

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cássio Bruno de Araujo Rocha

É O GÊNERO UMA CATEGORIA ÚTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA?
Impactos dos negacionismos históricos sobre gênero e sexualidade no Ensino
Básico brasileiro, 2013-2025.

Belo Horizonte

2025

CÁSSIO BRUNO DE ARAUJO ROCHA

É O GÊNERO UMA CATEGORIA ÚTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA?

**Impactos dos negacionismos históricos sobre gênero e sexualidade no Ensino
Básico brasileiro, 2013-2025.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
na Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial para obtenção do título de
especialista em Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa Maria
Teixeira.

Belo Horizonte

2025

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R672é Rocha, Cassio Bruno De Araujo.

É o gênero uma categoria útil ao ensino de história? [manuscrito]:
impactos dos negacionismos históricos sobre gênero e sexualidade no
ensino básico brasileiro, 2013-2025. / Cassio Bruno De Araujo Rocha. -
2025.

87 f.

Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Maria Teixeira.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro
Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Negacionismo. 2. Identidade de gênero. 3. Educação sexual. 4.
História - Estudo e ensino. I. Teixeira, Heloísa Maria. II. Universidade
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB1716



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
CENTRO DE EDUCACAO ABERTA E A DISTANCIA - CEAD



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cássio Bruno de Araújo Rocha

"É O GÊNERO UMA CATEGORIA ÚTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA? IMPACTOS DOS NEGACIONISMOS HISTÓRICOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO, 2013-2025"

Monografia apresentada ao curso de Práticas Pedagógicas da Universidade federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 06 de Agosto de 2025.

Membros da banca

Profa .Dra. Heloisa Maria Teixeira-orientador-Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Camila Similhana Oliveira de Souza
Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende-Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Solano de Souza Braga, Coordenador do Curso, aprovou a versão final e autorizou se depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos da UFOP em 05/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Solano de Souza Braga, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/09/2025, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0973708** e o código CRC **483D2E25**.

Referência: Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011408/2025-61

SEI nº 0973708

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1355 - www.ufop.br

À minha mãe Shorahya Maria e ao meu
marido Camilo Esteves Paiva, as duas
estrelas das minhas manhãs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, professora doutora Heloísa Maria Teixeira pela leitura, crítica, sugestões e incentivos, que foram cruciais para a escrita e finalização desse trabalho em tempo hábil.

Em segundo lugar, em nome de todas as professoras e professores das várias disciplinas do curso, agradeço à professora doutora Márcia Ambrósio. O espírito alegre e encorajador da professora Márcia foi um enorme incentivo a mim e, acredito, a todas e todos os e as colegas, para o seguimento do curso, dos momentos iniciais à finalização desse trabalho. A professora Márcia demonstrou, com seu exemplo, que é possível uma vivência acadêmica em outros termos, pautada na solidariedade e na alegria, no companheirismo e na partilha, sem descuidar, jamais, do necessário rigor científico.

Agradeço também, na mesma linha, à professora tutora Mirian Cristina, que acompanhou, com dedicação incansável, toda a minha vivência no curso e a escrita desse trabalho, sempre com palavras gentis de incentivo.

Agradeço igualmente a todas e todos os e as colegas do curso, com os e as partilhei as dificuldades, exasperações e alegrias do curso neste último ano e meio.

Por fim, agradeço à minha mãe Shorahya Maria e ao meu esposo Camilo Esteves Paiva, pela paciência e apoio, enquanto completava esta nova etapa da minha formação.

(...) libertar os potenciais democráticos radicais das nossas próprias alianças em expansão pode mostrar que estamos do lado da vida vivível, do amor com todas as suas dificuldades e da liberdade, tornando esses ideais convincentes a tal ponto que ninguém poderia desviar o olhar; tornando o desejo novamente desejável de maneira tal que as pessoas queiram viver, e queiram que as outras pessoas vivam, no mundo que imaginamos, em que o gênero e o desejo pertencem ao que entendemos por liberdade e igualdade. E se transformarmos a liberdade no ar que respiramos conjuntamente? Afinal, esse é o ar que pertence a todas as pessoas, sustentando nossa vida, a menos, é claro, que as toxinas – e são muitas – permeiem a atmosfera.

(Judith Butler, 2024, p. 272)

RESUMO

O presente trabalho discute como certas formas de negacionismo histórico que circulam na sociedade brasileira contemporânea têm afetado a realização de discussões sobre gênero e sexualidade nas aulas do Ensino Básico brasileiro, especialmente as de História. O trabalho partiu de um questionamento sobre como modalidades de negacionismo histórico, impulsionadas pelo avanço da extrema-direita no Brasil nos últimos dez anos, têm afetado o ensino de história. Usando uma metodologia de pesquisa qualitativa em educação, pautada de perto por um olhar multicultural, pós e contracolonial, esboçou-se uma revisão da bibliografia pertinente ao tema, na forma de um exercício de crítica engajada, ou de uma prática crítica, na qual o momento histórico da ação política deve ser pensado como parte da história de sua forma de escrita, de maneira a permitir a aproximação epistêmica entre pesquisador e as fontes, rompendo com a ideia de que se faz necessária uma distância cognoscente para que a pesquisa tenha objetividade e, somente assim, alcançasse um estatuto de cientificidade. Assim, o conjunto da bibliografia selecionada foi dividido em três subconjuntos, referentes a A) o contexto histórico do Brasil na última década; B) os negacionismos históricos e a perseguição global aos estudos de gênero e sexualidade; e C) os ataques dos negacionismos de gênero e sexualidade na Educação Básica brasileira na última década. A investigação permitiu a produção de uma narrativa sobre os avanços dos negacionismos históricos no Brasil na última década, traçando suas estratégias para barrar, cooptar ou silenciar diversas iniciativas dos governos federais, desde a década de 1990, para promover uma educação para a diversidade. Avanços que não se desligam do aprofundamento da racionalidade neoliberal na sociedade brasileira, ensejando um esvaziamento do espaço público, a desdemocratização do Estado e o engendramento de sujeitos ultra individualistas, com foco apenas no empreendedorismo, na moral privada e na competição. Como conclusão, pensou-se que o cultivo do pluralismo historiográfico é uma via para se projetar uma condição comum aos sujeitos diversos e diferentes das sociedades capitalistas pós-fordistas. Contar suas histórias contribui para o Bem Comum, ao conformar identidades eticamente fundadas na diferença.

Palavras-chaves: Negacionismo histórico; gênero; sexualidade; ensino de história.

ABSTRACT

This study discusses certain forms of historical negationism, circulating in contemporary Brazilian society, has influenced the accomplishment of discussions about gender and sexuality in classrooms of Basic Education in Brazil, especially those of History. The research began questioning how some modalities of historical negationism, propelled by the advance of the far-right in Brazil in the last ten years, have affected the teaching of History. Using a qualitative methodology of research in Education, guided closely by a multicultural, pos and contracolonial perspective, it was outlined a revision of the bibliography pertinent to the theme, which took the form of an engaged critique, or a critical practice, through which the historical moment of political action must be thought as part of the history of its form of writing, in such a way as to allow the epistemic proximity between researcher and his/her sources, breaking away with the idea that it is necessary a cognoscente distance, if the research is to have objectivity, and, only thus, achieve a scientific status. Therefore, the whole of the selected bibliography was divided into three series, in the following fashion: A) texts referring to the Brazilian historical context in the last decade; B) texts referring to the historical negationisms and the global persecution to gender and sexuality studies; and C) texts referring to the gender and sexuality negationism's attacks to Basic Education in Brazil in the last decade. The investigation enabled a production of a narrative about the progresses of historical negationisms in Brazil in the last decade, tracing its strategies for stopping, coopting, and silencing many initiatives of the federal government, since the 1990's, to promote an education for diversity. Progresses that do not disconnect from the deepening of the neoliberal rationality in Brazilian society, giving rise to an emptying of the public space, a dedemocratization of the State, and the engendering of ultra individualist subjects, whose focus lie only in entrepreneurship, private morals, and competition. As a conclusion, this paper proposes that the growing of historiographical pluralism is one way to project a common condition to the diverse and different subjects of pos-Fordist capitalist societies. Telling those histories contributes to the Common Good, as it conforms identities ethically funded in difference.

Key-words: Historical negationism; gender; sexuality; teaching of History.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Fontes e metodologia da pesquisa.	15
3. Metodologias para pesquisas qualitativas em educação.....	16
4. O contexto histórico no Brasil entre 2013 e o presente.	24
5. Negacionismos e estudos de gênero e sexualidade.	38
6. O negacionismo histórico ataca os estudos de gênero e sexualidade na sala de aula. 53	
7. Conclusões.....	74
8. Referências bibliográficas	79

1. Introdução

O presente trabalho discute como certas formas de negacionismo histórico que circulam na sociedade brasileira contemporânea (em contato muitas vezes íntimo com redes internacionais de várias vertentes da extrema direita)¹ têm afetado a realização de discussões sobre gênero e sexualidade nas aulas do Ensino Básico brasileiro, especialmente as de História.

Assim, a pergunta fundamental da pesquisa empreendida foi como modalidades de negacionismo histórico, impulsionadas pelo avanço da extrema-direita no Brasil nos últimos dez anos, têm afetado o ensino de história? Desde já, percebe-se que a pesquisa toma a conexão entre o avanço da extrema-direita e a proliferação de várias formas de negacionismo histórico como característica da posição atual do regime de verdade ou episteme da sexualidade – o qual, em sua versão neoliberal e ultraconservadora tem dominado a inserção e a exclusão de temas de gênero, sexo e sexualidade na educação pública brasileira, especialmente, como se verá a seguir, na última versão da Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

O artigo se apresenta, por conseguinte, como uma pesquisa crítica sobre os negacionismos históricos, interrogando seus impactos para o ensino de história, notadamente a história das relações de gênero e da sexualidade. Esses impactos são discutidos a partir de uma revisão da literatura concernente ao tema, realizada a partir de uma metodologia qualitativa e multicultural, passando por três temas: o contexto histórico da segunda década do século XXI, destacando as interrelações entre neoliberalismo e neoconservadorismo; o conceito de negacionismo histórico e se é possível tomar os ataques contemporâneos aos estudos de gênero e sexualidade como uma modalidade de negacionismo; e, por último, uma discussão sobre os impactos desses negacionismos sobre as tentativas encetadas pelos governos federais na última década para integrar o campo dos estudos de gênero e sexualidade no Ensino Básico brasileiro, especialmente

¹ Para uma visão geral sobre o tema, ver BUTLER, Judith. *Quem tem medo de gênero?* Trad. Helci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024; ZAHARIJEVĆ, Adriana. *Habemus gender: the Serbian case. Φεμινιστική*, p. 93-7; FASSIN, Eric; JALLON, Hugues; FABRE, Clarisse (orgs.). *Liberté – Égalité – Sexualités. Actualité politique des questions sexuelles*. Paris: Belfond, 2003; HEMMINGS, Clare. "'But I thought we'd already won that argument!': 'Anti-gender' Mobilizations, Affect, and Temporality." *Feminist Studies*, vol. 48 no. 3, 2022, p. 594-615. *Project MUSE*, <https://dx.doi.org/10.1353/fem.2022.0042>; CANDIDO, Marcia; GOMES, Simone; TANSCHKEIT, Talita. Gender, feminist activism and conservatism in Latin America: an interview with Flávia Biroli, Flávia Freidenberg and Verónica Gago. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, Pelotas, RS, v. 7, n. 11, p. 65-84, jan./jul. 2019.

via Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular – assim como seus fracassos e suas derrotas frente às forças do negacionismo.

A pesquisa enquadrou essa presença marcante dos negacionismos como um ataque direto à liberdade acadêmica em sala de aula, no sentido articulado pela historiadora Joan W. Scott. Ou seja, como um exercício regrado, disciplinado, da razão crítica, o que inclui o ensino do pensamento crítico como *práxis* aos alunos (SCOTT, 2019). Essa discussão exige, por conseguinte, certo aprofundamento dos conceitos de negacionismo, revisionismo e disciplinarização do saber, ou, da constituição do saber histórico como um discurso com aspirações de cientificidade fundadas na condução da pesquisa e do ensino da história segundo regras de teoria e método convencionadas pela comunidade de historiadores que, assim, se profissionalizou. Aquilo que Michel de Certeau denominou de operação historiográfica (DE CERTEAU, 2011, p. 45-111).

A operação historiográfica descrita por de Certeau fundamenta-se no exercício da crítica. Porém, como adverte a historiadora Joan Scott, o pensamento crítico tem sido fortemente atacado, nas últimas décadas, fragilizando a persistência da liberdade acadêmica nas salas de aula de história nos vários níveis de ensino, recolocando em seu lugar um suposto pluralismo liberal de ideias (tomando os saberes científicos como um mercado autorregulado de ideias igualmente válidas), mascarando assim, revisionismos e negacionismos da história – algo como aquilo que Paul Ricoeur considerou como abusos da memória histórica. (RICOEUR, 2007, p. 71-106). Pode-se argumentar que essa nova ascensão do negacionismo histórico é um sintoma da crise da profissionalização docente, com a hegemonia de um aparelho neoliberal de produção de verdades e sujeitos, que busca assumir a escola como novo lugar de fabricação daquilo que Wendy Brown chamou de *homo economicus*, numa radicalização do potencial disciplinar do ambiente escolar. (BROWN, 2006, p. 690-714).

Diante deste cenário um tanto quanto desalentador, que o filósofo Vladimir Safatle descreveu, referindo-se à crise do sistema político brasileiro a partir de 2013, como de decomposição do país e esgotamento da Nova República, isto é, do regime que, por meio de pactos e conciliações entre diversas forças sociais e políticas, foi construído, desde a década de 1980, após o fim da Ditadura Militar (1964-1985), algumas perguntas se impuseram como orientadoras da pesquisa (SAFATLE, 2022, p. 69-94).

Assim, a pesquisa tentou contribuir para entender como as modalidades de negacionismo científico e histórico têm chegado às escolas e às salas de aula de história. Em primeiro lugar, quais são essas modalidades? A censura e a repressão aos estudos de gênero e sexualidade, sua virtual exclusão do Ensino Básico, a partir da imposição da BNCC, se configura como uma prática de negacionismo histórico? Como os negacionismos são instrumentalizados por movimentos, grupos políticos e organizações neoliberais e neoconservadoras para intervir na Educação brasileira? Quais os impactos dessa influência nas salas de aula e nas escolas? Dados os limites do trabalho, a revisão bibliográfica aqui realizada poderá no máximo fazer algumas indicações de respostas, ou de caminhos a seguir para obter essas respostas.

A hipótese central da pesquisa é de que a notória exclusão do gênero e da sexualidade das aulas de história no Ensino Fundamental configura uma modalidade ainda pouco discutida de negacionismo histórico. Como será discutido, não se trata de revisionismo ideológico ou outras formas dissimuladas de ludíbrio da história, mas da negação total da pluralidade de gênero e de sexualidade no passado e, por conseguinte, no presente históricos.

A discussão posta em pauta pela pesquisa se orientou por perspectivas teóricas pós-estruturalistas e multiculturalistas, especificamente a partir de referenciais pós-coloniais/decoloniais (ou contra coloniais, como propôs Ailton Krenak) e *queer* ou transviados (na tradução adiantada por Berenice Bento).² Os textos lidos, interpretados e postos em interrelação foram contemplados a partir de um olhar multicultural, que privilegiou a percepção de diferenças e diálogos que transitam culturas apenas artificialmente demarcadas (os limites e a demarcação de fronteiras culturais foram pensadas como operações de colonização epistêmica). Essa concepção permite realçar

² Segundo os autores do *Glossário de termos do pensamento contracolonial brasileiro*, “a contracolonialidade busca dismantelar as opressões experimentadas pela sociedade desde a invasão dos colonizadores em terras habitadas por povos afropindorâmicos, ou seja, populações indígenas, negras, quilombolas e mais”, trata-se de, “a partir do conhecimento e sabedoria dessas populações (...) construir uma ética e uma política comunitárias capazes de habitarem as ruínas deixadas pelos invasores”, assim, “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo”, BRIOZO FILHO, Alexandre; ORTEGA, Anna; TUBIANA, Pedro. *Glossário de termos do pensamento contracolonial brasileiro*. S/l: Associação Cultural Nonada Jornalismo, s/d, p. 45. Ver também KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022; SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023. Para a tradução do *queer* proposta por Berenice Bento, ver BENTO, Berenice. É o *queer* tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. [Entrevista concedida a] Felipe Padilha; Lara Facioli. *Áskesis*. São Carlos, SP: Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, v. 4, n. 1, jan./jul. 2015, p. 143-155.

como cada autora e autor atua como intermediário cultural, como tradutor, no sentido que Derrida e Bhabha dão à tarefa, ou seja, necessariamente ambivalente, ambíguo e fadada a certo fracasso. Por isso mesmo, as teorias pós-coloniais e *queer* serão centrais para problematizar os dados acerca dos efeitos provocados pelo negacionismo do gênero e da sexualidade sobre a Educação Básica. Empreendeu-se um esforço para desnaturalizar os pressupostos essencialistas que sustentam as modalidades de negacionismo histórico, especialmente no que tocou a (im)possibilidade de uma educação para o gênero e a sexualidade.

A abordagem decolonial foi utilizada para analisar as mudanças, resistências e alternativas ainda possíveis na atualidade, conforme descritas na bibliografia aqui posta em revisão. Para tanto, mobilizou-se conceitos capazes de fazer que as vozes silenciadas ou subalternizadas do processo educacional em um regime neoliberal e ultraconservador de verdade fossem, agora, ouvidas – ainda que abafadas. São as vozes foracluídas do currículo básico em documentos como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular de 2017, que expulsaram a diversidade de gênero e sexualidade do passado e do presente,³ contribuindo para a crescente precarização e desvalorização da

³ Em outros trabalhos, assim defini o conceito de foraclusão: “Foraclusão (ou forclusão, perclusão, repúdio, rejeição) é um conceito psicanalítico, do qual me aproprio, aqui, a partir de sua definição lacaniana e do uso que dele fez Butler. Conforme o *Dicionário de psicanálise*, foraclusão se define como: “Conceito forjado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito. Quando essa rejeição se produz, o significante é foracluído. Não é integrado no inconsciente, como no recalque, e retorna sob forma alucinatória no real do sujeito”. Isso significa que aquilo que é foracluído é rejeitado para fora do “simbólico”, da cultura, do discurso (no sentido de Foucault e Butler), mas não da mesma maneira que o recalcado, pois o repudiado deixa de ser significado como fazendo parte da cultura. Todavia, também faz parte da noção de foraclusão o retorno do foracluído, e como se dá esse retorno? Dá-se por meio da alucinação paranoica (o que é diferente de retornar no inconsciente) que invade o discurso do sujeito. O uso que Butler faz do conceito de foraclusão vai nessa direção, posicionando-o em sua crítica da concepção estruturalista do “Simbólico” e da “cultura” a partir de uma interpretação da tragédia de *Antígona*. Butler critica a distinção, cara ao estruturalismo, entre o Simbólico e o social, argumentando que a Lei (o *falo paterno*) não pode funcionar efetivamente sem produzir e manter o espectro de sua própria transgressão. Desse modo, as leis, supostamente, pré ou quase-culturais produzem, ao mesmo tempo, a conformidade e o seu excesso transgressor. A lei simbólica, por conseguinte, para Butler, não é sem contingência e sem temporalidade, as quais a abrem para a subversão a partir de dentro e para um futuro que não pode ser antecipado. Daí a pergunta central, o que acontecerá aos herdeiros de Édipo (que somos nós) quando as leis que o próprio Édipo cegamente desafiara e instituíra não mais dispuserem da estabilidade que o estruturalismo lhes atribuíra? Nesse viés, *Antígona* põe em questão a Lei do Pai (o *falo simbólico*) que estrutura o parentesco, a família normatizada, a ordem de gênero tradicional, abrindo um espaço político para desestabilizar as condições de inteligibilidade, asseguradas pelo sistema de parentesco nas sociedades ocidentais, que tornam certas vidas vivíveis, enquanto outras são foracluídas (*foreclosed*). Assim, *Antígona* revela o mecanismo de foraclusão como sendo importante ao funcionamento naturalizado do sistema sexo-gênero. No que nos interessa mais de perto em nossa pesquisa, a função ativa do ânus foi um dos elementos a sofrer semelhante foraclusão, indispensável à constituição do sujeito universal no Ocidente como sujeito de ânus-fechado, isto é, individual (ROUDINESCO, 1998, p. 245-6) (BUTLER, 2000, p. 1-25)”. Ver Rocha, Cássio Bruno de Araujo. Apontamentos teóricos para uma história LGBTQIA+. Uma saída *queer* para a polêmica

profissão docente, desvalorizada, em processo avançado de proletarização.⁴ Trata-se, pois, de uma questão complexa, como trazer de volta para a linguagem aquilo que, desde o início (qual início? Início para quem? O que configura o início de uma história? Do ponto de vista dos negacionismos, como ver-se-á a seguir, essas origens são sagradas, essenciais e a-históricas), expulso para além dos limites da linguagem? É um pouco o que Bhabha analisou sobre a ambivalência do discurso colonial e as figuras ambíguas e sem-sentido que ele cria para fazer valer o autoritarismo e a violência da dominação em um regime que se pretende liberal. Como avançar para além disso? Como dar um passo para além do (neo)liberalismo e do *status quo*? Como romper o regime da colonialidade do ensino da história? São questões sem resposta, mas cuja busca nos põem em certa direção de ruptura radical.

Radicalização que se efetuou pela mobilização dos conceitos de gênero e sexualidade delineados por autoras e autores pós-estruturalistas e/ou *queer*, destacando-se Joan W. Scott, Judith Butler, Paul-B. Preciado e Michel Foucault. Os negacionismos recusam a proposta de Scott de que o gênero é uma categoria útil à análise histórica, postulando que as identidades de gênero e de sexualidade são essências imutáveis no tempo. Detecta-se uma conexão entre o negacionismo de gênero e a escola essencialista de compreensão da sexualidade.⁵ As dimensões performativa e protética do gênero são invisibilizadas, de maneira a reforçar o regime da heterossexualidade compulsória como natureza única do sexo – que deixa de ser compreendido como expressão de um dispositivo (jogo de relações de saber-poder-subjetivação) historicamente situado, a sexualidade moderna, conforme a *História da Sexualidade* de Foucault (BUTLER, 2012, p. 185-214) (PRECIADO, 2014, p.71-172) (FOUCAULT, 1977, p. 79-133). A sexualidade é desprovida de sua dimensão histórica e reificada como dimensão puramente biológica-

essencialismo/construcionismo. *Revista de História*, São Paulo, n.182, a00723, 2023 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2023.207123>.

⁴ Para a problemática da proletarização da docência, ver ASSUNÇÃO, Ada Ávila; Dalila Andrade Oliveira. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cad. CEDES*, v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998. Doi: 10.1590/S0101-32621998000100004; NÓVOA, Antônio; LOMBA, Maria Lúcia Rezende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e88222, 2022; NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>; e OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

⁵ O que não quer dizer que qualquer narrativa essencialista do gênero e da sexualidade seja, necessariamente, negacionista. Apenas que o negacionismo usa a explicação essencialista para foraccluir a diversidade de gênero e de sexualidade do domínio da cultura (da linguagem ou Simbólico).

reprodutiva (logo, heterossexual). O que, ironicamente, configura o negacionismo de gênero como mais uma operação de saber-poder-subjetivação do próprio regime da sexualidade moderna, em versão neoliberal e ultraconservadora.

O negacionismo de gênero tem suscitado um ambiente cultural de pânico moral em relação aos estudos de gênero e sexualidade no Brasil e no mundo. Trata-se de perseguições mais e mais frequentes às pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores da área nas universidades e nas escolas. Um pânico moral que contribui para a desvalorização da profissão docente em geral e, em particular, para erodir o poder de verdade do discurso dos professores das disciplinas sociais e humanas. É estratégico, logo, problematizar esse medo suscitado pelo gênero, perguntando *quem tem medo do gênero*, como fez há pouco tempo a filósofa Judith Butler. A esse questionamento, cabe acrescentar a de por que esse medo, quais as razões desse medo, entendendo o medo, retornando ao historiador Jean Delumeau, como fenômeno sociológico do imaginário coletivo (DELUMEAU, 2009, p. 11-52). Nessa guerra cultural que se arrasta há décadas, a pergunta mais importante e convenientemente ignorada pelos negacionistas de gênero, não obstante sua retórica histórica e inflamada sobre o suposto perigo que os estudos de gênero apresentariam à infância e à juventude, é sobre quem se preocupa em cuidar da criança trans, da criança *queer*, como questionou o filósofo trans Paul-B. Preciado (o que pode ser lido, alternativamente, como “uma temporada de caça aberta à criança gay”, como afirmou a teórica Eve K. Sedgwick). Na articulação das duas perguntas (A. Quem tem medo de gênero? B. Quem se preocupa com as crianças *queer*, trans, LGBTQIA+?), a escola surge como espaço principal de disputa, como campo de batalha privilegiado dessa guerra cultural, não podendo ser pensada, por conseguinte, com ingenuidade, isto é, sem levar em conta as relações de poder que estruturam a pluralidade cultural que a conforma (SEDGWICK, 1994, p. 151-161) (PRECIADO, 2019, p.63-6). Vê-se, portanto, que os apelos à neutralidade no ensino, tão propalados pelos negacionistas de matizes variados, não é mais que retórica.

Antes de aprofundar a discussão conceitual, é preciso cumprir duas etapas preliminares. Uma refere-se à exposição crítica das fontes da pesquisa e a metodologia utilizada para configuração dos dados a serem analisados segundo o arcabouço teórico exposto. A etapa seguinte, será iniciar a discussão bibliográfica, abordando textos que ajudam a delinear o contexto histórico que enquadra a pesquisa. Trata-se do período entre 2023 e o momento presente, isto é, tomando como marco inicial o ano das Jornadas de Junho, que

bagunçaram o equilíbrio entre as diversas forças políticas e sociais do país, dentro e fora do Estado, e a atualidade, em que a dissolução da Nova República ainda se faz sentir, com o avanço, aparentemente, inexorável do neoliberalismo e do neoconservadorismo, mesmo se sob o retorno do Partido dos Trabalhadores e de Lula ao governo federal.

2. Fontes e metodologia da pesquisa.

A pesquisa uniu os campos de estudo da teoria da história (estudos sobre o negacionismo histórico), da educação e do gênero e sexualidade, permitindo repensar teoricamente o ensino e a teoria à luz da sala de aula, aproximando duas áreas tradicionalmente bastante distantes. Uma aproximação que aconteceu a partir de um olhar multicultural, pós-colonial/decolonial e *queer*, ou seja, respondendo às necessidades novas e contemporâneas da existência temporal dos sujeitos humanos que não se reduzem mais ao sujeito masculino falocêntrico ocidental cis-heterossexual colonizador. De tal maneira, que o discurso histórico mantém o compromisso articulado por Rüsen de partir das necessidades existenciais de orientação temporal do sujeito para um novo tipo de construção de discurso histórico, inclusive em sala de aula, quicá mais emancipatório, capaz de traçar um percurso pelos labirintos espelhados do regime de historicidade presentista, escavando um novo e radical horizonte de expectativa.⁶

Essa pesquisa tomou a forma de uma revisão bibliográfica interpretativa e aprofundada, visando urdir uma narrativa histórica sobre os avanços dos negacionismos históricos no Brasil e sua influência na educação, especificamente sua ação para negar, silenciar, censurar a integração do campo de estudos de gênero e sexualidade ao Ensino Básico no país. Consequentemente, os textos consultados se dividem em três grupos:

A) Bibliografia sobre o contexto histórico do Brasil na última década;

⁶ Segundo Rüsen, o ensino de história (mas suas reflexões podem ser desdobradas, até certo ponto, para o ensino escolar formal) responde às necessidades existenciais dos seres humanos para a orientação de si no tempo e no mundo. Ou seja, extrapolando, o ensino tem algo a contribuir para a construção do si-mesmo como sujeito perante o outro que lhe é anterior/posterior, na medida que passa, se transforma. Para que esse ensino ocorra nas escolas, é necessária uma transposição didática dos saberes acadêmico-científicos para a forma específica de saberes escolares. No entanto, continua sendo verdade que essa forma própria de saber, para ter sentido, precisa responder às dúvidas existenciais daqueles que, aprendendo-a, vão se a-sujeitando, isto é, os discentes do Ensino Básico que vão se formando sujeitos. Se o momento cultural contemporâneo é marcado pelo presentismo e pelo tecnicismo-neoliberal, a pressão por uma eficiência, equacionada à flexibilização, à desregulamentação, ao imediatismo e ao consumismo, terá uma força correspondente (RÜSEN, 2001, p. 38-42). Para o conceito de presentismo, ver HARTOG, François. *Regimes de historicidade*. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção história e historiografia; ROCHA, Cássio Bruno de Araujo. Teoria *queer* entre a pós-modernidade e o presentismo: um caminho crítico possível? *Periódicus*, Salvador, n.6, v. 1, nov.2016-abr.2017, p. 212-240.

- B) Bibliografia sobre negacionismos históricos e a perseguição global aos estudos de gênero e sexualidade;
- C) Bibliografia sobre os ataques dos negacionismos de gênero e sexualidade na Educação Básica brasileira na última década.

A cada um desses conjuntos, dedicou-se um tópico do trabalho, de maneira a aprofundar a interpretação de cada um, depurando os dados que trazem sobre os temas em foco e tecendo as relações que podem ser estabelecidas entre eles. O que só foi possível a partir do olhar qualitativo e multicultural, que integra pesquisador e seus objetos, problematizando essa suposta distância. O que é dizer que a leitura aqui proposta é um tanto peculiar, dependente da experiência do autor como sujeito do conhecimento e como sujeito no mundo. É importante dizer que não se pensou fazer um levantamento exaustivo de nenhuma das temáticas, dada a limitação do trabalho, antes, privilegiou uma seleção que permitisse uma análise qualitativa das temáticas como um todo. Desse modo, a presente monografia deve ser lida como uma primeira aproximação intelectual sobre o assunto, guiada por uma problematização e uma metodologia multicultural, pós e contracolonial, como se verá a seguir, com o objetivo de pavimentar o caminho para pesquisas futuras com maior fôlego.

3. Metodologias para pesquisas qualitativas em educação.

A presente pesquisa foi organizada como uma abordagem qualitativa do impacto de negacionismos históricos de gênero e sexualidade sobre as aulas de história no Ensino Básico. Assim, cabe uma rápida discussão sobre o que se entende aqui por pesquisas qualitativas na área de educação, com especial atenção para o olhar multicultural, pós e contracolonial que orientou a leitura dos textos ora trabalhados.

A partir da década de 1990, autoras como Menga Lüdke e Marli André apontam que a pesquisa em Educação passou a tender fortemente não só para o lado de metodologias qualitativas, como, principalmente, para uma progressiva centralização, ou, talvez, tomada como ponto de partida seja a melhor expressão, na prática docente escolar. Os saberes práticos dos professores na escola, analisados por meio de metodologias qualitativas, muitas vezes tomadas emprestadas, com as devidas adaptações, da antropologia e da etnografia, passaram a ser o foco das pesquisas educacionais, suscitando as questões capazes de movimentar a pesquisa científica, em sua pretensão de fornecer

respostas aos multidimensionais problemas da educação brasileira (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-12).

Para tanto foi preciso uma transformação profunda na área da ciência da educação brasileira, que não deixou de afetar a formação dos professores para o Ensino Básico. Ainda segundo Lüdke e André, a transformação deve ser recíproca, com o surgimento da figura do pesquisador-participante, um dos sujeitos da pesquisa-participante. Esse tipo de pesquisa, que as autoras também chamam de pesquisa emancipatória ou de pesquisa-ação, é uma adaptação da pesquisa etnográfica ou naturalística de estudo de caso para a área de educação. Trata-se, por conseguinte, do emprego de uma abordagem qualitativa para o alargamento da área de pesquisa educacional. Foi com base nesse alargamento, que a integração entre pesquisa científica e prática docente se fez de maneira mais firme a partir da década de 1990 (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-12).

A pesquisa qualitativa em educação tem algumas características básicas, delineadas por Lüdke e André, que podem servir de guia para pensar como a virada pós e contracolonial permite deslocar pressupostos culturais hegemônicos silenciosos dos saberes do Norte Global. Assim, segundo as autoras, em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa tem, como sua fonte direta, o ambiente “natural” (seria melhor dizer cultural), e o pesquisador como seu principal instrumento de coleta de dados. Ou seja, a pesquisa qualitativa em educação se nutre desse universo cultural muito específico, ou multiverso, desse nexo de diferenças culturais que forma um cadinho borbulhante, sempre efervescente, que é a escola. Para lá o pesquisador deve se deslocar, para coletar os dados a respeito dessa(s) outra(s) cultura(s). Uma segunda característica da pesquisa qualitativa é que seus dados tomam a forma de descrições. O pesquisador obtém dados por meio de métodos variados (observação, estudo de caso, entrevista, grupo focal, fotografia, entre outros), mas em geral, usa de sua subjetividade para descrevê-los, no que insere sua experiência de campo como parte do processo de pesquisa. Vemos aí uma ruptura significativa com a concepção positivista vulgar de separação estrita entre sujeito e objeto de conhecimento, por uma pretensão radical de neutralidade científica. Aqui, a neutralidade científica cedeu lugar à noção de rigor acadêmico e erudito, que deve, sim, acompanhar a execução metódica da pesquisa em todas as suas fases. O rigor nos conduz à terceira característica da pesquisa qualitativa, que é uma preocupação muito maior com o processo, do que com o produto. Uma vez que não há uma distinção *a priori* entre sujeito e objeto, é apenas o rigor metodológico que garante a validade dos dados garimpados na pesquisa, porque

observador e observado estão igualmente implicados no ato de observação, que deve se voltar para ambos, em um processo reflexivo. Isso porque, e essa é a quarta característica da pesquisa qualitativa em educação, é o significado, o sentido, dado às coisas que interessa ao pesquisador precisar. Para tanto, ele deve ser sagaz o suficiente para desnaturalizar tanto a sua visão de mundo, quanto a das pessoas que observa, estranhando-se a si mesmo e aos outros. Somente assim, os significados mais silenciosos e comuns, mais cotidianos e básicos, por isso mesmo, mais fundamentais e importantes, virão à tona. Por fim, na pesquisa qualitativa, a análise dos dados deve seguir um processo indutivo, o que significa dizer que as abstrações teóricas surgem como elemento posterior ou secundário da pesquisa, após a coleta e experiência dos dados da pesquisa qualitativa de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12-19).

Vários autores mostram que a abordagem qualitativa é relativamente recente no campo da pesquisa educacional, retrocedendo há, no máximo, trinta anos. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves descreveu os vários momentos históricos que marcaram a pesquisa em educação no Brasil, retrocedendo a 1938, marco-limite pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em um primeiro momento, a educação não era tomada em si mesma como objeto de conhecimento. A área era dominada por outras ciências, como a psicologia, até 1950, e, depois, a sociologia, como sintoma de uma expansão do acesso ao ensino básico. Essa situação perdurou até a década de 1970. Nesse primeiro período, eram as disciplinas acadêmicas que comandavam a pesquisa educacional, ditando regras que deveriam ser simplesmente *aplicadas* pelos professores do ensino básico. A pesquisa estava afastada do chão da escola e da sala de aula (GONÇALVES, 2006).

Na década de 1970, ganha relevo uma corrente contra hegemônica na educação, cujo foco, ao menos inicial, não será o ensino escolar formal (naquele momento, monopolizado pela ditadura militar). Tratava-se da pesquisa sobre a educação popular, iniciada por Paulo Freire ainda na década de 1950. Essa linha de pesquisa denominou-se educação libertadora, e propôs-se tomar como ponto de partida a cultura, o modo de vida e de luta dos educandos, para daí pensar estratégias didáticas, voltadas para uma leitura crítica do mundo.

Ainda na década de 1970, mas sobretudo nos estertores da Ditadura na década seguinte, a educação libertadora começou a influenciar os pesquisadores que tomavam a escola

tradicional como seu objeto de estudo. Essa escola foi criticada, denunciando sua ação como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais mais amplas da sociedade brasileira. Porém, ainda nessa fase, eram os cientistas universitários os protagonistas das pesquisas educacionais, indo às escolas para dizer aos professores do básico o que eles faziam de muito errado.

Ao longo dos anos 80, Gonçalves afirma que os pesquisadores foram se voltando mais e mais para a ambiência da escola como foco de suas pesquisas, em uma perspectiva crítica. A escola passou a ser apresentada como espaço de uma contradição, em tanto que ela poderia simplesmente reproduzir antigas desigualdades, como poderia formar os alunos como cidadãos críticos com valores que os capacitassem a enfrentar essas mesmas desigualdades. Segundo os pesquisadores da época, o fio da balança era o professor da escola. Com seu trabalho, o docente poderia ajudar o aluno a superar sua origem desigual, ou contribuir à conformação. A ênfase, por conseguinte, estava na dimensão política do trabalho pedagógico do professor escolar (GONÇALVES, 2006).

Na década seguinte, essa ênfase se deslocaria para uma visão mais pragmática sobre os saberes escolares desses profissionais. Esse deslocamento tem tudo a ver com a emergência dos chamados *novos movimentos sociais*, na designação de Stuart Hall, como a segunda onda do feminismo, o movimento LGBTQIA+, o movimento negro, o movimento dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e tradicionais de várias vertentes, os movimentos em prol do meio-ambiente (hoje, em luta contra as mudanças climáticas precipitadas pelo antropoceno), assim como pela derrocada das utopias socialistas reais alimentadas pela persistência do Muro de Berlim, até 1989, e da União Soviética, até 1991 (HALL, 2000, p. 44-6). O fim do socialismo real, em suas diferentes e mais significativas encarnações, bem como a abertura econômica da China a partir da década de 1970, numa reviravolta contra a Revolução Cultural de Mao da década anterior, fez com que o olhar antissistêmico das pesquisas educacionais passasse a ser secundário na década de 1990, quando passou a predominar um olhar mais pragmático vindo de dentro da escola e voltado para a diferença cultural.

Assim, foi a partir dos anos 1990 que a pesquisa em educação e a prática docente começaram a se aproximar, criando uma identidade profissional nova para o professor do ensino básico. O professor deveria, agora, ser, também, de uma forma ou de outra, pesquisador. Ou, na pior das hipóteses, estar atento aos desenvolvimentos mais recentes

das pesquisas em sua área. A pesquisa deve fazer parte do trabalho profissional do professor, do saber que ele produz como especificamente seu. Gonçalves nos lembre que o profissional é aquele indivíduo que teve uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente, sendo seu diploma, o que lhe garante o direito legal de usar certos conhecimentos e saberes em áreas específicas. Além do mais, o que distingue o labor profissional daquele do proletário é sua característica de ser sempre novo e imprevisível – ao contrário do trabalhador fabril, que faz sempre os mesmos gestos repetitivos em uma sequência infinita. O profissional, por conseguinte, deve ter autonomia para criar e adaptar os saberes aprendidos, improvisando. Tanto que ele é passível de julgamento por seus pares profissionais, em caso de mau uso desses saberes. Por essa mesma razão, o profissional deve se submeter constantemente a processos de formação continuada, pois seu saber é, por natureza, inacabado e progressivo (GONÇALVES, 1996, p. 43-71).

Os saberes docentes se enquadram, em muitos aspectos, nesses saberes profissionais. São saberes que os profissionais da educação elaboraram em sua prática, como formas particulares de reflexão. Eles compõem a identidade profissional do professor escolar. Esses saberes são historicamente determinados, o que significa dizer que trazem a marca da temporalidade dos professores que os elaboraram, de suas formações escolares e acadêmicas, de suas histórias de vida, de suas identificações com a categoria profissional. São também saberes plurais e heterogêneos, visto que resultam dos diferentes objetivos que os docentes precisam tentar atingir simultaneamente em suas salas de aula. Ademais, os saberes docentes são personalizados e situados, condicionados pelo professor como sujeito sociocultural que dá sentido às suas ações.

Vê-se, portanto, como a virada multicultural está muito próxima da abordagem qualitativa da pesquisa educacional centrada nos saberes profissionais dos professores escolares. Em primeiro lugar, há que se desfazer de preconceitos de origem com metodologias qualitativas, como advertiu a professora Ana Ivenicki. Tanto abordagens quantitativas, como as qualitativas têm sua importância para fornecer diferentes tipos de dados para diferentes tipos de pesquisas necessárias ao conhecimento sobre a educação no Brasil. Metodologias quantitativas são capazes de fornecer estatisticamente confiáveis, a partir de amostras representativas da população e generalizáveis para a mesma, ao passo que as qualitativas constroem descrições densas de significados locais das diferenças culturais

que permeiam a tecitura de um país multicultural como o nosso (IVENICKI, 2020, p. 1-7).

Abordagens qualitativas permitem novas maneiras de aproximação da escola, da sala de aula, de técnicas de ensino, do currículo, com vistas a explicitar as identidades culturais subalternas, que, até aqui, se encontram silenciadas. Para tanto, o professor-pesquisador precisa se aventurar a tradutor cultural (no sentido de Derrida e de Bhabha), criando condições para que as vozes dos subalternos sejam ouvidas, não falando por eles (essa é exatamente a crítica de Spivak a Deleuze e Foucault).⁷ Para tanto, é preciso encetar atividades de pesquisa que combatam os discursos preconceituosos de matizes diversas e, a mais das vezes, interseccionadas, como fizeram os professores de educação física do Colégio Pedro II em artigo de Ivenicki e Salles. A partir de intensa pesquisa, usando de metodologias qualitativas, estes professores transformaram sua escola em um espaço de problematização, produção e, até mesmo, eu diria, de invenção poética-cultural (SALLES; IVENICKI, 2021, p. 835-855).

Como foi dito acima, a década de 1990 se caracterizou por dois movimentos históricos. De um lado, o crepúsculo da utopia do socialismo real, de outro, a ascensão dos novos movimentos sociais na cena pública, pondo em evidência a diversidade e a diferença cultural como aspectos relevantes da pós-modernidade e da globalização. As pesquisas em educação responderam aos dois movimentos focando seu olhar nos saberes profissionais dos professores escolares, tomando-os a partir do olhar multicultural. Porém, o multiculturalismo pode ter sentidos distintos. Pode ser uma abordagem liberal normativa, pouco mais que folclórica, sobre a diversidade cultural, ou pode ser um tratamento crítico sobre a construção dos hibridismos culturais (tomando as culturas como movimentos, dinâmicas, nunca estáticas), enfocando as lutas contra as desigualdades que se instalam por sobre as diferenças culturais. O sociólogo *queer* Richard Miskolci associa o conceito de diversidade a uma perspectiva multicultural que se mantém atada ao pensamento binário ocidental ou do Norte global, concebendo as relações de poder apenas em termos de repressão (visão marxista tradicional). Em

⁷ Para as abordagens de Derrida e de Bhabha sobre a tradução como operação cultural, ver, respectivamente, DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Trad. Junia Brandão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002; BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. Para a crítica de Gayatri Chakravorty Spivak a Deleuze e Foucault, ver SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

contraposição, o autor defende a adesão a formas de ativismo *queer* multiculturais e pós-coloniais em sentido crítico muito mais radical, porque partem da concepção da diferença cultural. A partir da qual criticam os regimes de normalização das sociedades, denunciam os saberes hegemônicos que se desdobram a partir do Norte global e concebem o poder como produtivo em primeira instância, em termos foucaultianos de disciplina, controle e biopoder (MISKOLCI, 2012, p. 55-69).⁸

Essa é uma questão também levantada pelo teórico indiano pós-colonial Homi K. Bhabha, ao se perguntar se a teoria crítica é necessariamente elitista, eurocêntrica, imperialista e neocolonial. Para nós, professores do ensino público de um país periférico, trata-se de uma questão crucial, que deveria nos ajudar a repensar, à luz de nossa prática pedagógica cotidiana, tão desvalorizada, mas tão admirável, nosso pensamento teórico crítico. Mais do que apenas incorporar, de maneira subserviente, as teorias críticas do Norte Global, devemos questionar até que ponto elas estão implicadas no projeto de poder do ocidente, por meio da produção de um discurso do Outro que reforça sua própria equação de saber-poder. Se nos localizamos nas margens, nas periferias do mundo do saber e do poder, em qual função poderíamos empregar uma teoria crítica comprometida, cujo lugar de partida seja o hibridismo cultural e histórico (a diferença cultural) do mundo pós-colonial (BHABHA, 2013, p. 47-76)?

Em primeiro lugar, como adiantara Scott para o caso da historiografia das mulheres (SCOTT, 2011, p. 65-98), trata-se de rejeitar a distinção binária entre o teórico e o ativista. No que nos toca, isso resultaria em professores tanto intelectuais como ativistas, pesquisadores e panfletários, uma vez que o panfleto e o artigo científico, segundo Bhabha, diferenciam-se apenas em suas qualidades operacionais, visto que, como gêneros discursivos, ambos produzem seu próprio objeto de referência. Se nós professores queremos produzir alunos críticos, temos que ser, nós também, críticos em primeiro lugar. Mas o que isso significa, de um ponto de vista pós-colonial, antidisciplinar?

⁸ Em *A vontade de saber*, o volume I da *História da sexualidade*, Foucault definiu biopoder como a gestão calculada da vida das populações, um dispositivo discursivo e extra discursivo que regula a vida de coletividades a partir de então concebidas, epistemologicamente, como populações. Diz de técnicas de controle que se desdobram por meio de práticas políticas e observações econômicas, da problematização da natalidade, da longevidade, da saúde pública, da habitação, da migração. Conformando um conjunto de técnicas para obter a sujeição dos corpos e das populações. Daí a análise do poder, em Foucault, se preocupar com os poderes disciplinares (que moldam os sujeitos como individualidades) e com o biopoder (que molda os sujeitos como integrantes de uma população). A esse conjunto, o filósofo se refere como biopolítica, designando “o que faz entrar a vida e os seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1977, p. 142-5).

Bhabha propôs uma política afirmativa teórica, tendo como centrais os pontos seguintes. Em primeiro lugar, ser contra-autoridade. A autoridade é aqui representada como antagônica à prática crítica emancipatória, que deve, em um gesto duplamente circunscrito, tentar subverter e substituir a autoridade. Em segundo lugar, a crítica teórica deve ocorrer em um lugar de fronteira que não contém a verdade. Deve-se renunciar a qualquer compromisso com noções essencialistas de verdade, por meio da recusa da separação, da distância histórico-temporal, entre política e teoria crítica. O que conduz ao terceiro ponto, o exercício de uma crítica engajada, ou de uma prática crítica, na qual o momento histórico da ação política deve ser pensado como parte da história de sua forma de escrita. Pensando a aula como um texto com muitas vozes, sua dinâmica de escrita, na qual não é só o professor que pode ocupar a posição de *autor*, deve se voltar estrategicamente para a transformação social (BHABHA, 2013, p. 171-202).

Todavia, a contemporaneidade assiste também à crise das profissões, como mostrou Gonçalves. Há uma perda da credibilidade do conhecimento profissional, um questionamento das agências formadoras, resultante da impossibilidade de alcançar-se um consenso mínimo sobre os valores éticos profissionais. Daí uma forte desconfiança do público em relação aos profissionais em geral. Em relação aos saberes profissionais científicos e acadêmicos, essa crise é tributária do que Lyotard identificou como a queda das grandes narrativas legitimadoras do conhecimento e da política no Ocidente desde o Iluminismo (GONÇALVES, 2006) (LYOTARD, 1998, p. 58-76).

Não é por outra razão, que o negacionismo proliferou na segunda metade do século XX, atormentando as ciências humanas, em particular a história, com os negacionistas das histórias e das memórias do Holocausto e das ditaduras militares latino-americanas, mas também, mais recentemente, as ciências naturais, com os delírios alucinatórios sobre a platitude do planeta, e, para o que toca mais de perto à essa pesquisa, os negacionismos dos estudos de gênero e sexualidade. Essa desconfiança do público em relação aos profissionais da ciência e da educação tem consequências diretas para a crise de identidade profissional, sendo uma questão aberta para pesquisas na atualidade. Fica explícita a necessidade da formação continuada para que o professor consiga lidar com os desafios dos que querem que ele se cale sobre tudo ou sobre o de sempre.

Diante disso, a presente pesquisa adotou a abertura à diferença cultural como passo fundamental para sua abordagem qualitativa dos textos trabalhados acerca dos impactos

dos negacionismos históricos de gênero e sexualidade sobre as aulas de história no Ensino Básico. Essa abertura principia pela admissão do processo de enunciação da cultura como, em primeira instância, conhecível, legítimo e adequado à construção de sistemas múltiplos de identificação cultural. Em seguida, envolve a compreensão da diferença cultural como um processo de significação pelo qual as afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. Como marca da mistura e da impureza, da conversa e do diálogo, da troca e dos choques que dizem da circulação cultural, a diferença emerge, quando se está perdido na tradução, no diálogo entre vozes que, no início, não se entendem. Essas são ocasiões de fronteiras problemáticas, das leituras idiossincráticas dos signos discursivos do colonizador e do colonizado. Apenas quando, como professores, o sujeito se coloca a si mesmo e a sua cultura, pretensamente superior, porque formal, educada, civilizada, àquela dos alunos, popular e informal, como problemáticos, abrindo para perdas ou deslocamentos na iteração dos significados culturais (não seria essa uma outra forma de dizer a relação de ensino-aprendizado?) na sala de aula, é que se pode principiar a contestar a normatividade colonial que o dispositivo escolar, a mais das vezes, atualiza. Trata-se de uma virada existencial do ser-no-mundo como pesquisador/professor, indispensável à problematização dos negacionismos históricos com vistas não só a elucidar sua relação com o realismo capitalista emanado do projeto e da racionalidade neoliberais, como também, sobretudo, ao delineamento de práticas de liberdade e resistência, éticas, à sua insidiosa presença nas escolas e universidades.

4. O contexto histórico no Brasil entre 2013 e o presente.

Como dito acima, o primeiro grupo de textos a ser analisado refere-se ao contexto histórico brasileiro na última década. Foi importante realizar esta delimitação temporal, porque se constatou que se trata de um momento de crise e de explosão discursiva dos negacionismos históricos, tanto sobre vários períodos da história brasileira, como, para o que interessa particularmente ao presente trabalho, sobre os estudos de gênero e sexualidade.

Por que 2013? Segundo autores, como Angela Alonso e Vladimir Safatle, os intensos movimentos de rua que aconteceram neste ano marcaram uma inflexão aguda em processos, mais ou menos subterrâneos, de crescimento do autoritarismo e esgotamento das forças progressistas das esquerdas no Brasil, no Estado e fora dele. Safatle argumenta

que a partir de então, se tornou claro o esgotamento da esquerda brasileira que ocupava (e ora ocupa novamente) o poder, o que Alonso estende para os setores à esquerda dos movimentos sociais, seja do campo neossocialista, seja do autonomista. Ao mesmo tempo, na contramão, se observou uma radicalização dos movimentos sociais à direita (que também se dividem em campos mais afins às políticas econômicas neoliberais e outro mais próximo ao neoconservadorismo e à defesa da moral cristã tradicional). Somados, os dois processos conduziram à eventos importantes na última década, a saber, o golpe de Estado contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, conduzindo firmemente a nova (que tem muito de antiga) extrema-direita brasileira ao centro do poder do Estado (ALONSO, 2023, p. 7-15) (SAFATLE, 2022, p. 21-51).

Para entender a importância de 2013 como marco inicial de uma pesquisa acerca da presença de negacionismos históricos nas aulas de história do Ensino Básico na última década, faz-se imprescindível distinguir o que esteve em jogo nas manifestações massivas que tomaram as ruas brasileiras naquele ano. Para tanto, a socióloga Angela Alonso retrçou a divisão do campo dos movimentos sociais de rua que compuseram, de forma não coordenada e não pacífica entre si, as jornadas de junho de 2013. Segundo a autora, ao longo dos anos que precederam a explosão de 2013, isto é, ao longo da década de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, movimentos à esquerda e à direita do espectro político se dividiram de acordo com as seguintes zonas de conflito, Abertas durante os dois primeiros governos Lula e sedimentadas durante os de Dilma: 1) conflitos acerca de políticas redistributivas; 2) conflitos em torno do tema da violência; 3) conflitos girando sobre disputas morais, públicas e privadas. Vale a pena detalhar como cada zona foi disputada pelos movimentos concorrentes, especificando linhas mais específicas de disputas políticas. Conforme analisou a socióloga, será a confluência simultânea de todos esses movimentos em disputas que levará milhões de brasileiros às ruas, infligindo uma guinada brusca na história política brasileira recente.

Em primeiro lugar, os embates na zona de conflito da redistribuição se fizeram mais visíveis nos conflitos em torno da concentração da propriedade, tanto da terra, no campo, como de imóveis, nas cidades. Especialmente durante o primeiro governo de Dilma Rousseff, viu-se um crescimento dos conflitos sobre a propriedade agrária, opondo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o agronegócio. Nessa seara, também foram crescendo os conflitos entre povos indígenas e fazendeiros, especialmente nas

regiões Norte e Centro-Oeste. Aqui, teve destaque as lutas em torno da construção da hidroelétrica de Belo Monte, que indispôs o movimento indígena nacional (organizado na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) e o governo Dilma em 2013, que tendia para o lado ruralista (ainda que este também estivesse insatisfeito com o governo federal, devido às disputas em torno da demarcação das terras indígenas e de proteção ambiental). Nas cidades, a zona de conflito redistributiva teve como foco a especulação imobiliária, estimulada pelas obras para os megaeventos que o país sediaria em breve (Copa das Confederações, Copa do Mundo e, no caso do Rio de Janeiro, as Olimpíadas), que provocaram a remoção dos moradores para dar lugar às obras. Alonso analisou que as reivindicações nesta zona de conflito, nos movimentos de 2013, se consolidaram na forma do tema guarda-chuva do “direito à cidade”, sob o qual teve proeminência protestos pela melhoria do transporte público e pela redução de suas tarifas. (Alonso, 2023, p. 167-8).

Nesta zona de conflito, as políticas redistributivas dos governos petistas (como programas de distribuição de renda, a política de aumento real do salário-mínimo, apoio a ações afirmativas na rede federal de ensino, entre outras) também enfrentaram contestações à esquerda e à direita. Para grupos esquerdistas de viés autonomista e neossocialista, estas políticas eram insuficientes, uma vez que não tocavam nos fundamentos da hierarquia social brasileira. Para grupos à direita, como organizações de empresários e setores das classes médias, tais políticas promoveram uma democratização que consideraram excessiva, uma vez que colocavam em risco, senão o capital de fato, com certeza o capital simbólico dos que sempre estiveram por cima – uma ameaça ao status, aos privilégios, sobretudo, de homens brancos proprietários. (Alonso, 2023, p. 25)

Em segundo lugar, a zona de conflito sobre o tema da violência tomou dois rumos, ambos disputados por movimentos à esquerda e à direita. O primeiro rumo dizia respeito à segurança pública, isto é, do que poderia ser considerada a violência estatal legítima. Neste âmbito, o governo Lula realizou o Referendo do Desarmamento ainda em 2005, que resultou em derrota governista. Alonso pontua que o tema da segurança pública caminhou lentamente sob os governos petistas, indicando certo distanciamento do PT sobre este tema. Na ocasião do referendo, formaram-se grupos à direita pela defesa da legalidade do comércio e da posse de armas de fogo, os quais, se ainda de pequeno alcance naquele momento, foram primeiros ensaios de organização e manifestação de rua de setores sociais conservadores e à direita. Movimentos à esquerda seguiram denunciando o uso abusivo e criminoso da violência pelas forças do Estado contra populações

subalternizadas, associando ainda o comércio de armas de fogo ao fortalecimento das milícias e do narcotráfico no país. Ao passo que os movimentos direitistas defendiam a adoção de um punitivismo mais e mais violento e duro contra o crime. (Alonso, 2023, p. 49-59).

O segundo rumo da zona de conflito da violência foi a disputa pelos espólios da Ditadura Militar. De acordo com Alonso, essa problemática não foi abordada de modo profundo nem por Fernando Henrique Cardoso, nem por Lula, em seus respectivos governos, uma vez que ambos identificaram a forte reação contrária que enfrentariam. O governo de Dilma Rousseff, por sua vez, tomou a iniciativa da criação de uma Comissão Nacional da Verdade (CNV), para efetivar a luta pela memória da Ditadura. Contra isso, se mobilizaram militares e defensores civis (e políticos, entre os quais se destacou o então deputado federal Jair Bolsonaro) do regime ditatorial de 1964. Por outro lado, ativistas de direitos humanos e grupos organizados das vítimas da Ditadura não foram plenamente contemplados pela CNV, devido aos limites impostos à sua ação por setores mais conservadores do consórcio governista. Assim, a presidenta enfrentou protestos nas duas frentes, no entanto, ainda de acordo com Angela Alonso, eles foram de pouca monta até 2013. (ALONSO, 2023, p. 96-104)

O conflito em torno da memória da Ditadura Militar brasileira toca diretamente a problemática dos negacionismos históricos, como será visto mais a frente. De modo que é importante considerar os impactos desta disputa sobre a própria organização da Nova República e a constituição de seus limites políticos. Segundo Safatle, o Brasil nunca aplicou princípios básicos de justiça transição e dever de memória sobre a Ditadura Militar, resultando em uma transição democrática infinita, a Ditadura nunca terminando totalmente para boa parte da população, fosse os que dela se lembram com saudades, fosse os que continuam sofrendo cotidianamente com a violência do Estado (SAFATLE, 2022, p. 42-3). A ausência de justiça de transição no Brasil permitiu que os dispositivos armados pela Ditadura para efetivar a violência política (tecnologias de desaparecimento, extermínio e execução de setores vulneráveis da sociedade e inimigos do regime) permanecessem como práticas normais dos aparatos policiais do Estado sob a Nova República (SAFATLE, 2022, p. 70-1), conectando, assim, as duas dimensões da zona de conflito da violência durante os governos petistas. Antes de tudo, Safatle destaca que a violência é fundadora do Estado brasileiro, que sempre foi um administrador de uma guerra civil dissipada. Historicamente, o Brasil foi o maior experimento de necropolítica

colonial da Modernidade. O Estado usa, como normalidade, a violência do desaparecimento e o desaparecimento da violência (apagamento sobre apagamento) (SAFATLE, 2022, p. 69-70). As limitações governistas acabariam motivando a organização de movimentos sociais à esquerda e à direita para disputar uma área esvaziada de políticas públicas consideradas realmente efetivas.

Em terceiro lugar, a zona de conflito da moralidade. Para Alonso, este foi o tema que mais mobilizou movimentos de rua antes de 2013, fosse na dimensão privada (contra ou a favor da legalização das drogas, do aborto e direitos sexuais da comunidade LGBT), fosse na pública (corrupção). Os embates em torno da moral privada, que opuseram movimentos à esquerda defensores de novas formas de vida e de viver o gênero e a sexualidade, aos que advogavam a permanência do tradicionalismo moral, que sentiam ameaçados por medidas como a aprovação do aborto de fetos anencéfalos (2012) e da união civil e do casamento entre pessoas do mesmo sexo (2011) pelo Superior Tribunal Federal, serão detalhados mais à frente, no momento da discussão específica do negacionismo de gênero e da sexualidade.

No que toca a moralidade pública, a palavra de ordem contra a corrupção mobilizou um largo arco de movimentos e partidos, da esquerda à direita. A retórica da corrupção como o grande mal nacional ultrapassava os movimentos laicos, articulando também o apoio das redes cívicas do empreendedorismo neopentecostal. Isso porque a corrupção pôde ser tomada em acepção moral, unindo os combatentes da desmoralização do Estado e os da decadência dos costumes (ALONSO, 2023, p. 70-1; 85-116).

Até junho de 2013, porém, nenhum movimento, em qualquer uma dessas zonas, foi capaz de mobilizar movimentos de rua em quantidade grande o suficiente para perturbar o governo federal. Todavia, ia crescendo o descontentamento com os governos do PT entre os estratos médios e altos da sociedade brasileira em meados de 2013. As insatisfações se dirigiam à política econômica heterodoxa e às políticas redistributivas e inclusivas. Esses estratos foram cooptados por movimentos à direita que se organizavam nas redes sociais. O ano de 2013 acabou se tornando uma tempestade perfeita, porque todos os campos sociais organizaram protestos para expressar o descontentamento ou com a paralisia do governo federal, ou contra seus excessos (adjetivados pejorativamente como estatistas e populistas). À esquerda, saíram às ruas movimentos autonomistas e neossocialistas; à

direita o campo patriota e conservador, laico e religioso (evangélico e católico, assim como espírita).

Segundo Alonso, esse descontentamento difuso, mas palpável, culminou em duas tendências marcantes das jornadas de junho de 2013. Uma foi o predomínio, em termos de mobilização de pessoas às ruas, da zona de conflito da moralidade (sobretudo as temáticas da sexualidade e da corrupção), seguida pela da redistribuição (especialmente a questão fundiária). Ambas assistiram movimentos de rua massivos, organizados por grupos de todas as áreas e em direções opostas. Inicialmente, de acordo com a socióloga, a zona de conflito da violência apareceu menos nos protestos de 2013.

A segunda tendência foi a de incorporação do tema da violência nas formas de manifestação dos grupos, se não tanto em suas pautas reivindicativas. Assim, movimentos do campo da esquerda autonomista começaram a usar a tática *black bloc*, até então pouco conhecida no Brasil. Por outro lado, as forças do Estado treinavam táticas antiterroristas, em preparação para os megaeventos, na repressão aos manifestantes – repressão que, logo, foi direcionada, com apoio da narrativa midiática hegemônica, somente contra aqueles protestos designados como “vandalismo”, nomeadamente, os mais à esquerda e praticantes do *black block*.

As duas tendências se cruzaram e explodiram em junho de 2013, colocando o governo federal entre as demandas e a violência que se instalou nas ruas. A massificação dos movimentos de junho e a violência presente fosse na luta entre manifestantes e Estado, fosse, a partir da segunda metade do mês, entre os próprios manifestantes (explicitando a existência concomitante de grupos divergentes nas ruas, disputando ali a hegemonia), tornaram a zona de conflito da violência crescentemente importante nas jornadas de 2013. Consequentemente, a demanda punitivista ganhou fôlego, unindo movimentos de classes sociais diferentes e com razões distintas para protestar contra a violência. A CNV continuou sendo um pivô importante dos conflitos nesse campo. Ainda no dia 03 de junho de 2013, a CNV anunciara a perícia em 44 laudos atestados pela Ditadura como “suicídios”. Os saudosistas da Ditadura se mobilizaram nas redes sociais e se manifestaram nas ruas, em Brasília e em São Paulo. Neste contexto, foi criado o movimento *Comando de Caça aos Corruptos* (CCC), inicialmente nas redes sociais, confluindo as pautas anticorrupção (pública e privada) e as disputas pela memória da Ditadura, por meio do retorno da cultura política anticomunista, cuja persistência

histórica no Brasil tem longa duração, tendo sido amalgamada, então, ao ódio ao PT, resultando na assimilação do antipetismo ao antigo anticomunismo.⁹ O antipetismo, vestindo as roupas antigas do anticomunismo, permitiu a união das pautas morais à de segurança pública, por meio da defesa, pelos vários grupos da direita, do fortalecimento das Forças Armadas e do direito à autodefesa dos cidadãos (contra o desarmamento). Alonso identificou aqui uma influência forte de movimentos conservadores estadunidenses de nova cepa, como o *Tea Party*, que unia conservadorismo moral, punitivismo armado, xenofobia e patriotismo (ALONSO, 2023, p. 163).

O crescimento destes grupos e seu gradual predomínio nas manifestações de rua (onde, diferente dos grupos esquerdistas, especialmente os que adotavam a tática *black block*, não eram reprimidos pelas forças do Estado), apoiados também pela mídia corporativa do país, catalisaram uma política centrada no medo e no ressentimento. A política feita a partir destes afetos negativos enfatizou as questões de “desordem”, “corrupção” e “violência”, tudo isso identificado ao PT e ao seu governo. Segundo Safatle, por essa razão, junho de 2013 funcionou, para o Brasil, como um catalisador para uma nova direita extremista, de forma similar ao que os atentados terroristas de 2001 aos Estados Unidos fora para a extrema-direita estadunidense e europeia – ainda que o autor frise com veemência que não se pode resumir as jornadas de 2013 à antessala do fascismo brasileiro. O que esses movimentos explicitaram foi uma massiva desidentificação entre a população brasileira e o Estado, afeto que foi disputado pelas esquerdas e pelas direitas (SAFATLE, 2022, p. 43). Com maior sucesso para as últimas, como demonstrou sua hegemonia nos movimentos de rua a partir de 2015, nas mobilizações pela derrubada da presidenta Dilma Rousseff, pela reivindicação de uma nova intervenção militar e até mesmo na tentativa de golpe em Brasília em janeiro de 2023.

Após 2013, foi ficando mais e mais claro, que a estrutura política montada a partir da redemocratização do país na década de 1980 estava em crise. Ainda que Dilma Rousseff conseguisse se reeleger em 2014, a campanha que imediatamente se seguiu, deslanchada por Aécio Neves, candidato perdedor do PSDB, questionando a validade do resultado eleitoral, assim como a revolta do Congresso Nacional contra a presidenta, liderada pelo deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, mostrou que o

⁹ Para a história da cultura política anticomunista, conservadora e autoritária no Brasil, desde o início do século XX, antecedendo até mesmo a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), até seu momento de maior força, durante a Ditadura Militar, ver MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho. O anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2020.

aparato estava alcançando seus limites. Para entender o que Safatle chamou de esgotamento da Nova República, é preciso, de um lado, compreender seus alicerces, e, de outro, as consequências de décadas de políticas neoliberais no país para a erosão do espaço público, da política e de democracia, até o ponto de as próprias esquerdas, ao chegar ao poder, não conseguirem ver outro curso que a manutenção dessas políticas – o que Mark Fisher denominou, como será detalhado mais à frente, realismo capitalista.

Destarte, Safatle caracterizou a Nova República como um regime de acordos e conciliações entre classes sociais e grupos políticos antagônicos. A chegada das esquerdas ao poder no Brasil se deu pela reedição do populismo ao estilo de Getúlio Vargas, como a incorporação das camadas subalternas na figura do “povo” como sujeito político, sob a condição de um pacto frágil entre várias demandas sociais contraditórias. A fragilidade do pacto levou ao seu esgotamento em mais ou menos tempo, resultando em sentimentos de frustração e de agressividade contra as lideranças no poder. O limite para este pacto de acomodação era dado pela manutenção de condições de crescimento econômico, gerando um valor a mais a ser, desigualmente, dividido entre demandas populares e oligarcas/rentistas. Quando o crescimento travou, o consórcio governista implodiu, movimento capitaneado por sua ala mais conservadora, como foi visto no golpe de Estado liderado por Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff em 2016 (SAFATLE, 2022, p. 59-62).

A Nova República se define (se definiu), portanto, por um modelo de redemocratização infinitamente diferido, o que resultou na domesticação das forças de transformação social acumuladas durante a Ditadura Militar, domesticação que se deu principalmente a partir de sua instalação no Estado (o que Alonso comentou como um afastamento da esquerda governista, petista, dos movimentos sociais de rua, e a cooptação de muitos destes para a órbita do Estado, paralisando-os). Safatle argumenta que a Nova República se erigiu sobre a tese de que era necessário esquecer os “excessos” do passado, isto é, os crimes da Ditadura, ainda que isto custasse um preço doloroso, pois só assim poderia se garantir estabilidade democrática no Brasil. O brutal colapso da “democracia” brasileira foi resultado dessa política de esquecimento, que protegeu torturadores, desculpou e não penalizou as forças armadas e integrou o núcleo civil da Ditadura ao novo regime. Assim, a Nova República é, ou foi, a expressão das ilusões nacionais de que o Brasil teria enfim produzido uma sociedade capaz de superar seus conflitos, tudo isso, contudo, sem nunca os encarar de frente (ALONSO, 2021, p. 61-92) (SAFATLE, 2022, p. 79-81).

A crise da Nova República brasileira, que compreende todo o período de recorte temporal da presente pesquisa, evidenciou, no Brasil, o que a cientista política Wendy Brown identificou para o contexto estadunidense e europeu. Trata-se de uma experiência de perda da hegemonia e da arrogação de privilégios pelos setores ((brancos, masculinos, de classes média e alta) que sempre dominaram a sociedade brasileira. Esta perda tem sido uma das consequências inadvertidas de décadas de implementação de políticas neoliberais em vários países, inclusive o Brasil a partir da década de 1990. Segundo a autora, o neoliberalismo não pode ser reduzido nem a apenas uma doutrina econômica, nem a somente uma racionalidade política. Seus efeitos atravessam a cultura, fomentando a fabricação de novas formas de controle disciplinar e de biopoder, de discursos de verdade que impõem o privatismo tradicionalista neoliberal como a única possibilidade de verdade em todas as dimensões da existência humana, e de práticas de subjetivação que privilegiam a ética econômica individualista e privatista do empreendedorismo e do consumismo. Destarte, o neoliberalismo permitiu uma confluência entre setores da direita política a princípio distantes, o neoconservadorismo, cujo foco é o tradicionalismo moral, e o próprio neoliberalismo, cujo foco é a privatização da sociedade e o esvaziamento do Estado de Bem-estar Social (BROWN, 2006, p. 690-714). Compósito, o neoliberalismo, em suas diversas correntes, tem sido uma força de desdemocratização, por meio do reforço da esfera privada e da drenagem da pública. No lugar da política democrática, baseada na soberania popular, o neoliberalismo tem atuado, simultaneamente, para reforçar instâncias privadas tradicionais, tanto o mercado, como a família/igrejas (BROWN, 2019, p. 33-66).

Segundo Brown, desde seus fundadores, o neoliberalismo protagonizou ataques ao Social/Sociedade e à Política, como instâncias democráticas de atuação e dilatação, por meio da Justiça Social, da soberania popular. Assim, a Sociedade deveria ser desmantelada e a Política destronada. Como consequência, o neoliberalismo foi gerando uma cultura antidemocrática desde baixo, isto é, a partir das classes subalternas e pauperizadas pela espoliação do capital financeiro desregulado em nível internacional (ocasionando fenômenos de desindustrialização e intensificando o desemprego estrutural), ao mesmo tempo em que legitimou formas antidemocráticas de poder estatal governando, ou gerindo, a sociedade. Para os neoliberais, isto é necessário como medida de promoção da liberdade individual, visto que concebem a sociedade meramente como um disfarce para o poder coercitivo do Estado (BROWN, 2019, p. 33-42).

No lugar da sociedade e do Estado democrático, as doutrinas neoliberais postularam que os indivíduos deveriam ter suas condutas conduzidas, de maneira nunca coercitiva, pelas instâncias tradicionais do mercado e da moral. Essas instâncias seriam incapazes de constranger a liberdade individual, porque seriam de aparecimento espontâneo e teriam evoluído historicamente a partir de consensos sociais implícitos. Com esta teorização, neoliberais como Friedrich Hayek criticavam doutrinas de planejamento racional da economia e da sociedade, típicas do keynesianismo, do socialismo e da social-democracia (para os neoliberais, todos seriam avatares do totalitarismo do Estado). O mercado e a moral seriam capazes, por si só, de gerar e gerir condutas individuais disciplinadas, como verdadeiro sustentáculo da ordem tradicional (BROWN, 2019, p. 42-66).

O neoliberalismo também tem procurado destronar a esfera política como *locus* da soberania e de realização da democracia. Para tanto, estimulou o crescimento de movimentos antidemocráticos, vestindo-os, a mais das vezes, da roupagem de um patriotismo oco, mas agressivo. O que Wendy Brown denominou populismo de direita. Trata-se, aqui, de um fenômeno de redução da política à economia e à moral, em formas autoritárias, porque ignoram a soberania popular. O Estado, longe de efetuar políticas redistributivas de justiça social, deveria limitar-se à garantir o funcionamento normal da economia (o que não excluiria o resgate do setor financeiro internacional após a grande crise de 2008, por exemplo). Com isso, o autoritarismo político ficou legitimado, desde que fosse capaz de forjar mercados liberalizados (desregulados). Para o que o tradicionalismo moral ganha importância, como instância disciplinar, supostamente, não coercitiva. A ordem moral tradicional se torna, conseqüentemente, um limite incontornável ao poder Político, porque seria formada por princípios gerais comumente aceitos. Brown percebe, a partir da análise dos teóricos neoliberais fundadores, como movimentos a princípio díspares, os que defendem a liberdade econômica individual (ainda que o indivíduo seja uma corporação, uma empresa, um CNPJ), e os que fazem a apologia da moral tradicional como conformadora dos modos de existência legítimos, puderam afinal se unir contra o que consideraram inimigos comuns, a saber, o Estado do Bem-estar Social e seus defensores, as minorias de gênero, sexualidade e raça, e seus movimentos sociais organizados em prol de maior igualdade e dilatação da soberania e da democracia (BROWN, 2019, p. 67-107).

Ao lado do dismantelamento da Sociedade e do destronamento da Política, o neoliberalismo também agiu no sentido da dilatação de uma esfera pessoal protegida.

Trata-se de uma reformatação do tradicionalismo como liberdade individual, uma vez drenados de significado e desdemocratizados a Sociedade e a Política. A dilatação da esfera pessoal protegida designa atividades e dimensões da existência individual sobre as quais seria ilegítima a ação do Estado. Elas deveriam ser conduzidas, privadamente, pelo mercado e pela moral, ambos ícones da tradição. Haveria liberdade na difusão dos costumes tradicionais, o que ajuda a entender a profusão de movimentos neoliberais defensores de morais tradicionais, sobretudo religiosas, sobretudo cristãs, que, à primeira vista, parecem constranger as maneiras individuais de existir. O que os teóricos neoliberais argumentam, no entanto, é que a tradição nunca é coercitiva, mesmo quando conduz, induz, limita as possibilidades de existir. Armados desta equivalência entre liberdade e tradição, os neoliberais puderam recolonizar o público, o cívico, a partir da esfera privada, única instância em que a liberdade pessoal seria irrestrita. Assim, o Social foi sendo reduzido à moral e ao mercado, que atuariam, sempre, em benefício da tradição (BROWN, 2019, p. 109-150).

O estímulo neoliberal ao tradicionalismo, contudo, acabou tendo consequências não previstas por seus teóricos fundadores. Brown argumenta que as décadas de implementação do neoliberalismo, dilatando a esfera privada tradicional do mercado e da moral pelo esvaziamento do Social e do Político, reduzindo o Estado a gestor do *status quo*, produziu sentimentos de ressentimento e ódio em vastas camadas sociais, afetos difundidos pelas malhas infinitas de poderes disciplinares e de biopoder. O resultado foi, ou está sendo, um niilismo profundo nas sociedades contemporâneas, visto que o ser humano foi reduzido a capital humano, desumanizado e reificado. O niilismo contemporâneo medrou em sujeitos completamente engajados nos circuitos de produção-consumo do capitalismo pós-fordista, no qual todos os seus desejos, a princípio, poderiam ser atendidos e que isso demanda com violência crescente. Um sujeito em estado de prazer perpétuo (ubiquidade da indústria de entretenimento de massa) deixa de ter que usar sua cognição para sobreviver em um mundo menos e menos restritivo (uma vez que a esfera privada foi dilatada e protegida, deixando o bem comum da coletividade de ter relevância ética), resultando em certo embotamento da cognição do sujeito. Trata-se de uma depressão da consciência, fenômeno que fomenta o niilismo (BROWN, 2019, 197-205);

Todavia, o niilismo contemporâneo difere daquele teorizado no século XIX por Nietzsche. Hoje, a atitude niilista não brota do ressentimento dos fracos, antes, vem do rancor dos que sempre foram fortes e ora percebem-se fragilizados, tampouco foi capaz

de gerar um sistema racional e crítico de valores (os monoteísmos éticos, de acordo com Nietzsche na *Genealogia da moral*), apenas vingança e violência, autoritarismo crescente e oclusão da capacidade de imaginar vidas outras, decaindo no realismo capitalista teorizado por Mark Fisher, como será explicado a seguir (NIETZSCHE, 2009, p. 15-42). Brown identifica aí um dos fracassos do neoliberalismo, o que os teóricos pensaram como uma liberdade disciplinada pela moral e inovadora pelo mercado, reduziu-se à liberdade de fruição infinita de prazeres e de opressão de tudo e de todos percebidos como obstáculos a tal. Essa liberdade desinibida seria um sintoma da destituição ética do Social e do Político na contemporaneidade neoliberal. O que desembocou em outra consequência inesperada, segundo Brown, pelos teóricos neoliberais, a redução do tradicionalismo a transações políticas desprovidas de valor moral. Os valores morais se reduziram a uma política de troca por apoio político, um contrato a ser firmado entre aliados provisórios no campo fragmentado da extrema-direita. O niilismo ficou, por conseguinte, intensificado e degenerado em fatalismo vingativo e rancoroso (BROWN, 2019, p. 197-214).

Esta política do ressentimento da nova extrema-direita é uma reação da branquitude masculina das classes médias e elitistas degradadas (econômica e simbolicamente) pela erosão neoliberal do espaço público e da democracia. Segundo Safatle, trata-se de uma exploração libidinal dos afetos de grupos sociais que se sentiram prejudicados pela democracia, pela justiça social, por qualquer tentativa de estruturação de uma rede de Seguridade Social que contrabalançasse as hierarquias tradicionais de gênero, raça, sexualidade e classe reforçadas pelo capitalismo pós-fordista (SAFATLE, 2022, p. 32-3). A degeneração do projeto teórico neoliberal em exploração libidinal ilimitada, evidenciada por Wendy Brown, foi em outros termos descrita por Paul-B. Preciado como a formação de um regime farmacopornográfico de poder-verdade-subjetivação. Para o filósofo *queer*, este é o terceiro estágio, atual, do capitalismo, um novo tipo de governo dos vivos. Sendo pós-industrial, global e midiático, o regime farmacopornográfico se refere aos processos de governo biomolecular (fármaco-) e semiótico-técnico (-pornô) das subjetividades sexuadas. Neste novo regime, um desdobramento do regime da sexualidade moderna analisado por Foucault, há uma espécie de ruptura com a sexualidade e a verdade do sexo, com o fim ou decadência da noção de interioridade, substituída pela de *sexdesign*, como invenção, reprodução e comércio das subjetividades perpetuamente engajadas nos fluxos masturbatórios de prazer-capital-prazer. Nesse novo

capitalismo, não há mercadorias, ou, antes, as almas, as subjetividades, é que foram fetichizadas como mercadorias (capitalismo cognitivo ou produção biopolítica). A transformação de sujeitos políticos em sujeitos econômicos, empreendedores e consumidores, segundo Preciado, ocorre por meio de uma cooperação masturbatória, em que os corpos insaciáveis da multidão se tornaram os motores da criação de valor agregado na economia hoje. O controle farmacopornográfico dos indivíduos acontece por meio de sua inserção em um ciclo infinito de excitação-autossatisfação-frustração (PRECIADO, 2018, p. 25-44).

O sujeito farmacopornográfico é justamente o sujeito inserido nas cadeias e fluxos de satisfação dos desejos e prazeres instalados pelo capitalismo tardio. Esse sujeito não se concebe mais como cidadão em um espaço público e político, seu horizonte não é mais o bem-comum. Outrossim um prazer ególatra de acumulação crescente e sem fim. Para esse sujeito, o tornar-se empresário de si mesmo é o único horizonte possível e desejável (SAFATLE, 2022, p. 35). Segundo Fisher, essa foi a mais fundamental conquista do neoliberalismo, desde o fim da década de 1970, apresentar-se e ser reconhecido como a única realidade possível. Isso é o realismo capitalista, a generalização de uma incapacidade de imaginar qualquer realidade social além do neoliberalismo. Segundo o filósofo inglês a consolidação do realismo capitalista só foi possível devido à concomitante deflação do espaço público, conforme explicado por Brown, o Estado reduzido às funções de controle (policial e militar) e de manutenção da ordem econômica. O realismo capitalista é uma desensibilização, a precariedade torna-se o único horizonte possível, não há mais espanto, já que não há mais futuro. Por essas e outras, o realismo capitalista pode ser lido como uma dimensão do regime de historicidade presentista. Como manifestação do niilismo fatalista geral, o realismo capitalista se tornou a atmosfera abrangente, condicionando a produção cultural, a regulação do trabalho e todas as áreas da existência humana, inclusive a educação (FISCHER, 2020, p. 9-33).

A partir das considerações de Fisher, pode-se identificar a ação do realismo capitalista no Brasil na insistência dos governos petistas em implementar políticas neoliberais com um viés redistributivo, inclusive pelo consumo (instalação do regime farmacopornográfico na sociedade brasileira), e sua recusa em reconhecer o que havia de contestatório e subversivo nas jornadas de junho de 2013 (SAFATLE, 2022, p. 127-142). O resultado foi o acelerar da crise da democracia liberal e do arremedo de Seguridade Social que a Nova República, com muito custo, conseguiu pôr de pé. A consequência dessa crise, que tem

sido uma crise da imaginação política, bem como uma crise da verdade, ou do que pode valer como verdade em um regime em que os valores morais, até mesmo os tradicionais, reduziram-se a mercadorias no jogo político, foi um novo crescimento dos fascismos na cultura política brasileira. Na onda global de uma política de ressentimentos, rancores e vingança, a extrema-direita emergiu novamente, consolidando-se, nos anos seguintes a 2013, como hegemônica nos movimentos de rua, como uma força negadora bruta, gerada pelo que a esquerda governista (assim como os setores conservadores) percebiam apenas como uma massa amorfa e descontrolada (SAFATLE, 2022, p. 65-7).

A batalha das ruas, que tendeu para os movimentos neoliberais e neoconservadores da extrema-direita a partir de 2013, também foi travada, com intensidade talvez até maior, nas redes sociais digitais. Para a discussão sobre o impacto dos negacionismos de gênero e sexualidade sobre as aulas de história, não há como evitar uma discussão sobre essa esfera do conflito político contemporâneo. De acordo com Richard Miskolci, o predomínio atual da extrema-direita na esfera de comunicação digital é relacionado diretamente à degradação do espaço público. Retomando o filósofo Harbermas, Miskolci pontua que o problema da comunicação de massa relaciona-se à possibilidade de um debate esclarecido na esfera pública. Uma vez que, como foi visto, o neoliberalismo econômico-moral esvaziou o público de sentidos de cidadania, a comunicação foi deslocada do eixo da razão para o das emoções, opiniões e valores – uma moralização, que implica privatização, de problemas políticos. Neste contexto, as redes sociais digitais moldaram a arena política brasileira na última década, por meio da exacerbação do individualismo político, protegido dentro de uma lógica moralista da identidade (expansão da esfera pessoal protegida no mundo virtual); e da desinstitucionalização da política, enfraquecendo todas as instituições mediadoras entre o indivíduo e a sociedade, especialmente o Estado e os movimentos sociais (MISKOLCI, 2021, p. 29-32).

No ambiente virtual moralizado/privatizado, a noção de verdade foi reduzida à opinião e à emoção. Critérios de veridicidade se tornaram dispensáveis para que um enunciado fosse posto em circulação e aceito como verdadeiro. A historiadora Sônia Meneses também ponderou a interferência das redes sociais digitais sobre as posições da verdade na contemporaneidade, devido à sua crescente presença na cena pública, eclipsando instituições tradicionais de dizer-a-verdade, como a mídia e a universidade. A pulverização de conteúdos e sua difusão instantânea nas redes tem reduzido o poder-de-verdade do discurso histórico acadêmico, mesmo se o que aparece nas redes sociais não

se sustente em qualquer protocolo de pesquisa (MENESES, 2021, p. 80) Trata-se da difusão de *fake news* ou notícias fraudulentas, cujo objetivo é a manipulação de eleitores por meio da desinformação (meios e procedimentos para enganar). A força presente dos negacionismos relaciona-se a esse novo estatuto frágil da verdade do enunciado. Força potencializada pela ubiquidade da esfera pública técnico-midiática. A polarização moral da política a partir de 2015-6 (contexto do golpe de Estado parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff), é, em parte, resultado, dessa degradação do público, da verdade e da política – tudo reduzido ao tradicionalismo moral (MISKOLCI, 2021, p. 33-40).

O avanço atual do negacionismo só pode ser entendido neste contexto. Segundo Fernando Nicolazzi, a atualidade, a nível global e nacional, tem se caracterizado como um momento de emergência e consolidação de forças de extrema-direita que estão tensionando as relações entre memória, identidade e afetos, por meio do apelo afetivo (a política do ressentimento, trabalhada acima) ao discurso nacionalista, visando produzir identidades nacionais exacerbadas pelo ódio, pelo rancor e pela vingança (NICOLAZZI, 2023, p. 2) A seguir, esse conceito será aprofundado e conectado aos estudos de gênero e sexualidade, que, hoje, se apresentam como uma das presas preferenciais de grupos de extrema-direita (neoconservadores e neoliberais), que têm o objetivo de interferir na construção pública da história, seja nas universidades, seja nas escolas. Como será visto, os vários projetos de limitação ou negação dos estudos de gênero e sexualidade, especialmente na área da história, fazem parte de um projeto de privatização da esfera pública de comunicação, que inclui, mas não se limita ao debate acadêmico e à produção do saber escolar. A estratégia para tal é difundir uma aura de medo (gerada por sentimentos de ressentimento, rancor e vingança, típicos do niilismo neoliberal dos tempos atuais) sobre esse campo do conhecimento. Cabe então perguntar, como fez a filósofa Judith Butler, quem tem medo de gênero?

5. Negacionismos e estudos de gênero e sexualidade.

Mas do que se trata, quando se usa a expressão negacionismo? Segundo Marcos Napolitano, negacionismo é o tipo de distorção do conhecimento histórico que faz uso da mentira sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e pelo consenso dos historiadores. Observe-se que se trata de uma mentira que vai muito além de variações de interpretações sobre dito evento ou fato histórico. Estas variações são normais na

historiografia, desde que sigam as regras de método convencionadas pela comunidade dos historiadores. Assim, Napolitano diferencia o negacionismo do revisionismo ideológico, uma outra forma de distorção da historiografia. O revisionismo ideológico opera por meio de uma apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem uma complementação crítica das informações, de modo a reforçar a tese negacionista (NAPOLITANO, 2021, p. 86-7).

Para entender não só essas diferenças conceituais, como a difusão dos negacionismos históricos, é preciso ter em mente algumas transformações da historiografia ao longo do século passado. A começar pela profunda renovação da historiografia a partir da terceira década do século XX, com a crítica às escolas francesa (positivista) e alemã (historicista) do século XIX. Após a Segunda Guerra Mundial, esse movimento renovador tornou-se hegemônico, primeiro com a Escola dos Annales, na França (cujo surgimento data de 1929), depois com uma Nova História Social, renovando a perspectiva marxista, a partir da Inglaterra e dos Estados Unidos.¹⁰ Todos esses movimentos impuseram a necessidade de revisão do conhecimento histórico, uma vez que as novas histórias exigiram novos métodos, novas fontes e novos temas de pesquisa, com vista a produzir narrativas menos eurocêntricas e elitistas, mais processuais e coletivas (NAPOLITANO, 2021, p. 88-90).

Nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, a historiografia se deparou com o problema da história do Holocausto. Como fazê-la? Qual a ética de se narrar o horror? Hayden White se perguntou se algo pode ser apropriadamente dito sobre o Holocausto, tendo em vista a necessidade de uma história preocupada com o *passado prático*.¹¹ O que o levou a questionar se a experiência de vítimas, sobreviventes ou mortos do Holocausto

¹⁰ Para as transformações na historiografia francesa entre os séculos XIX e XX, ver DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes históricas na França. Séculos XIX e XX*. Trad. Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. Para a nova história social inglesa, ver THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Organizadores: Antonio Luigi Negro, Sergio Silva. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

¹¹ Segundo White, a história, desde o século XIX, para manter seu status de ciência, expurgou, ou tentou, do estudo do passado, todo conteúdo ético, ao passo que, ao mesmo tempo, servia aos interesses do Estado-Nação, como curadora de sua genealogia. O que revela, desde ali, um interesse prático pelo passado. Assim, a noção de passado prático refere-se a todas as noções de passado que comumente mantemos e em que nos baseamos para solucionar problemas práticos do presente. O passado prático é também um passado da memória reprimida, do sonho e do desejo. Tanto quanto das estratégias e táticas do viver. Prático, aqui, tem um sentido kantiano, da necessidade unicamente humana de fazer algo, no caso, sobre e a partir do passado. Na relação entre o passado histórico e sua contraparte prática, White afirma ser necessário ir além dos fatos, conforme eles são convencionalmente entendidos pelo pensamento historiográfico, isto é, como logicamente opostos à ficção, se esta for entendida como algo imaginário ou produto da imaginação. É nesse contexto teórico que White repensou a ética em torno da narrativa histórica do Holocausto, até que ponto ela serve a usos práticos do passado? WHITE, Hayden. *The practical past*. Santa Cruz, CA: UC Santa Cruz; Stanford University, 2014, p. 3-24.

constitui um novo tipo de experiência *hitherto* desconhecida à “história”. Nesse caso, o que poderia ser dito sobre esta experiência que não violasse ou, de qualquer outra forma, relativizasse seu sentido de excepcionalidade? Dito de outra forma, como fazer uma história não negacionista do Holocausto (WHITE, 2014, p. 38)?¹² De acordo com Napolitano, trata-se do problema de um necessário afastamento das fontes oficiais do Estado (visto que as fontes produzidas pelo Estado nazista não eram confiáveis) e de uma nova valorização do testemunho.¹³

O novo prestígio do testemunho como fonte histórico diz da importância da história do tempo presente dentro da renovação historiográfica na segunda metade do século XX. O testemunho dos atores do passado recente permitiu que historiadores integrassem o relato oral nas suas fontes, a par dos arquivos e de outros documentos materiais ou escritos. O testemunho como fonte histórica impôs um aprofundamento das relações entre memória e história. De acordo com Traverso, história e memória têm a mesma preocupação e partilham o mesmo objeto, ambas são elaborações do passado. No entanto, não são equivalentes, há uma hierarquia entre elas. Se a memória é matricial, a história é um relato, feito segundo as regras de um ofício (uma arte ou uma “ciência”). A história tenta responder perguntas levantadas pela memória. A metodologia da história, porém, coloca uma distância, com pretensões (que não podem ser totais) de objetividade, em relação ao passado. Assim, a memória acabou se tornando um dos domínios de investigação da história – na forma dos testemunhos (TRAVERSO, 2012, p. 21-2).

O testemunho, desde que não seja uma mentira deliberada, como trabalho de uma memória, será sempre a verdade para aquele que o testemunhou, sua imagem do passado. Como a história deve lidar com isso? Há que se ter em mente que a memória, narrada no testemunho, não é definitiva, ela é aberta, em contínua reconfiguração. O que se dá por meio de filtros permanentes, operados por conhecimentos adquiridos posteriormente, por

¹² A sugestão do autor, que talvez pareça contraintuitiva para a maioria dos historiadores, é que não é possível estabelecer, com base em qualquer relato estritamente factual, se o Holocausto foi um evento novo, um novo tipo de evento, ou apenas um tipo antigo de evento com uma face diferente. O autor sugere a possibilidade de se interpretar o testemunho do Holocausto como um tipo diferente de expressão que a verdade declarativa factual comumente preferida pela historiografia. Tratar-se-ia de outros modos de expressão, como o interrogativo, o imperativo ou o subjuntivo. No caso de testemunhos artísticos, como o de Primo Levi em *Se questo è un uomo*, o problema da verdade factual do seu relato é menos importante, devendo-se priorizar o modo de expressão do relato, não sua *mimesis* do evento (WHITE, 2014, p. 38-9).

¹³ Napolitano afirma que O holocausto gerou uma nova consciência sobre os crimes contra a humanidade perpetrados, ao longo da história, pelos povos europeus, destacando sua natureza hedionda. O Holocausto teve esse efeito, porque foi cometido contra uma população civil que não se opunha, sequer ameaçava, o governo nazista, porque teve uma forma planejada, sistemática e industrial, e pela sua amplitude (NAPOLITANO, 2021, p. 90-1).

novas reflexões e experiências, que se sobrepõem à primeira (nunca *original*), reformando a recordação. Assim, a memória, diferente da história, é subjetiva, seletiva, desrespeita cronologias externas e racionalizações globais. A produção destas últimas é exatamente o trabalho do historiador (TRAVERSO, 2012, p. 23-6).

O testemunho, como construção sem fim da memória, é capaz de captar algo que a historiografia, por si só, não é capaz de ver. O olhar do historiador enquadra o testemunho como um aspecto de um quadro maior, enquanto o testemunho pode revelar-se como um acontecimento crucial, um ponto de viragem. Isso porque o testemunho é uma singularidade mnemônica. Não cabe ao historiador reduzir essa singularidade por uma normatividade técnica. Preferencialmente, ele deve inscrever essa singularidade da expressão vivida num contexto global. O que significa esclarecer suas causas, condições, estruturas. Trata-se de aprender com a memória, ao mesmo tempo que a submetendo a uma verificação documental, para explicitar suas contradições e armadilhas. Assim, a memória pode ser trabalhada, para se tornar mais nítida, sem perder sua singularidade. Para tanto, a história precisa se manter relativa aos testemunhos que opera. Traverso afirma a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre empatia com a memória expressa no testemunho e o distanciamento metodológico, entre o reconhecimento da singularidade do testemunho e sua inserção em uma perspectiva geral. É preciso fazer memória e história interagirem, o que acontece por meio da problematização do testemunho como fonte histórica, em um campo dinâmico (TRAVERSO, 2012, p. 26-46)

Além dos problemas da relação entre memória e história, o Holocausto pôs em causa um novo sentido, de acordo com Napolitano, para um aspecto antigo das disputas sobre o passado, qual fosse, a negação dos crimes cometidos pelo Estado e seu acobertamento pelas elites civis e militares (NAPOLITANO, 2021, p. 91). A historiadora Elizabeth Jelin mostrou que, para a América Latina, os processos de transição das ditaduras militares e de redemocratização também ensejaram, por distintos percursos, de acordo, com o país, processos similares de tensionamento entre memória, história e Estado. Na Europa do pós-guerra, como na América Latina do final do século XX e início do século XXI, a prática de negação destes crimes de Estado é o que se chamou de negacionismo (JELIN, 2017, p. 8-10).

Não obstante isso, Eduardo Wright Cardoso pontuou que a disseminação de discursos mentirosos e falsificadores do passado não é um apanágio da contemporaneidade. Talvez,

a época atual se distinga pela velocidade e capilaridade desses discursos, devido, como foi visto, às novas redes sociais digitais (CARDOSO, 2021, p. 91). A historiadora Sônia Meneses, em chave foucaultiana, interpretou a nova onda negacionista, da década de 2010 em diante, como parte de uma crise dos modelos tradicionais de veridicção, dos modos de dizer-a-verdade. Porém, uma vez que se trata de uma crise ampla e a proliferação de discursos negacionistas remonta aos negadores do Holocausto, sua interpretação pode ser extrapolada para um contexto mais largo (MENESES, 2021, p. 62).

Os ataques negacionistas à tecnologia da verdade demonstrativa, ou verdade conhecimento, dominante na cultura ocidental desde o Iluminismo, operam por meio do desprezo pelas evidências, especialmente do testemunho das vítimas, e pelas ações judiciais. Concorrem, assim, para a deslegitimação da historiografia. A força destes ataques, segundo a autora, deve-se à reificação da ideia de verdade, que se tornou um produto/mercadoria, vendido sob a embalagem de informação. Trata-se de uma consequência do rearranjo dos modos de veridicção no capitalismo tardio. O que os negacionistas atacam é aquilo que Foucault caracterizou como o modo de dizer-a-verdade do professor, base da produção científica moderna, inclusive em áreas com estatuto de cientificidade mais frágil, como as ciências humanas, incluindo aí a História e até o Jornalismo ou a Comunicação. A veridicção do professor é caracterizada pelo domínio da técnica, de maneira que o conhecimento se faz em prática, de modo que seu aprendizado não é só teórico, como empírico, implicando uma metodologia. A verdade do professor baseia-se em uma tradição, que deve ser transmitida – o que não exclui sua crítica metodológica. Trata-se de uma *tékhnē*. (FOUCAULT, 2017, p. 23-5; 75-6; 99) (MENESES, 2021, p. 62-7).

Todavia, na contemporaneidade, há uma crise de legitimação da verdade-demonstrativa, pelo questionamento daqueles que são autorizados a enunciá-la. O que foi provocado pelo enfraquecimento do dizer-a-verdade-ético, pensado por Foucault a partir do conceito antigo de *parresía*.¹⁴ Correlacionando com o contexto neoliberal descrito acima, em que

¹⁴ Foucault dedicou seu último curso no *Collège de France* à discussão do conceito de *parresía*. O filósofo estudou a categoria dentro de sua pesquisa sobre os modos de dizer a verdade (atos aléurgicos) antigos. Nesse campo, focou nas relações entre sujeito e verdade, mas não nos discursos em que se poderia dizer a verdade sobre o sujeito, antes naqueles em que o sujeito era capaz de dizer a verdade sobre si mesmo. Esses discursos configuraram algumas formas culturalmente reconhecíveis e típicas, como a confissão e o exame de consciência. Na cultura grega antiga, esses discursos do sujeito sobre si mesmo eram uma modalidade do princípio geral e arcaico do cuidado de si, gerando a formação cultural do cuidado de si, que, transformada, se prolongou da Grécia à Roma, como o autor demonstrou no volume 3 de sua *História da sexualidade*. Foucault salientou que os discursos de verdade do sujeito sobre si mesmo eram sempre

a cena pública foi esvaziada de significados e valores éticos e políticos democráticos, pode-se pensar que há pouco espaço, hoje, para uma verdade que se refira ao *éthos*. Desprovidas da orientação ética, aquela coragem para o falar franco aos outros e a si mesmo, as ciências viram a instrumentalização da verdade-demonstrativa e sua degeneração em negacionismos. (MENESES, 2021, p. 71-84) Segundo Cardoso, baseando-se em Vidal-Naquet, o negacionismo ganhou força a partir da segunda metade do século XX, como consequência da força da publicidade e do consumo de massa no capitalismo fordista, que formou sociedades marcadas pela mentira e pela fetichização da mercadoria. (CARDOSO, 2021, p. 93).

Fosse para negar o Holocausto perpetrado pelos nazistas, ou para ocultar os crimes das ditaduras militares na América Latina, ou ainda os crimes coloniais das potências ocidentais, os discursos negacionistas foram se tornando mais e mais sofisticados. Para poder se apresentar como “uma outra história”, ou seja, para disputar o poder de verdade da historiografia, os negacionismos precisaram adotar estratégias discursivas mais elaboradas do que a simples mentira ou negação, embora esta seja sempre seu núcleo. Cardoso caracteriza o negacionismo como uma fraude em duplo sentido, uma “historiografia falsificada”, que reivindica o caráter de historiografia, sem o ser

apoiados na presença do outro, que escuta e incentiva o sujeito a falar de si próprio, uma atividade conjunta. Na cultura antiga, o estatuto desse outro a quem o sujeito dirige seu discurso de verdade era variável e não institucionalizado. Podia bem ser um filósofo, como podia ser qualquer um. O que dele se esperava, fosse um filósofo, um professor, um médico, um conselheiro político, um amigo ou um amante, é que tivesse a qualificação de um certo modo de dizer a verdade. O modo de dizer a verdade de *parresia*, a fala franca. Esse personagem que tem a qualidade de falar francamente diz, em primeiro lugar, de uma relação de poder mediando o jogo entre o sujeito e a verdade. Nesse sentido específico, a *parresia* se refere a uma prática de governo de si e dos outros. O *parresiasta* era aquele que tinha a coragem de falar francamente sobre todos os assuntos, especialmente no que concernia o governo de si e dos outros, sem dissimulação, reservas ou ornamentos retóricos. O *parresiasta* era aquele que dizia tudo sobre a verdade, sem mascarar-la. O tudo sobre a verdade posto em discurso pelo *parresiasta* deveria ser efetivamente o que ele pensava e acreditava, deveria ser franco, o que o ligava, como sujeito, ao seu discurso. Daí envolver um risco, no que dizia respeito à sua relação com a pessoa a quem se dirigia, uma vez que existia o perigo de desagradar o interlocutor, podendo suscitar reações de violência. Por isso, a *parresia*, para se configurar realmente, só acontecia sob o risco da violência. Consequentemente, a *parresia* se definia como um falar verdadeiro que demandava coragem. O que aproxima a *parresia* de uma modalidade ética de veridicção, ela exigia que o locutor tivesse a característica ética de uma “grandeza de alma”. Daí Foucault definir a *parresia* como “a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade do que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve” (p. 13). Era nas condições desse jogo, que a *parresia* se apresentava como um corajoso falar francamente sobre a ética, isto é, sobre a maneira de fazer, de ser e de se portar do sujeito, problematizando-o como sujeito moral. Em resumo, a *parresia* pode ser definido como um tipo antigo de dizer-a-verdade em que o interlocutor, com coragem, interpela seu ouvinte com um discurso verdadeiro, falando francamente o que realmente acreditava, sobre sua constituição ética, com vistas à estilização (reinvenção poética) de sua existência (FOUCAULT, 2017, p. 3-31. Para a análise de Foucault sobre a cultura do cuidado de si na Antiguidade, ver FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3. O cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Rev. tec. José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

propriamente, construindo um passado falsificado, apresenta suas proposições como verificáveis, apesar de, na realidade, não o serem. Como falsificação, o negacionismo está ligado à mentira. O discurso negacionista, mentiroso, ilusório, opera através da mentira pura e simples, do uso de documentação fantástica, isto é, também falsa. Os negacionistas rejeitam testemunhos diretos, aceitando como legítimos aqueles dos que nada viram (CARDOSO, 2021, p. 91-6).

Segundo Napolitano, o negacionismo histórico é um subconjunto dos negacionismos científicos em geral. Há ataques negacionistas a uma grande variedade de temas históricos, ecológicos e científicos. Pode-se acrescentar, também aos estudos de gênero e sexualidade, inclusive em sua vertente histórica. Assim, o negacionismo da história das mulheres e das populações LGBTQIA+ soma-se ao de temas como a escravidão e o extermínio indígena (NAPOLITANO, 2021, p. 96-7) (MENESES, 2021, p. 63). Avila considera que o negacionismo deixa poucas áreas dos estudos históricos intocadas (AVILA, 2021, p. 163). Há que se ressaltar, como fez Napolitano, que os negacionismos históricos têm o agravante de ser um meio para ocultar crimes do Estado e impedir iniciativas de justiça reparativa. O negacionismo histórico utiliza os mesmos princípios da “má ciência” dos negacionismos em geral, pretendendo fazer passar por ciência, um discurso que falseia a crítica, a busca pela verdade e a reflexão (NAPOLITANO, 2021, p. 97).

Para criar a ilusão de que são textos científicos, os negacionismos adotam táticas de camuflagem. Elas consistem em estratégias para atrair a atenção de leitores desavisados e ludibriá-los. Napolitano resumiu algumas delas, encontradas em negacionismos de qualquer tipo. Tais como empregar títulos sensacionalistas, distorcer resultados, não explicitar, tampouco problematizar, conflitos de interesse entre pesquisador e objeto de pesquisa, confundir, propositadamente, correlação e causalidade, uso de linguagem excessivamente especulativa, ausência de argumentos baseados em evidências, utilizar amostras documentais muito pequenas para inferir conclusões amplas, generalização de casos particulares, não submeter a pesquisa ao controle dos pares, selecionar intencionalmente as fontes e os resultados, de modo a ocultar tudo que não corrobore a hipótese inicial, e, finalmente, barrar o acesso livre de outros pesquisadores às fontes ou dificultar a repetibilidade da pesquisa (NAPOLITANO, 2021, p. 97-8).

A partir dessas considerações, é possível refinar os conceitos inicialmente definidos de negacionismo, revisionismo e revisionismo ideológico, conforme seus ataques à historiografia. Assim, **negacionismo** é a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorridos no passado, com as várias interpretações históricas possíveis validada pelo debate entre os pares. É a rejeição do conhecimento histórico produzido sobre bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta “verdade oculta”. O negacionismo se alimenta de e alimenta teorias da conspiração (NAPOLITANO, 2021, p. 98).

Por outro lado, o **revisionismo** é o processo de revisão do conhecimento atual e das interpretações históricas dominantes, com base em novas questões teóricas, novas hipóteses, novos modos de análise e novas fontes primárias. A revisão historiográfica é crucial para o avanço do conhecimento na historiografia. Ele se diferencia do **revisionismo ideológico**, que consiste em uma estratégia usada por autores politicamente interessados, partindo de uma perspectiva ideológica sobre o passado, para simular um método crítico (deturpando métodos historiográficos), para direcionar as conclusões de suas reflexões. Com isso, o revisionismo ideológico questiona a consciência crítica da história como parte da luta pela democratização da sociedade (NAPOLITANO, 2021, p. 98-100). Essa definição vai ao encontro das considerações de Ávila, que mostram como o negacionismo histórico age menos pela falsificação empírica estrita e mais por meio de representações omitidas. Isso significa que os discursos negacionistas históricos agem nem tanto como um embuste deliberado, priorizando táticas mais sofisticadas de produção de versões falseadas através da deleção, da manipulação e da distorção do registro histórico, para a produção de textos ideologicamente motivados para a negação da verdade (AVILA, 2021, p. 168). Daí não é de se estranhar que essa tática discursiva tenha proliferado na atualidade, como vimos, um contexto em que o neoliberalismo tem privatizado o debate público, reduzindo-o ao âmbito econômico do mercado e ao moral da família/igreja. Na atualidade, de acordo com Avila, o negacionismo histórico adquiriu nova respeitabilidade social (AVILA, 2021, p. 163).

A modalidade de negacionismo que Napolitano chama de revisionismo ideológico, atua, segundo Avila por meio de silêncios, mistificações, ocultamentos e minimizações como operações retóricas no âmbito da narrativa, não somente na dimensão empírica da pesquisa. Visa subtrair certos passados de nossos presentes, tornando-os insubstanciais, para impor uma histórica unívoca e monolítica (AVILA, 2021, p. 164). Pode-se afirmar

que o revisionismo ideológico se pauta no anacronismo (projetando no passado os valores do presente, de forma acrítica) e na seletividade intencional de fontes primárias e de excertos de textos historiográficos retirados do seu contexto argumentativo. A partir disso, consegue distorcer o conhecimento histórico. O objetivo do negacionismo e do revisionismo ideológico é destruir o conhecimento histórico, pela tática ou da mentira ou da explicação enviesada (NAPOLITANO, 2021, p. 100).

Para a presente pesquisa, importa destacar que um desses passados excluídos é o de histórias das relações de gênero e sexualidade, histórias das mulheres e uma história LGBTQIA+, com todos seus cruzamentos interseccionais. Nesse caso específico, o negacionismo histórico é uma ferramenta para a perpetuação da cis-heteronorma. Trata-se do que Avila caracterizou como uma “historiografia do esquecimento”, que oblitera certos eventos (também sujeitos históricos) da consciência pública. Seu objetivo é enfraquecer as responsabilidades políticas de atores do presente por crimes do passado (AVILA, 2021, p. 164).

Ao não inscrever certos passados na vida pública presente contemporânea, os negacionismos históricos limitam o que pode ser considerado “um passado possível”, empobrecendo a imaginação histórica. Consequentemente, obscurecem horizontes para outros futuros realizáveis, contribuindo para reforçar o realismo capitalista que é o Grande Outro, no sentido lacaniano trabalhado por Mark Fisher, das sociedades pós-fordistas contemporâneas (FISCHER, 2020, p. 71-89).

O negacionismo histórico no Brasil contemporâneo funciona a partir de usos afetivos do passado. Analisando as produções negacionistas da empresa *Brasil Paralelo*, o historiador Fernando Nicolazzi as caracteriza como eurocêntricas, com caráter marcadamente conservador na abordagem do passado nacional brasileiro. A mobilização de afetos é uma estratégia de produzir engajamento com leitores e espectadores, difundindo seu ponto de vista negacionista da história, por meio da ideia da necessidade de uma restauração da pátria e de resgate de sua história nacional. Ao mesmo tempo, esses discursos negacionistas destilam o ódio contra professores e pesquisadores da história, mobilizando afetos como ressentimento e rancor, o que Nicolazzi interpreta como uma “constelação afetiva”, que marca um sentimento de perda, supostamente da “verdadeira história”, mas que, à luz do que foi discutido acerca do momento neoliberal e ultraconservador atual, pode ser lido também como a perda de uma posição hegemônica

até aqui incontestado, mesmo naturalizada, da branquitude masculina cis-heteronormativa colonial (NICOLAZZI, 2023, p. 4-5).

Até aqui, foi afirmado que a exclusão das discussões de gênero e sexualidade das universidades e das escolas, especialmente dentro da disciplina histórica, é uma modalidade de negacionismo. Todavia, nenhum dos textos trabalhados incluiu essa área especificamente como alvo dos ataques negacionistas das novas direitas. Como se verá a seguir, trata-se de um erro de observação do campo, ao mesmo tempo que um erro político. Assim, em primeiro lugar, é preciso mostrar de que forma a perseguição aos estudos de gênero e de sexualidade é também uma modalidade de negacionismo e de revisão ideológica da história. Uma modalidade até mesmo privilegiada, por se tratar de um alvo estratégico.

Recentemente, a filósofa Judith Butler questionou quem tem medo do gênero. Qual a razão desse medo? Os denunciadores do gênero, que atacam o campo de estudo, tratam o conceito como um monólito, que tomam como assustador em seu poder e alcance. Em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, “o gênero” tem sido apresentado como uma ameaça à segurança nacional ou mesmo à civilização e ao próprio “homem”. Seria um código para encobrir, a modo conspiratório, uma pauta política inimiga da família tradicional. Ao mesmo tempo, os que querem censurar debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, o tomam como senha para pedofilia ou para a doutrinação de crianças e jovens. O gênero colocaria em dúvida a naturalidade e a normatividade da heterossexualidade, abrindo as comportas para uma enxurrada de perversidades sexuais, um novo dilúvio que afogaria as famílias inocentes. O gênero acaba sendo equiparado a uma forma de abuso infantil – e Butler não deixa de destacar como isso não deixa de ser uma projeção externa de crimes praticados pelos próprios acusadores, a começar, e com destaque, pela Igreja Católica. Trata-se de uma externalização dos males que é uma das características de como o “fantasma do gênero” funciona global e localmente (BUTLER, 2024, p. 9-10).

Segundo Butler, os que alimentam esses medos têm o interesse em ampliar os poderes estatais repressivos, visando retornar o mundo ao que consideram uma ordem patriarcal “segura”. Adicionalmente, os que difundem o medo do gênero podem, assim, se apresentar como heroicas forças de redenção e restauração, ganhando legitimidade política. Vê-se como a ideologia antigênero está mergulhada em um projeto político

autoritário, promovendo a totalização dos medos e ansiedades sociais como um pânico existencial total. Assim, fica mais fácil transformar as minorias sexuais e de gênero em inimigos da nação, reforçando aquele patriotismo moral oco de que falou Wendy Brown. Para tanto foi preciso transformar o gênero em uma categoria sobredeterminada, absorvendo ideias muito diversas sobre o que, de fato, ameaça o mundo, bem como as muitas formas sociais e culturais de viver o corpo (lutas sociais e sexuais), os muitos sentidos da vida corporificada. Tudo isso está em disputa, o que a extrema-direita transforma em medo, fabricando um amedrontador fantasma. Esse fantasma de gênero é um fenômeno psicossocial, uma área em que medos e ansiedades íntimos se organizam publicamente para incitar paixões políticas. Cria-se um cenário fantasmático, que obscurece a possibilidade de debate crítico sobre gênero e sexualidade (BUTLER, 2024, p. 13-15).

O fantasma de gênero tem uma ordem. Ele organiza desejos e ansiedades em uma estrutura, cujas regras são baseadas em materiais inconscientes e conscientes. De um lado, uma euforia sádica, que se deleita em experimentar várias formas de negar a existência dos outros. De outro, uma retidão moral, ou moralista, que alimenta e racionaliza o sadismo em uma estrutura de inversão e projeção. Os medos de gênero são agrupados em uma sintaxe inflamada, que também contribui para organizar o cenário fantasmático de gênero como uma maneira de ordenar o mundo, fundando-se no medo. Essa ordem de mundo refere-se a um sonho retrógrado de patriarcado, no qual as identidades sexuais seriam fixas e coerentes. Essa fantasia conservadora de gênero é, no entanto, frágil, uma vez que a ordem patriarcal absoluta nunca existiu de fato. Sempre houve resistências, linhas de fuga, espaços de ambiguidade, práticas dissidentes. No entanto, tornar tal fantasia crível é uma questão crucial para a capacidade de mobilização dos movimentos conservadores e autoritários (BUTLER, 2024, p. 16-20).

Uma das condições para a credibilidade da fantasia patriarcal dos promotores do medo do gênero é a difusão do anti-intelectualismo. A desconfiança da Academia e a recusa de participar do debate público e crítico sobre questões de gênero e sexualidade pelo movimento antigênero. Vê-se aí uma das características do negacionismo científico em geral. A obstinação na ignorância (os que militam contra o gênero não leem a vasta bibliografia dos estudos de gênero e sexualidade) é uma maneira de retirar-se do debate público, invalidando uma das funções da Universidade, segundo Joan W. Scott, a promoção do bem-público através da construção do conhecimento. Se a leitura e o

conhecimento crítico são pré-condições para a democracia, a recusa do movimento antigênero a engajar-se no debate público aponta para seu autoritarismo, revelado, ademais, pela maneira como justifica o obstinar-se no não-saber acusando a Academia de dogmatismo e ideologia (no sentido comum de não objetividade), exteriorizando, outra vez, o papel obscurantista que o movimento antigênero desempenha ele mesmo (BUTLER, 2024, p. 22-9) (SCOTT, 2019, p. 4-15).

Qual a proveniência da ideia de que “o gênero” constituiria uma perigosa ideologia? Butler traçou uma cartografia do movimento antigênero global, a partir da cunhagem do termo “ideologia de gênero” pelo Vaticano entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000. No documento “Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo”, datado de 31 de março de 2004, o Pontifício Conselho para a Família, órgão do Vaticano, a Igreja Católica alertava para a ameaça que o “gênero” constituía para a família e a autoridade bíblica. A partir daí, essa noção se difundiu internacionalmente pelas redes globais católicas e, eventualmente, foi apropriada pelas igrejas evangélicas na América Latina e nos Estados Unidos. Do ponto de vista das igrejas cristãs, os estudos de gênero e sexualidade desafiam a proposição de que os papéis familiares cristãos derivariam, obrigatoriamente, do que seria, sem nenhuma reflexão crítica, o “sexo biológico”. Disso decorreria a divisão sexual do trabalho, dessa forma, naturalizando a exploração masculina das mulheres cis e trans. Ainda antes da Carta acima citada, o então cardeal Joseph Ratzinger expressara sua preocupação com o “gênero” na IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher, em Pequim, em 1995. Preocupação formalizada, mas de forma a-científica, porque não engajada nos debates com pesquisadoras e pesquisadores do campo, na Carta de 2004 (BUTLER, 2024, p. 41-2).

No âmbito da Igreja Católica, essa posição manteve-se no pontificado de Francisco I. O gênero continuou sendo visto como uma ameaça grave. O papa Francisco chegou a comparar os estudos de gênero a uma bomba atômica que pairava sobre as famílias cristãs e católicas. Ou seja, para a Igreja, o gênero era e é uma ameaça demoníaca de aniquilação da humanidade – ou da cristandade? Bem ao modo negacionista, os argumentos postos em marcha pelos fóbicos do gênero são incoerentes e contraditórios, não seguem o rigor científico. Porém, adverte Butler, isso não é uma fraqueza, antes o contrário. Por meio de suas incoerências e contradições, o movimento antigênero internacional tem conseguido agregar medos e ansiedades profundos e generalizados (aguçados pela pauperização

global das classes médias e pela desdemocratização encetados pelo neoliberalismo desde o final da década de 1970 em várias partes do mundo). Açular o medo contra o gênero é uma tática para produção de bodes expiatórios para as crises do capitalismo tardio (até mesmo para as catástrofes climáticas). Os bodes da vez são as minorias de gênero e sexualidade, todos, todas e todes as/os/es dissidentes da cis-heteronormatividade (BUTLER, 2024, p. 43-4).

Os ataques ao que Ratzinger denominou a “ideologia de gênero” se disseminaram pela América Latina nos anos 2000. Em 2010, Jorge Scala publicou, na Argentina, o livro *La ideología de género*, no qual atacava o construcionismo social dos estudos de gênero como uma forma radical e perigosa de liberdade pessoal. Como se o gênero fosse concebido por teóricas como uma questão de escolha intencional e individual. Esse conceito “voluntarista de gênero” seria uma ameaça mortal às crianças, que não deveriam aprender sobre a vida de gays e lésbicas (para não falar de pessoas trans) nas escolas, sob o risco de serem “homossexualizadas” (obviamente, um conceito infundado) pelos professores. Eis outra característica do discurso negacionista, deslegitimar professores e pesquisadores, acusando-os do partidarismo que flagrantemente contamina os discursos negacionistas.

Nas eleições nacionais em países da América Latina durante as duas primeiras décadas do século XXI, a ideologia de gênero foi usada como arma e chamariz pelos grupos de direita religiosa, extrapolando a órbita católica. Foi assim no Brasil, Costa Rica, Colômbia, Equador, entre outros. Fenômeno similar também ocorria na Europa, nas eleições do Reino Unido, Escócia, França, Suíça, Alemanha e Hungria. Nesse último, a situação se tornou tão grave, que o departamento de Estudos de gênero da Universidade Centro-Europeia precisou se transferir de Budapeste para Viena. Ataques semelhantes ocorreram nos países dos Bálcãs, na Espanha e na Turquia. Em todos esses casos, o gênero foi associado a terrorismo ou a totalitarismo, com forte junção entre defesa da família tradicional e os nacionalismos locais. O gênero seria uma nova forma de ameaça à Nação no século XXI, ligando-se, no pensamento paranoide-conspiratório dos fóbicos, à globalização financeira (associada ao antissemitismo), à emigração de africanos, árabes e latino-americanos para a Europa (associação com a xenofobia). Dessarte, os teóricos de gênero, os movimentos sociais feministas e LGBTQIA+ e a intelectualidade progressista em geral foram conectados a ódios e medos muito antigos na cultura ocidental (BUTLER, 2024, p. 47-9).

Em outros lugares, ao longo da década de 2010, os ataques aos estudos de gênero basearam-se em acusações de servir de instrumento para políticas imperialistas e colonialistas ocidentais. Foi assim, ou tem sido assim, em países como a Rússia, Hungria, Uganda, nos quais, com diferentes ênfases e abastecido por diferentes conexões globais, os movimentos ultraconservadores tomaram o gênero como ameaça nacional, intervencionismo de organismos multinacionais e globais, como as Nações Unidas, o Banco Mundial e a União Europeia (no caso dessa última, a rejeição ao gênero nos países da Europa do Leste o associa às políticas neoliberais de arrocho estatal impostas pela União Europeia). Em Uganda, igrejas evangélicas locais são financiadas por instituições dos Estados Unidos para fortalecer a luta contra os estudos de gênero e sexualidade, para o que também contribui a Igreja Católica. Na Rússia, a Europa é atacada como “Gayropa”, sendo o combate ao gênero uma estratégia para reforçar a Estratégia de Segurança Nacional do país. Em todos esses lugares (Europa do Leste, Rússia, Turquia, países da África Ocidental), o nacionalismo se fortalece graças à construção de uma fantasia de uma comunidade original supostamente pura em termos de raça e de gênero, a qual estaria, agora, sob ataques que ameaçariam sua reprodução natural. Percebe-se a força de sentimentos xenófobos e racistas de variadas vertentes, além da prevalência do machismo, da misoginia e da LGBTfobia (BUTLER, 2024, p. 49; 53-68).

Tendo sido o gênero elevado à posição de inimigo ameaçador à vida da nação em várias partes do mundo, não é surpreendente que os ataques aos estudos de gênero e sexualidade tenham avançado na última década. No Brasil de Bolsonaro, a associação entre nação e masculinidade cis-heteronormativa foi a base para a política externa antiglobalista do governo de extrema-direita e para a interna de defesa feroz de valores e instituições tradicionais, como a família e a igreja., sem esquecer o mercado. Vê-se que, não obstante o propalado antiglobalismo daquele governo, sua política moral recai ainda dentro da racionalidade privatista neoliberal, como sua degeneração política em niilismo, fatalismo, rancor e ódio, como explicou Brown (BUTLER, 2024, p. 50-1) (BROWN, 2019, p. 197-222).

A partir de Butler, pode-se concluir que a exclusão das discussões de gênero e sexualidade das aulas e pesquisas, em geral e na área de história, são uma forma de negacionismo. Bloquear o estudo da história das relações de gênero e da sexualidade é estabelecer uma mentira (a tese essencialista tradicional do binarismo cis-heteronormativo de gênero e da sexualidade) como uma verdade científica irrefutável, usando, de forma arbitrária e

ideológica, saberes, datados e localizados, da medicina, da biologia e da sexologia. Essa variante do negacionismo, como as demais, tentam legitimar sua presença no debate público (que deve ser entendido aqui no sentido kantiano), por meio da defesa da liberdade de expressão dos que negam as ciências. Negar ou revisar ideologicamente o conhecimento científico seria apenas um outro discurso, tão digno de proteção à sua livre expressão como qualquer outro. No âmbito acadêmico, porém, a historiadora Joan W. Scott nos alerta para a necessária distinção entre liberdade de expressão individual e liberdade acadêmica coletiva de professores, seja na Universidade, seja na Escola – especialmente porque a suposta liberdade de expressão dos negacionismos é usada para censurar, silenciar, invisibilizar e inviabilizar as pesquisas e o ensino nas áreas que negam. Pode uma liberdade constranger outra? Como última discussão da presente seção, vale a pena reforçar o que liberdade acadêmica significa, como primeira resistência aos negacionismos científicos, climáticos, históricos e de gênero e sexualidade.

Scott é enfática ao diferenciar liberdade de expressão (*free speech*) de liberdade acadêmica. A liberdade acadêmica é um ideal e uma aspiração. No entanto, ela opera de forma paradoxal, não só porque a referência a ela é normalmente motivada por sua ausência, mas porque ela acontece, como uma prática ética do conhecimento, por meio do controle, da regulação, até mesmo pela exclusão, sobre a produção de saberes. Isso porque a liberdade acadêmica é legitimada e patrulhada pela autoridade disciplinar, a qual garante a autonomia e a liberdade de professores e pesquisadores contra imposições de pressões externas. Ao mesmo tempo, a disciplina, ou a comunidade disciplinar, estabelece padrões, regras de procedimento, que identificam e limitam, por exclusão, os que a ela pertencem e são por ela protegidos. É a existência de uma comunidade disciplinar autorregulada que impossibilita a compreensão do campo de produção e difusão dos saberes, a pesquisa e o ensino, como um simples mercado livre (liberal) de ideias, no qual toda a opinião seria válida. Do ponto de vista acadêmico e intelectual, NEM TODA OPINIÃO É VÁLIDA. Para ser validada como conhecimento disciplinar e acadêmico, um enunciado deve ser julgado pelos pares, pela comunidade disciplinar, por meio de padrões e regras teórico-metodológicas pré-estabelecidas e de comum acordo. Padrões e regras que, quando funcionam da melhor forma, não são tomados como dogmas, outrossim como práticas heurísticas em torno das quais espera-se argumentação e mudanças. Portanto, os discursos negacionistas, ao rejeitar as regras da comunidade disciplinar, diferente disso, eles visam atacar e destruir tais comunidade, não se justificam

como conhecimento e não podem ser abrigados no conjunto, disciplinado, de saberes que buscam a verdade, o conhecimento, a compreensão. A liberdade acadêmica não se reduz a um direito individual, porque designa uma comunidade e visa a produção e a melhora do bem-estar da coletividade. Os negacionismos, em contraste, almejam a restrição do bem-estar, ao se alimentar de afetos negativos (ressentimento, medo, ódio), para perpetuar situações de desigualdade nas várias dimensões de gênero, raça e classe (SCOTT, 2019, p. 1-15; 16-38).

6. O negacionismo histórico ataca os estudos de gênero e sexualidade na sala de aula.

Resta agora estudar um pouco mais de perto como o negacionismo histórico tem atacado os estudos de gênero e sexualidade nas salas de aula, especialmente nas aulas de história. Para tanto, dois passos são necessários. Dados os limites do presente trabalho, esse breve estudo será feito por meio da revisão da bibliografia mais recente, especificamente sobre os impactos dos negacionismos de gênero e sexualidade na educação na última década. Como se verá, as discussões tenderam a se centrar no grande golpe recebido pela área com a publicação autoritária da nova Base Nacional Comum Curricular, em 2017, em que toda a discussão sobre gênero e sexualidade foi censurada.

Mas quando se fala na censura dos estudos de gênero e sexualidade, do que especificamente se trata? Quais os conceitos de gênero e de sexualidade estão sendo excluídos das salas de aula e silenciados na formação de professores e alunos? De forma bastante ligeira, pode-se dizer que se trata da discussão de gênero construída, desde a década de 1980, por intelectuais de diferentes áreas a partir dos impactos da segunda onda do feminismo e da maior presença de mulheres na Academia e no mundo público do trabalho a partir da segunda metade do século XX (SCOTT, 2011, p. 65-77) (RAGO, 1998, p. 21-42) (ROCHA, 2016, p. 55-75).

Para os estudos históricos, o conceito de gênero permitiu uma reviravolta teórico-metodológica importante, qual fosse, ir além da história das mulheres como suplemento à história tradicional.¹⁵ A partir da década de 1960, nas historiografias francesa, inglesa e

¹⁵ A historiadora Joan W. Scott usou o conceito de suplemento, teorizado por Jacques Derrida, para problematizar o local ambíguo da história das mulheres na historiografia profissional. O problema, segundo a autora, é que as mulheres foram adicionadas à história, mas correndo o risco de a sua história se tornar

dos Estados Unidos, começara a ser produzida uma história das mulheres, influenciada pela Escola dos Annales, particularmente pela segunda e, depois, terceira gerações, com conceitos como mentalidade e imaginário, e pela nova história social inglesa, que abriu para uma historiografia desde baixo, de grupos e personagens até então excluídos pela historiografia, como as mulheres, trabalhadores operários e não operários, loucos, homossexuais, entre outros (PERROT, 1995, p.9-28).¹⁶ Porém, ainda que houvesse avanços, e os houve, uma vez que a história das mulheres já se consolidava como campo legítimo de investigação histórica na década de 1980, não obstante, a área parecia um anexo, um apêndice que não contestava, radicalmente, a historiografia hegemonicamente produzida por um olhar masculino naturalizado.¹⁷

Nos anos 1980, com forte peso de aportes pós-estruturalistas de filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida, uma virada no sentido da categoria de gênero vai transformar esse panorama. Ela foi mais bem sintetizada pela historiadora Joan W. Scott, em artigo clássico “*Gender: a useful category of historical analysis*”, publicado originalmente em 1986. Nesse texto, a autora avançou a definição do gênero para além de “papéis sexuais”,

apenas algo a mais, um acréscimo, extra e supérfluo, cuja função seria apenas preencher uma ausência, completando uma lacuna da historiografia. O problema é que, assim circunscrita, a história das mulheres perderia sua força radical, qual seria, demandar uma reescrita profunda da história, revendo, repensando, problematizando novamente os eventos históricos, não só para neles encontrar mulheres, mas para ressaltar o olhar masculinista (hoje, poder-se-ia acrescentar, cis-heteronormativo) do historiador, distorcendo a história do ponto de vista de um suposto sujeito universal transhistórico. Um sujeito, na verdade, situado em suas diferenças de classe, raça e gênero. Trata-se de expor a hierarquia (de gênero, racial e classista) implícita nos relatos históricos, revelando-os como incompletos e parciais. Consequentemente, não seria a história das mulheres a versão ideológica da história, tal acusação caberia, primeiramente, a uma história disciplinada que esqueceu, convenientemente, que era escrita por sujeitos situados, produzindo, seguindo o conceito de Donna Haraway, um saber também localizado. Assim, a história das mulheres, rompendo a lógica do suplemento, abriu para a problematização da categoria de “homem”, a qual, a partir do uso heurístico do gênero, se desdobrou em pesquisas sobre o “ser-homem”, sobre formas e padrões, histórica e culturalmente variáveis, de masculinidades (SCOTT, 2011, p. 78-86). Para o conceito de saberes localizados, ver HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, (5) 1995, p. 07-41.

¹⁶ Para um aprofundamento sobre como a história das mulheres se erigiu dentro de um novo campo dedicado às histórias dos excluídos, ver PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Operários, mulheres, prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

¹⁷ Para uma discussão aprofundada sobre como a historiografia se profissionalizou, entre outras razões, por meio da consolidação da naturalização do olhar masculino (e, seria preciso acrescentar, cis-heteronormativo) do homem branco historiador europeu/ocidental, ver SMITH, Bonnie G. *The gender of history*. Men, women, and historical practice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998. Para uma discussão mais recente sobre como esse olhar branco masculino cis-heteronormativo foi a garantia da disciplinarização da história como campo acadêmico, ver OLIVEIRA, Maria da Glória. A história disciplinada e seus outros: reflexões sobre as (in) utilidades de uma categoria. In: ÁVILA, Arthur Lima; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A história (in) disciplinada*: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Vitória: Editora Milfontes, 2019, p. 53-72. Para uma crítica da cis-heteronormatividade dos estudos históricos ver LOPES, Fábio Henrique. Cisgeneridade e historiografia: um debate necessário. In: SOUSA NETO, Miguel Rodrigues; GOMES, Aguinaldo Rodrigues (orgs). *História e teoria queer*. Salvador, BA: Editora Devires, 2018, p. 77-99.

considerada somente descritiva. A definição da categoria por Scott se deu ao longo de duas proposições relacionadas. Em primeiro lugar, o gênero deve ser entendido como um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenciações percebidas entre os sexos assim generificados. Imanente às relações sociais, o gênero se dá a acontecer na interrelação complexa e simultânea entre quatro elementos culturais. Tais elementos são os símbolos disponíveis em dada cultura para evocar-se representações múltiplas e contraditórias; os conceitos normativos que designam interpretações limitadoras aos sentidos daquelas representações; as instituições políticas, tomadas em sentido largo e flexível, indo além do Estado, e percebendo-as como também constituídas pelo gênero; e, por último, as subjetividades individuais, cuja análise deve revelar as maneiras pelas quais elas são construídas, relacionando esse processo às organizações sociais e representações culturais mais específicas. A segunda proposição definidora do gênero em Scott o categoriza como um modo primário de significar as relações de poder, visto que o gênero é estruturante das percepções e organizações concretas e simbólicas da vida social. O gênero está implicado na própria concepção e articulação das relações de poder na sociedade, na medida em que a ordem de gênero em si, seja tomada como estrutura, seja pensada como discurso/episteme/dispositivo, estabelece distribuições assimétricas de poder a ser exercido pelos sujeitos (SCOTT, 1986, p. 1053-1075).

É exatamente o gênero como uma categoria útil à análise histórica que os negacionismos querem censurar. Com isso, estão silenciando um modo fértil de criticar as desigualdades de poder nas sociedades.

A difusão do conceito pós-estruturalista de gênero no campo multidisciplinar da crítica feminista foi uma resposta aos impasses enfrentados pelos movimentos das mulheres desde a década de 1980. Trata-se, em poucas palavras, do problema da diferença dentro da diferença, ou, como Judith Butler, a partir dos estudos *queer*, e feministas negras como Angela Davis, Audre Lorde e Kimberlé Crenshaw, entre outras, a questão de sua uma identidade monolítica do ser-mulher é capaz de representar todo o movimento feminista, com suas variadas intersecções de raça, classe, sexualidade, entre outras.¹⁸ Segundo Rago,

¹⁸ As três autoras citadas trabalham o conceito de interseccionalidade de formas bastante peculiares. Ver CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black Feminist critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, n. 1, p. 139-167, 1989; DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016; LORDE, Audre. Age, race, class and sex: women redefining difference. In: LORDE, Audre. *Sister outsider*. New York City: Crown Publishing Group, 2007, p. 114-123. Para uma abordagem do conceito de

trata-se de uma crítica à lógica da identidade, no contexto da crise do sujeito moderno monolítico, universal e transhistórico. O sujeito histórico e político passava a ser concebido como necessariamente relacional (imane a historicidade das relações sociais). Seguindo essa seara, o novo conceito de gênero passou a enfatizar a construção cultural das diferenças sexuais (cruzadas às raciais, classistas e sexuais), negando todo determinismo biológico e naturalista do ser-mulher (RAGO, 1998, p. 21-42)

Pensar e usar o gênero como uma categoria heurística, nos termos de Scott, abriu para novas abordagens históricas, dilatando o campo historiográfico para além da história das mulheres. Historicizar o gênero permitiu a crítica ao sujeito Homem do conhecimento científico e histórico ocidental, inaugurando estudos das masculinidades e suas histórias. Os aportes dos feminismos negro, lésbico e, mais recentemente, trans também alargaram a historiografia, trazendo novos sujeitos, temáticas e metodologias para a história das relações de gênero. Por outro lado e de maneira crucial, a definição de gênero de Scott tem permitido a generificação de áreas da historiografia que, antes, eram reticentes à abordagem, como a história política e administrativa do Estado, a história econômica e social, a história das ideias e das ciências. Com isso, de fato, a lógica do suplemento começou a ser quebrada pelas historiadoras.

Em se tratando da história da sexualidade, a historiografia em geral, e a brasileira particularmente, desde meados da década de 1980, tem se baseado mais e mais nas contribuições de Michel Foucault. O filósofo francês foi um dos responsáveis pelo rompimento com abordagens essencialistas da sexualidade nos anos 1970, acompanhado pela socióloga Mary McIntosh e pelo historiador Jeffrey Weeks (ROCHA, 2023). No primeiro volume de sua *História da sexualidade*, Foucault empreendeu uma crítica radical à hipótese repressiva, isto é, toda abordagem da sexualidade que parte do princípio de que a sua repressão é sua principal característica histórica. Com isso, Foucault tinha como alvo não apenas a historiografia tradicional, mas especialmente a psiquiatria e a psicanálise de Wilhem Reich. Para Foucault, a história da sexualidade era, ao contrário, uma história de sua crescente discursificação, isto é, sua inserção, mais e mais intensa, em discursos e, através deles, em novas relações de saber-poder, cuja característica notável era sua produtividade. Assim, Foucault realizou uma inversão crucial, colocou o sexo como efeito das relações discursivas e não-discursivas. O sexo deixava de ser uma

interseccionalidade a partir do feminismo negro brasileiro, ver AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Feminismos plurais)

entidade essencial, a-histórica, colocada desde sempre para além da linguagem e naturalizado (a partir do século XIX, biologizado), para ser um produto histórico de relações entre discursos, instituições e práticas políticas, e posições de subjetividade (correlacionando sujeição e subjetivação) historicamente localizadas (FOUCAULT, 1977, p. 19-53).

A proposta analítica de Foucault provou-se fértil, sendo fundamental, em primeiro lugar, para a reelaboração do conceito de gênero, conforme visto acima. Além disso, a partir do final da década de 1990, a concepção foucaultiana de sexualidade nutriu os estudos *queer*, a partir do campo de estudos culturais e das subalternidades (MISKOLCI, 2009, p. 150-182) (ROCHA, 2017, p.212-240). Mais recentemente, no caso da historiografia brasileira, a influência foucaultiana se desdobrou em uma nova história LGBTQIA+, fazendo Clio enfim sair do armário (VERAS; PEDRO, 2014, p. 90-109) (VERAS; PEDRO, 2018, p. 123-142).

Novamente, é todo esse multifacetado campo de histórias da sexualidade que os negacionismos querem suprimir, ao expulsar uma discussão histórica, não naturalizada e biologizada, das salas de aula do país. Resta agora discutir como as pesquisas em educação e em ensino de história têm abordado e, pode-se dizer, até mesmo documentado, os ataques negacionistas históricos aos estudos de gênero e sexualidade no Brasil na última década.

Em primeiro lugar, vários artigos se deram o trabalho de mostrar que a presença de aulas sobre educação sexual nas escolas brasileiras não foi uma novidade do final do século XX, menos ainda dos governos petistas. Pesquisadoras e pesquisadores como Maria Rita de Assis César (2009); Caio Samuel Franciscati da Silva, Ana Paula Leivar Brancaleoni, Rosemary Rodrigues de Oliveira (2019); e Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2020) destacaram a influência médico-higienista sobre as primeiras tentativas de se inserir a educação sexual nos currículos do Ensino Básico a partir da década de 1920.

César apontou que, naquele momento, a comunidade médica defendeu a educação sexual para crianças e jovens como importante para “o interesse moral e higiênico do indivíduo e para o interesse da raça” (2009, p. 39-40). Vê-se a presença marcante de uma concepção eugenista de população, baseada em práticas biopolíticas de controle do indivíduo e da coletividade. Em aprofundamento, Silva; Brancaleoni e Oliveira destacaram que, nas

décadas de 1920 e 1930, o Brasil enfrentava uma epidemia de sífilis, o que interpelou o Estado a articular políticas de combate e prevenção. Assim, coube às escolas o papel de, por meio da educação sexual, contribuir para enfrentar este problema de saúde pública – por meio de aulas de educação sexual sob um ponto de vista médico-higienista, que preconizava que a veiculação de informações sobre anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutivos humanos contribuiria com mudanças na conduta sexual dos indivíduos (2019, p. 1540-1). Monteiro e Ribeiro ressaltaram outros temas relevantes para a educação sexual na década de 1930, como o divórcio, o controle da natalidade e a responsabilidade venérea. Em sua pesquisa, os autores mostraram que, nesse contexto, a educação sexual foi pensada como uma reforma importante da cultura sexual da população brasileira, podendo extravasar as escolas, abrangendo programas de rádio de alcance nacional – estando sempre presente o aspecto de controle biopolítico dos discursos médicos e higienistas (2020, p. 9).

Segundo os artigos levantados, a perspectiva médico-higienista da educação sexual permaneceu incontestada até a década de 1960. Esse foi um momento de efervescência política, cultural e intelectual no Brasil e no mundo, permitindo que novas abordagens sobre a educação sexual emergissem, informadas pelas transformações sociais e culturais do pós-guerra e pelos novos movimentos sociais, no caso, especificamente a segunda onda do feminismo. Eclodiram experiências efetivas de educação sexual nas escolas fora da perspectiva de controle biopolítico, em escolas experimentais em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Essa “renovação pedagógica” estava em diálogo com novidades teóricas recentes no campo da educação, especificamente a linha crítica-emancipadora da pedagogia. No entanto, os textos concordam em mostrar que a ruptura institucional da democracia, com o Golpe Militar de 1964 acabou sufocando todas essas tentativas e experiências (CÉSAR, 2009, p. 40-1) (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019, p. 1541) (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9).

O período ditatorial (1964-1985) parece ter sido marcado por silenciamentos, retrocessos e tentativas pontuais de retomar uma educação sexual sob paradigma crítico-emancipatório. Maria Rita de Assis César explicou que o regime militar desenvolveu uma política de controle e moralização dos costumes, em aliança estreita com o setor conservador (majoritário) da Igreja Católica. Assim, a despeito de tentativas locais, que se tornariam pontos de resistência (e merecem ser aprofundados em mais pesquisas históricas), a educação sexual foi banida das escolas brasileiras durante a Ditadura

(CÉSAR, 2009, p. 40-1) (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019, p. 1541) (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9).

A redemocratização da década de 1980 começou a trazer de volta a educação sexual para dentro da escola, muito por força da nova mobilização da sociedade civil no período, organizada em grupos e coletivos feministas, homossexuais (de gays, lésbicas e, mais tarde, na década seguinte, travestis e transexuais) e negros. César mostrou que, nesse momento, a escola foi repensada, com vistas à desconstrução de seu perfil autoritário-disciplinar, o que envolveu também a aderência a uma educação sexual como proposta de libertação dos corpos, das mulheres e dos sujeitos sexuais em geral (CÉSAR, 2009, p. 41). No entanto, a eclosão e difusão da epidemia do HIV/Aids ao longo da década, continuando nos anos 1990, vai trazer de volta, com força renovada, a perspectiva médica de controle/prevenção de problemas da saúde pública como dominante na educação sexual (CÉSAR, 2009, p. 40-1) (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019, p. 1541) (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9). Somando-se a questão da gravidez indesejada na adolescência, esse seria o olhar dominante nas iniciativas de educação sexual que, bem ou mal, começaram a se institucionalizar nos últimos anos do século XX.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, foi um marco decisivo para a reestruturação da educação no Brasil e sua abertura, ainda que problemática, como se verá a seguir, às discussões de gênero e sexualidade. Além disso, de acordo com Silva *et al*, o novo texto constitucional, alcunhado como *Constituição Cidadã*, permitiu a inclusão em políticas públicas de atores sociais que vinham se organizando na sociedade civil desde o fim da Ditadura, caso do movimento LGBTQIA+ e de feministas, que pontuaram a necessidade da criação de espaços para educação sexual na educação básica, vista a histórica exclusão de minorias sexuais e de gênero nas escolas. Tratava-se de abrir a escola para formas de vida e de expressão da sexualidade divergentes da cis-heteronormatividade, que sempre ali estiveram presentes, mas foram, tradicionalmente, silenciadas (SILVA *et al*, 2020, p. 155).

Em consequência, a segunda metade da década de 1990 foi marcada por reformas educacionais que, de um lado, moldaram o ensino brasileiro à racionalidade neoliberal, de outro permitiram a inclusão de temas oriundos dos movimentos sociais. Assim, Picoli criticou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Brasil, 1996) como um instrumento por meio do qual o Estado pudesse normatizar e padronizar o ensino, uma

vez que tornou prerrogativa da União a avaliação da qualidade da educação nacional, definindo quais seriam suas prioridades. Definição que passou a seguir métricas internacionais ditadas pelos interesses de órgãos internacionais e grandes empresas e organizações ligadas ao capital financeiro (PICOLI, 2020, p. 9). Tratava-se do início da institucionalização de uma educação normalizante no Brasil, que, em ressonância ao conceito de realismo capitalista trabalhado anteriormente, acabou transformando esta visão da educação como a única pensável para o Estado. A influência neoliberal na educação brasileira se fez sentir também por meio dos compromissos internacionais assumidos pelo país com a Conferência do Cairo (1994) e a de Pequim (1996), que se traduziram na primeira tentativa de padronização dos currículos brasileiros, por meio dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), datados de 1997 (VICENTE, 2023, p. 8).

No que toca a inserção dos estudos de gênero e sexualidade na educação básica, a mais importante novidade das reformas educacionais neoliberais da década de 1990 no Brasil foi a criação dos PCN. Maria Rita de Assis César mostrou que os PCN foram inspirados pela reforma educacional da Espanha, de matriz conservadora. Ainda assim, os PCN incluíram, por pressão dos movimentos sociais, a discussão de gênero e sexualidade, transformando-a em um tema transversal separado dos conteúdos curriculares clássicos, nomeado de *Orientação Sexual*, consolidando “a escolarização de uma educação do sexo” (CÉSAR, 2009, p. 42).

Todavia, essa escolarização do sexo, ou a construção de um certo tipo de corpo sexuado educado (LOURO, 2022, p. 7-43), demanda problematização. Muitos dos textos pesquisados para essa análise bibliográfica se dedicaram a tal crítica. Assim, cabe, primeiro, destacar a importância política dos PCN para o estabelecimento de um lugar para a educação sexual na educação brasileira. Esse lugar foi o da transversalidade, o que trouxe o benefício de não encerrar a temática em uma só disciplina, o que seria reducionista (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9-13) (REIS; REIS, 2016, p. 91-2) (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 17) (VICENTE, 2023, p. 8) (ARAÚJO, 2022, p. 265-9). Em uma crítica ponderada, Silva, Brancaloni e Oliveira discutem que, não obstante os problemas da abordagem das categorias de gênero e sexualidade nos PCN, esse documento forneceu legitimidade à inclusão da educação sexual nas escolas, permitindo a construção de aulas sobre diversidade sexual e de gênero pelos professores interessados, sem restrição disciplinar, contemplando as múltiplas realidades que coexistem no chão da escola (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1541).

O ponto central da crítica aos PCN, repercutido por muitos autores e autoras, é a sua vinculação a um olhar biologizante sobre o gênero e a sexualidade, perpetuando mecanismos de controle biopolítico. Maria Rita de Assis César fez um comentário fulcral sobre esse viés dos PCN, afirmando que ele gira em torno da ideia de prevenção, como uma resposta do Estado, no domínio da educação, à epidemia do HIV/Aids e à problematização médico-moral da gravidez de jovens em idade escolar. Analisando o fascículo dos PCN sobre o tema transversal da *Orientação Sexual*, que encampou o que poderia haver de educação sexual no Ensino Básico, a partir da crítica foucaultiana à hipótese repressiva, César percebeu no documento um mecanismo poderoso de incitação da discursificação do sexo na escola. Um mecanismo que se ramificaria em mecanismos de controle sobre os indivíduos, por meio da normatização de suas práticas sexuais. Práticas em relação as quais os PCN puderam estabelecer uma regra de normalidade, qual fosse, a cis-heterossexualidade monogâmica e reprodutiva. O que não coubesse nesse lugar do normal, foi problematizado e estigmatizado como práticas sexuais de risco, resultando na exclusão de importantes parcelas da população discente – note-se que não necessariamente apenas LGBTQIA+ (CÉSAR, 2009, p. 44-5).

O pesquisador Paulo Roberto Souza Junior acrescentou que a abordagem de gênero e sexualidade nos PCN se fez sob os signos do risco e da ameaça, o que se podia perceber na divisão interna do volume. Os PCN sobre *Orientação sexual* se dividiam em três partes, uma primeira sobre corpo: matriz da sexualidade, seguida por uma discussão sobre as relações de gênero, e finalizando com o tema explicitamente de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 17). A discussão sobre gênero aí contida revela outra debilidade do documento. Maria Rita de Assis César notou que o texto dessa seção caracteriza o trabalho sobre relações e identidades de gênero com crianças do Ensino Básico como “uma tarefa delicada”. Mas o que seria delicado na discussão de gênero orientada pelo documento? Segundo César, os PCN limitam-se a problematizar o gênero como “papéis sexuais”, ou seja, persistem no que Joan W. Scott interpretou como um uso descritivo do gênero, conforme estudado acima. Nas palavras de Maria Rita de Assis César,

Em uma palavra, a dificuldade ou o caráter “delicado” apontado pelo texto dos PCNs advém de uma confusão entre a ideia de gênero, definida não como categoria de análise das relações de poder entre os gêneros, como a pensou Joan Scott [...] mas sim, em virtude da percepção do gênero como “papéis” a serem desempenhados pelos dois “sexos biológicos” determinados (CÉSAR, 2009, p. 46).

A delicadeza do tema seria apenas uma temerosa reticência do Estado brasileiro em produzir um documento que normatizasse uma abordagem *queer* ou *queerizada* da educação sexual. Entendendo tal abordagem como uma desconstrução da cis-heteronormatividade do gênero, conforme adiantada por, entre outras, Judith Butler, ao quebrar a ontologia que fabricava o gênero como uma substância dentro do regime moderno da sexualidade (CÉSAR, 2009, p. 46-7) (BUTLER, 2012, p. 15-60).

No contexto presente de um Ensino Médio reformado de maneira autoritária por governos de extrema direita, no entanto, resta ponderar que, não obstante seu caráter reducionista da sexualidade ao sexo biológico e meramente descritivo do gênero, os PCN preservaram um espaço possível para a educação sexual. Na medida em que parte da carga horária do Ensino Médio foi transformada em conteúdos disciplinares optativos, estabelecidos de acordo com a autonomia escolar, torna-se possível a reconstrução de uma disciplina de educação para a sexualidade no Ensino Básico. Essa foi a proposta de Luiz Carlos Marinho de Araújo, ressignificando os PCN como uma forma de atender uma maior gama de discussões que integram a pluralidade do público escolar. Na análise do autor, porém, essa reinvenção depende da disponibilidade de professores e administradores escolares para uma abertura ao novo, o que implicaria lidar com as deficiências de formação na área de gênero e sexualidade, a ausência de formação continuada no campo, e o clima político-cultural contemporâneo em que os negacionismos de gênero e sexualidade intimidam iniciativas nesse sentido (ARAÚJO, 2022, p. 280).

O silêncio atual nas escolas acerca das discussões de gênero e sexualidade não pode ser tomado como natural. Ao contrário, é o resultado histórico de quase duas décadas de conflito sobre como o gênero e a sexualidade poderiam aparecer no ambiente escolar em abordagens de desconstrução da cis-heteronormatividade ou em outras de manutenção dessa mesma norma tradicional e naturalizante.

A primeira dessas duas décadas, ou a primeira do século XXI, foi marcada pela multiplicação de iniciativas dos governos petistas para fazer avançar a inclusão da população LGBTQIA+ e combater a violência de gênero. Os textos ora pesquisados concordam que foi um período de criação de novos programas e órgãos governamentais, em uma tentativa de dar lastro às discussões propostas nos PCN. Porém, as forças (neo)conservadoras da direita (que se radicalizaram, conforme estudado acima, a partir de 2013) logo começariam a exercer pressão suficiente sobre os sucessivos governos

federais para barrar ou inutilizar várias dessas iniciativas, culminando no corte de investimentos em programas e órgãos de direitos humanos e inclusão social (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9-10).

No que toca à institucionalização no aparelho de Estado, algumas inovações antecederam o primeiro governo petista. Ainda em 1996, durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos, dirigido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Entre outros, o objetivo do Plano era defender os direitos das populações negra, indígena e LGBTQIA+ (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 11). As políticas de inclusão se aprofundaram nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, depois renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).¹⁹ A função dessas secretarias era desenhar políticas públicas para minorar as desigualdades sociais e às violências contra minorias, articulando Academia e movimentos sociais, visando capilarizar, em nível municipal, o desenvolvimento de projetos de inclusão que rompessem com a abordagem unicamente no âmbito da saúde pública, a tônica desde a década de 1980 (SILVA *et al.*, 2020, p. 155-6).

Duas importantes medidas dos governos petistas, ainda na primeira década do século, foram os programas Brasil sem Homofobia (BSH) e Escola sem Homofobia (ESH). O BSH, criado em 2004, foi o resultado de articulação do Conselho Nacional Contra a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) e do movimento social LGBTQIA+, com o fim a erradicar a LGBTfobia, por meio da transformação da cultura educacional e escolar, promovendo uma educação para a diversidade. Linha política aprofundada pelo Plano Nacional de Promoção da Cidadania e de Direitos Humanos LGBT, de 2009, um fruto da I Conferência Nacional LGBT. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) inseriu a diversidade sexual como integrante das políticas federais para a área de educação. Esta mobilização resultou no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, uma iniciativa de Comissão Técnica Interministerial. Fica patente que as primeiras gestões petistas se

¹⁹ Para um aprofundamento da discussão sobre as políticas públicas de inclusão da diversidade desenvolvidas pelo governo Lula, ver MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos De Pesquisa*, 39 (137), p. 461-487, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>.

esforçaram, até certo limite, para criar e implementar políticas públicas inclusivas da diversidade de gênero e sexual (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 12).

O ESH, por sua vez, tinha o intuito de tornar mais robusta a formação continuada de professores no campo de estudos de gênero e sexualidade, visando dar base à concretização de aulas seguindo o PCN transversal de Orientação Sexual. Para tanto, o governo federal investiu 1,8 milhão de reais na produção de materiais paradidáticos que seriam distribuídos nas escolas, além de fomentar pesquisas, seminários e cursos de formação continuada. O material confeccionado ficou conhecido como “Kit anti homofobia” (VICENTE, 2023, p. 7). Contudo, a reação contrária à implementação do programa foi violenta, marcando uma primeira grande batalha pública em que grupos (neo)conservadores, extremistas de direita, usaram a categoria de ideologia de gênero para atacar as políticas de inclusão e diversidade, vilipendiadas como promotoras das homossexualidades entre crianças e jovens, que seriam expostos, se o material fosse distribuído nas escolas, a conteúdos pornográficos (SILVA, 2020, p. 139-140). Como vimos acima, o governo Dilma Rousseff não enfrentou as mesmas condições políticas e econômicas de seu antecessor, estando mais fragilizado em múltiplas frentes. Como resultado, a presidenta decidiu não bancar o ESH, vetando, de forma um tanto vexatória o programa, como se lê no trecho a seguir.

Apesar do investimento de 1,8 milhões na confecção materiais para as escolas, pesquisas, seminários e atividades de formação contínua para professores, o governo cedeu às pressões e suspendeu a distribuição do material. Na ocasião, a presidente Dilma Rousseff argumentou que *não é papel do governo fazer propaganda de opções sexuais*”. (VICENTE, 2023, p. 7) (grifos no original).

O fracasso na implementação do ESH parece marcar, segundo a literatura ora sob análise, um ponto de viragem histórica nas políticas de inclusão e diversidade e na força dos movimentos (neo)conservadores extremistas de direita (SILVA, 2020, p. 139-141). A partir de então, esses movimentos, como analisado acima, foram ganhando peso na cena pública nacional e ganhando importante espaço nas ruas e nas redes sociais, usando do negacionismo de gênero e sexualidade, sobretudo a categoria fantasmática de ideologia de gênero, discutida em tópico anterior, como arma para mobilização de massa até a tomada do poder a partir do golpe de Estado de 2016.

Os textos estudados atestam que os negacionismos de gênero e sexualidade se tornaram mais influentes na década de 2010, fazendo uma grande ofensiva para sabotar e cooptar duas das principais iniciativas do governo Dilma para a educação inclusiva e pela

diversidade. Trata-se dos ataques ao segundo Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência deveria ter sido entre 2011 2020, e à formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise de como os textos lidos trabalharam esses dois eventos interligados encerra a presente discussão, uma vez que, especialmente com a imposição de uma BNCC autoritária, neoliberal e conservadora concretizou e difundiu, pelos anos seguintes, o impacto dos negacionismos históricos de gênero e sexualidade nas salas de aula brasileiras.

O pesquisador Paulo Roberto Souza Junior pontuou que o primeiro Plano Nacional da Educação foi instituído por meio da Lei nº. 10.172, datando de 09 de janeiro de 2001, ainda no governo FHC. O primeiro PNE vigorou entre 2001 e 2010, contendo algumas tímidas passagens sobre a discussão de gênero em certos tópicos (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 4). O segundo Plano Nacional de Educação, por outro lado, segundo o mesmo autor, foi escrito tendo em vista a finalidade de combater o preconceito e a discriminação por base da identidade de gênero e/ou a orientação sexual. Assim, no texto do projeto original, submetido à Câmara dos Deputados em 2010, o gênero teve espaço maior do que no PNE anterior, contendo a previsão da criação de uma rede nacional de proteção às pessoas LGBTQIA+ (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 4-5).

Todavia, a submissão do projeto de lei (PL) à Câmara federal foi apenas o início de um longo processo, em meio ao qual os setores (neo)conservadores e extremistas de direita puderam ir treinando, consolidando e ampliando sua articulação política, usando o negacionismo histórico de gênero e sexualidade como fator de agregação de movimentos e grupos menores (especialmente via redes sociais digitais) e mobilização pública, tomando as ruas em um crescendo até 2013. Assim, a ala mais conservadora dos deputados conseguiu atrasar em quatro anos a discussão e aprovação do PNE. Neste ínterim, à medida em que aconteciam discussões locais para a votação de Planos municipais e estaduais de Educação, os mesmos movimentos, com capilaridade cada vez maior, se mobilizavam para se colocar como obstáculo à aprovação e qualquer Plano que contivesse discussões de gênero, sexualidade, a favor da inclusão da diversidade sexual. A partir do trabalho de Neilton dos Reis e de Isabel dos Reis, vale a pena citar a interpelação do arcebispo Orani João Tempesta do Rio de Janeiro, hoje, cardeal, contra o perigo representado pela ideologia de gênero na educação brasileira.

(...) no último ano, com a votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, podemos ver a articulação política de grupos ligados

a instituições cristãs para aprovar ou não os tópicos que continham a discussão de gênero e sexualidade destes planos, por exemplo, o que ocorreu no Rio de Janeiro com o pronunciamento do arcebispo local Orani João Tempesta, que trata a *ideologia de gênero* como uma ameaça à escolarização (CNBB, 2015)". (DOS REIS; DOS REIS, 2016, p. 92).

Vê-se que os setores neoconservadores da sociedade brasileira reuniam, como reúnem ainda hoje, facções importantes da Igreja Católica e das igrejas evangélicas, bem como setores espíritas e laicos, como já discutido anteriormente. A catalização destes grupos deveu-se à problematização crescente daquelas três zonas de conflito público discutidas por Angela Alonso, a violência pública, as políticas redistributivas e os combates em torno da moral, pública e privada. Com isso concorda também Bruno Antonio Picoli, ao comentar como os esforços conjugados de instituições religiosas neopentecostais e da ala conservadora do catolicismo, por meio de seus representantes na Câmara dos Deputados, foi responsável pela sabotagem ao processo legislativo do PL do segundo PNE, conspirando para a retirada da obrigatoriedade do ensino de temas relacionados aos estudos de gênero na educação básica (PICOLI, 2020, p. 11-2).

Os pesquisadores Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro afirmam que as discussões em torno do PNE configuraram uma primeira arena de debate (embate) em torno da categoria de ideologia de gênero no país. A partir daí, essa categoria fantasmática, na análise de Butler comentada acima, se espalhou pela sociedade brasileira, uma vez que a aprovação federal do PNE foi precedida por discussões em todo o país nas instâncias preparatórias. Os autores comentaram a maneira como se deu esse processo, para prejuízo da presença de orientações sobre gênero e sexualidade que pudessem guiar a criação de aulas favoráveis à diversidade no Ensino Básico.

O foco nas menções a gênero e sexualidade no PNE intensificou as discussões dentro e fora do Congresso Nacional, contribuindo diretamente para que, aqueles setores que se manifestavam contra as questões sobre desigualdade de gênero e orientação sexual chegassem às escolas, e utilizassem a noção de Ideologia de Gênero para se referir aos mais variados estudos nos campos de gênero e das sexualidades". (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 140-1).

Em seu texto, Elder Luan dos Santos Silva revela como, de maneira concomitante, outros ataques foram feitos contra a integração dos estudos de gênero e sexualidade na Educação Básica no país. Um deles foi a introdução do PL 1859/2015 do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), cuja proposta era proibir a aplicação da ideologia de gênero ou da orientação sexual na educação. Também surgiram o PL 3226/2015, do deputado pastor Marcos Feliciano (PSC-SP), que tentava acrescentar um parágrafo único ao PNE, o qual vedaria a promoção, por qualquer forma, da ideologia de gênero; e o Projeto de Decreto

Legislativo 122/2015, do deputado Flavinho (PSB-SP), que objetivava sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do CONAE- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação (SILVA, 2020, p. 141-2).

O mesmo autor, baseado em um levantamento de proposições legislativas e de discursos, a partir do portal da Câmara dos Deputados, elencou os argumentos que sustentavam a retórica da ideologia de gênero, conforme instrumentalizada pelos parlamentares neoconservadores. Assim, a categoria gira em torno da defesa da família, da suposta impossibilidade de adolescentes decidirem sua identidade de gênero (revelando uma incompreensão do gênero como uma intencionalidade do sujeito), e da acusação de que as escolas promoveriam a homossexualidade e outras identidades classificadas/normatizadas como desviantes do padrão (implicitamente cis-heterossexual) de gênero e sexualidade (SILVA, 2020, p. 142). Neilton dos Reis e Isabel dos Reis identificaram, nesse conflito, o jogo de duas relações de poder, uma em torno do currículo da Educação Básica em geral, como instância de disputa entre correntes ideológicas sobre a seleção e controle de temáticas, outra específica sobre as questões de gênero. Nessa última, a ideologia de gênero foi vetor para articulação dos ataques neoconservadores à proposta de PNE do governo Dilma Rousseff (REIS; REIS, 2016, p. 92). Os ataques pretendiam excluir toda possibilidade de debate escolar sobre temas como como direitos das mulheres, violência doméstica, representatividade de gênero, combate à homofobia e outras formas de preconceito de gênero, orientação sexual. (PICOLI, 2020, p. 11-2).

Os autores estudados convergem, portanto, em identificar a reação conservadora à inclusão de questões de gênero e sexualidade no PNE como uma onda de censura – a qual ainda teria fôlego para sufocar os mesmos debates na publicação da BNCC. Percebe-se a concordância, na bibliografia, em delinear um movimento crescente de repúdio conservador ao gênero e à sexualidade como discussões libertárias e subversivas da norma cis-heterossexual. Um primeiro resultado foi, além do atraso em quatro anos nos debates sobre o PNE, sua aprovação, em 2014, totalmente censurado de problematizações feministas, *queer* e LGBTQIA+ nos domínios das orientações sexuais e identidades de gênero (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 10) (PICOLI, 2020, p. 12) (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 4-11) (VICENTE, 2023, p. 3-6).

A literatura ora sob análise entendeu que essa onda de censura, uma outra forma de designar os ataques negacionistas às discussões de gênero e sexualidade, encontrou o zênite, na década passada, no processo de construção da BNCC. Outro ponto de concordância foi a identificação de uma face dupla nesse processo, interligando propostas neoliberais e neoconservadoras para a educação, concretizando a ambiguidade da racionalidade neoliberal teorizada por Wendy Brown, na qual o privatismo marcante dessa racionalidade se refere tanto ao mercado, como à moral. Assim, negar as discussões de gênero e sexualidade – o que, conforme visto, pode ser caracterizado como uma modalidade de negacionismo histórico, visto que se nega que gênero e sexualidade sejam construções históricas e culturais – permitiu a articulação de movimentos e agentes políticos a princípio dispersos (neoliberais pró-mercado e neoconservadores defensores da hegemonia da família e da igreja em assuntos de moralidade), formando uma coalização política que se provou poderosa o suficiente para sequestrar a proposta de uma base curricular e silenciar, em seu texto, qualquer abordagem histórica e cultural de gênero e sexualidade. A imposição de um texto final da BNCC assim depurado pode ser, portanto, interpretada como um aprofundamento do processo de desmonte do espaço público democrático no Brasil.

Segundo Picoli, esse processo foi mais um vetor para a implementação de uma educação normalizante no país. Por esse conceito, o autor entende uma forma de educação que atua para a dessubjetivação (de alunos, professores, administradores), apelando para a suposta evidência de relações que não são naturais, antes histórico-culturais, como as relações de gênero e sexualidade. A educação normalizante concorre para a homogeneização de conteúdos, para a padronização dos métodos avaliativos (sua preocupação é somente gerar resultados quantitativos), e para a rotinização e mecanização das relações entre todos os sujeitos do processo educativo. É dessa maneira que concorre para a erosão de suas possibilidades estéticas de construção de si mesmos. A BNCC, tal como foi, afinal, imposta realiza esses objetivos neoliberais (afinados à privatização do ambiente escolar, esvaziado de significados políticos, culturais e morais) por meio de sua organização em habilidades e competências voltadas a reduzir o sujeito à sua dimensão econômica (como trabalhador, como empreendedor). Picoli foi arguto ao perceber que, ao fim, a única habilidade ou competência realmente importante para a BNCC é aquela de gerar resultados em avaliações padronizadas. Ademais, o autor acrescenta que o caráter vinculante da BNCC esmaga as diferenças culturais regionais e locais, ao impor,

diferentemente dos PCN, um currículo único a todo o país (PICOLI, 2020, p. 4-16). O autor conclui sua análise da BNCC com o seguinte comentário.

(...) não há lugar, na BNCC, para o novo. Sem liberdade, a educação anunciada pela BNCC é normalizante, já que é fechada para questionamento. É dessubjetivadora, já que só oferece para o indivíduo o caminho das relações instrumentais, rotineiras e mecânicas do mercado, sem margem para a criação de novas formas de se relacionar com os seus semelhantes e com os seus diferentes, a não ser dentro de uma coletividade de competidores. É, portanto, desumanizante (PICOLI, 2020, p. 16).

Souza Junior acrescenta que a mobilização do negacionismo histórico de gênero e sexualidade é uma parte importante do projeto neoliberal de sociedade. Porque, para o seu sucesso, é necessário que os sujeitos do processo educativo não lidem com certos conteúdos em sala de aula, seja como professores-pesquisadores, seja como alunos. Afinal, o que deve ser aprendido é meramente como viver *normalmente* em sociedade, integrando-se à racionalidade neoliberal que individualiza, privatiza e desumaniza (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 9). Destarte, hoje, a BNCC se afirma como a única possibilidade educativa, o que revela como ela é mais uma expressão do realismo capitalista que domina a paisagem cultural em sociedades dominadas pela racionalidade neoliberal, conforme estudado anteriormente.

Uma outra faceta do caráter neoliberal, autoritário e negacionista da BNCC foi a maneira como ela foi constituída. Os textos que se debruçaram sobre esse processo notaram não apenas as distintivas mudanças de uma versão para outra, mas como o processo foi apressado e as consultas à sociedade civil, ignoradas. Assim, Luiz Carlos Marinho de Araújo e Bruno Antonio Picoli informam que a primeira versão da BNCC data de 2015, sob o governo Dilma Rousseff, tendo sido escrita pela Secretaria de Educação Básica do MEC por uma equipe de 116 especialistas e divulgada para consulta pública em setembro do mesmo ano (ARAÚJO, 2022, p. 271) (PICOLI, 2020, p. 3). Nessa versão inicial, as discussões de gênero e sexualidade tiveram espaço, enfatizando o respeito à diversidade. Note-se uma primeira ruptura com a abordagem médica e biológica que até então, inclusive nos PCN, orientara as propostas estatais de educação para a sexualidade e o gênero. Os estudos de gênero e sexualidade foram integrados nas Competências Gerais da Base e em áreas específicas, notadamente a de Linguagens, transitando por diversas etapas e áreas do conhecimento (SILVA, 2020, p. 147) (VICENTE, 2023, p. 7-8) (ARAÚJO, 2022, p. 271).

A passagem da primeira para a segunda versão da Base aconteceu em meio ao turbulento processo de deposição da presidenta Dilma Rousseff. Começaram a se fazer ouvir, insistentemente, as vozes negacionistas, tentando censurar o pluralismo no texto do documento. Aquém disso, o processo de consulta pública aberto pelo MEC para a manifestação da sociedade civil foi, segundo Picoli, questionável. O Ministério abriu a consulta pública virtual em setembro de 2015, permanecendo aberto até março do ano seguinte. Um mês antes, as contribuições realizadas até dezembro de 2015 foram publicadas. Houve mais de 12 milhões de contribuições. Adicionalmente, o MEC requereu pareceres circunstanciados de 80 especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Não é irrazoável esperar que o governo levasse algum tempo para sistematizar um volume tão grande de contribuições. Não foi, porém, o que se deu, uma vez que a segunda versão, que deveria ter incorporado as críticas, foi publicada em 03 de maio de 2016, com a justificativa de que aprofundamentos teóricos e metodológicos não cabiam no texto, a Base deveria ter natureza apenas operativa (SILVA, 2020, p. 152) (PICOLI, 2020, p. 3).

Mesmo sob essa fachada de diálogo com o público, vários autores notaram que a segunda versão da Base apresentava uma discussão de gênero e sexualidade mais densa e transversal. Não só aumentaram as menções aos conceitos de gênero e sexualidade, como outros correlatos foram introduzidos, como “relações de gênero”, “orientação sexual”, “homofobia”, “questões de gênero, corpo e sexualidade”. A discussão foi integrada aos textos introdutórios da Base, que passava a ter como diretrizes o respeito e o acolhimento à diversidade, bem como a superação de preconceitos. Em um significativo avanço teórico, a segunda versão conseguiu entrelaçar as discussões de gênero e sexualidade, tornando mais complexa a discussão sobre identidades de gênero e orientação sexual na diversidade histórico-cultural da população LGBTQIA+. Além disso, as discussões se estenderam pelas três etapas de escolarização, alcançando a educação infantil. Nesse setor, o texto sobre os “Direitos de Aprendizagem” foi desenvolvido separadamente em cada um dos Campos de Experiência, havendo, em todos esses, afirmações sobre o respeito à diversidade, especificando os marcadores de diferenças de gênero, religião, raça e outros. As questões de gênero, sexualidade, diversidade e diferença chegavam, pois, até o Ensino Infantil, atravessando de modo transversal, mas também pontual em algumas áreas do conhecimento, toda a Base (SILVA, 2020, p. 148-9) (VICENTE, 2023, p. 9) (ARAÚJO, 2022, p. 277).

À publicação da segunda versão da BNCC, seguiu-se um novo período de consulta pública da sociedade civil. Foram realizados seminários estaduais entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 (SILVA, 2020, p. 152). Monteiro e Ribeiro ressaltam que o período do governo Temer foi também o momento da ascensão de Jair Bolsonaro, que, desde 2011, transitava de obscuro deputado do baixo clero da Câmara federal, à expoente da nova extrema-direita brasileira, chegando à posição de líder deste campo político, como seu candidato, vitorioso, à Presidência em 2018 (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 10). Toda essa trajetória acompanha o período analisado nessa pesquisa, como de influência crescente dos negacionismos históricos na educação. Assim, a construção coletiva do texto da BNCC foi duramente afetada pelo campo negacionista, tornando mais aguda a verticalização das decisões a ela referentes (um aspecto neoliberal autoritário que marcava o processo desde o seu início, como foi visto), especialmente nas versões finais.

Picoli aponta que, entre a segunda e a terceira versões da BNCC, os grupos de trabalho para sua escrita foram dominados por representantes de entidades empresariais interessadas em uma reforma neoliberal do Ensino, e por movimentos neoconservadores, que desejavam esvaziar o texto de todo conteúdo propriamente educativo, defendendo uma escola que não interferisse naquilo que Fisher denominou esfera pessoal protegida. Nas duas frentes, trata-se de um movimento autoritário de privatização da educação e de sua rendição ao tradicionalismo. Esses foram os eixos de disputa em torno da Base entre maio de 2016 e abril de 2017, quando a terceira versão foi publicada pelo MEC. Nesse ínterim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi ocupado por apoiadores neoliberais e neoconservadores do governo Temer, vinculados ao Movimento pela Base (PICOLI, 2020, p. 4-5) (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 18).

Depois de abril de 2017, o governo federal realizou uma terceira rodada de audiências públicas, uma em cada região do país, para discussão do texto. No entanto, essas tiveram caráter apenas consultivo (PICOLI, 2020, p.4). Entre abril e novembro de 2017, período em que a BNCC permaneceu parada no CNE, o governo Temer produziu uma outra versão, essa sim terminaria sendo a oficial e definitiva. Esse outro texto foi escrito diretamente sob os auspícios da nova extrema-direita, dividida, mas não separada, em neoliberais e neoconservadores, muito forte no Congresso Nacional (SILVA, 2020, p.152-3). O resultado foi um texto com forte teor moralizador, do qual foram expurgados os tópicos crítico-reflexivos (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 17). Submetida ao CNE em novembro, a versão autoritária, neoliberal e moralista da BNCC foi aprovada em 15 de

dezembro de 2017, publicada como a Resolução CNE/CP nº 2, no dia 22 do mesmo mês. A justificativa do governo golpista para a supressão de todas as passagens que ensejavam o pensamento crítico e para a adoção do negacionismo histórico de gênero e sexualidade foi simplesmente que esses eram temas “controversos” (SILVA, 2020, p. 153-4) (PICOLI, 2020, p. 4) (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 17-8) (VICENTE, 2023, p. 12-8).

Resta apenas verificar como a literatura estudada entendeu a presença do negacionismo histórico de gênero e sexualidade na versão final, oficial e atual da BNCC. Os pesquisadores concordam que a discussão de gênero foi expurgada do documento. Embora a palavra apareça várias vezes no texto, nunca é em sentido próximo ao desenvolvido pela historiadora Joan W. Scott, isto é, como uma categoria útil à análise história, apenas conotando “gênero literário ou artístico” (SILVA, 2020, p. 150-4) (PICOLI, 2020, p. 13) (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 17-9) (SILVA *et al*, 2019, p.1547-8). Trata-se de uma clara expressão de negacionismo histórico, uma vez que propaga a ilusão de que não há uma problemática histórico-cultural como o gênero (VICENTE, 2023, p. 12), negando, consequentemente, as existências de todas as pessoas que desviam da regra naturalizada, e tornada implícita, da cis-heternormatividade. Ademais, nega a história das lutas feministas pela desnaturalização do ser-mulher, rompendo as amarras do binarismo de gênero que atrelavam as mulheres (entendendo-se aqui como incluindo todas as possibilidades interseccionais com suas particularidades históricas) ao mundo privado, desapropriando-as de direitos de cidadania.

Assim, a discussão sobre gênero foi apagada e, onde ela ocorria, houve uma transmutação em expressões genéricas, como respeito às diferenças, aos direitos humanos e combate ao preconceito. São expressões genéricas, porque nunca conceituadas ou especificadas quanto a marcadores de diferença de gênero, sexualidade, raça ou classe (SILVA, 2020, p. 150) (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 16) (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548-9) (SILVA *et al*, 2019, p. 153-167) (ARAÚJO, 2022, p.272). O autoritarismo da versão final da BNCC se mostra na distância entre ela e as versões anteriores e no desprezo para com as contribuições da sociedade civil, como comentou a pesquisadora Luciane da Silva Vicente, no trecho seguinte.

Mesmo com a maioria das contribuições a favor da inclusão dos referidos temas [gênero e sexualidade] nos referenciais curriculares, na versão oficial do documento, os trechos que defendiam o respeito à diversidade de indivíduos em relação às diferenças de sexo, identidade de gênero e de orientação sexual foram banidos de todos os componentes curriculares que traziam essa menção (VICENTE, 2023, p. 12) (acréscimos meus).

A discussão sobre sexualidade, por sua vez, foi reduzida ao seu aspecto médico-biológico, resgatando o viés de controle biopolítico que marcara os PCN sobre orientação sexual duas décadas antes. A sexualidade parece importar à escola somente como uma questão de saúde pública, suas dimensões históricas, culturais, sociais, políticas e psicológicas ficaram excluídas. Tanto é que o assunto foi confinado ao conteúdo disciplinar de ciências, no Ensino Fundamental, e, dentro dele, ao oitavo ano, dentro de uma perspectiva disciplinar de saúde e bem-estar, em sequência a conteúdos como mecanismos reprodutivos do corpo humano (qual corpo? Não caberia perguntar em um documento sem gênero), puberdade, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis. Nesse domínio assaz limitado, foi inserida uma habilidade que orienta o professor a “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2018, p. 347). Porém, dados os limites e ausências do documento, fica a questão de se o docente terá condições para elaborar, de maneira autônoma, aulas que abordem a sexualidade em sua multidimensionalidade inerente. Mais ainda, a intensa batalha pública em torno da inclusão ou não dos estudos de gênero e sexualidade na BNCC e sua exclusão final produziram uma ilusão de que ficou proibido abordá-los nas salas de aula, para o que contribui a permanente campanha dos setores de extrema direita alimentando o pânico moral em torno da ideologia de gênero. Oficializada a Base, os conflitos persistiram no chão da escola, onde os professores estão cada vez mais despreparados e desanimados a enfrentar o conflito e pensar aulas para além da cis-heteronormatividade (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 17) (SILVA, 2020, p. 156) (VICENTE, 2023, p. 12-7) (SILVA; BRANCALOENI; OLIVEIRA, 2023, p. 1545-1552) (SILVA *et al*, 2020, p. 165-171) (ARAÚJO, 2022, p. 272-6).

Em conclusão, os textos concordam em identificar a atual Base Nacional Comum Curricular imposta por um governo de extrema direita como um retrocesso para a possibilidade de uma educação que encampasse discussões históricas e culturais de gênero e sexualidade. Suscintamente, Silva *et al* assim o expressam no trecho seguinte.

Dessa forma, voltando-se à BNCC sob uma perspectiva analítica, é possível afirmar que ela retrocede em relação a documentos oficiais que antecedem sua aprovação, por exemplo os PCN e as OCEM, que traziam a possibilidade desses debates como temas transversais. À medida em que não é possível dialogar sobre a diversidade identitária, tal como ela se apresenta na sociedade, nos distanciamos de uma educação crítico-emancipatória dos sujeitos (SILVA *et al*, 2020, p. 173).

Essa batalha foi vencida pelos negacionismos históricos de gênero e sexualidade, cuja influência nas salas de aula, ao presente, parece avolumar. Cabe continuar a luta cotidiana, apoiando iniciativas docentes que procurem, nas poucas brechas deixadas pela BNCC, realizar práticas de resistência e liberdade no chão da escola.

7. Conclusões.

Esse trabalho principiou como uma investigação sobre como os negacionismos históricos têm afetado a inserção dos estudos de gênero e sexualidade no Ensino Básico brasileiro, tentando perceber os efeitos dessa influência sobre o ensino de história.

Dados os limites do trabalho, foi preciso restringir a investigação a uma revisão bibliográfica de textos pertinentes. Como foi salientado anteriormente, os textos trabalhados foram divididos em três grupos, como estratégia para circunscrever o período histórico analisado, delimitar os conceitos trabalhados e identificar com maior precisão os efeitos dos negacionismos históricos sobre o campo de gênero e sexualidade. A discussão da bibliografia assim repartida se fez a partir de uma perspectiva qualitativa em educação, conjugada ao olhar multicultural e contracolonial, com vistas a permitir a aproximação epistêmica entre pesquisador e as fontes, rompendo com a ideia de que se faz necessária uma distância cognoscente para que a pesquisa tenha objetividade e, somente assim, alcançasse um estatuto de cientificidade. Ao contrário, a perspectiva pós e contracolonial denuncia essa pretensão como típica de um colonialismo epistêmico, que tende a manter certos sujeitos e temáticas apenas na condição subalterna de objetos, impedindo-os de falar por si. O diálogo empreendido pela pesquisa com suas fontes textuais visou produzir um discurso de muitas vozes, em uma tradução cultural que cruzou as fronteiras globais do conhecimento, pondo na mesma conversa autoras e autores do Norte e do Sul global, quebrando hierarquias epistemológicas, gerando um trabalho, afinal, multivocal, na tentativa de que o conhecimento seja mais horizontalizado e resistente à colonização dos saberes.

A problematização do contexto histórico da última década, a partir do ano de 2013, levou à constatação de esse foi um período em que a crise do sistema político brasileiro, erigido a partir da redemocratização da década de 1980, entrou em crise – para a qual não parece ter encontrado, ainda, uma solução. Se as mobilizações de massa nas ruas durante as Jornadas de junho de 2013 escancararam as várias zonas de conflito, cada qual dividida entre movimentos rivais à esquerda e à direita, e dentro de cada um desses campos, que

permeavam os governos petistas de Lula a Dilma Rousseff, pouco a pouco, enfraquecendo-os, o que surgiu a partir de então não pode ser considerado um resultado inevitável, mas um dos desenlaces possíveis do complexo jogo pela disputa da política das ruas, das redes sociais digitais e do Estado, que vinha se arrastando nos dez anos anteriores. Não se trata de responsabilizar 2013 pela virada para a extrema-direita no restante da década, mas entender que o jogo só acontece na imanência histórica das relações de poder, tendo existido outras possibilidades de futuro, mas que foram sufocadas.

Entender essa dinâmica passou por um aprofundamento sobre a racionalidade neoliberal, para além de uma concepção do neoliberalismo apenas como uma doutrina de economia política. O neoliberalismo firmou-se como um dispositivo para o governo de si e dos outros, conjugando práticas discursivas e extra discursivas de biopolítica para engendrar certos modos de ser no mundo e foracluir outros. A biopolítica neoliberal se sustenta na privatização do indivíduo, desapropriando sua dimensão pública. O que se mostrou mais relevante para a pesquisa foi perceber como essa privatização não se restringe à dimensão econômica, a hegemonia do mercado se faz passo a passo à restrição da moral às instituições privadas, como a família e a igreja. Retirar a moral da esfera pública tem sido uma estratégia de despolitização de modalidades estruturantes de desigualdade nas sociedades capitalistas centrais, emergentes e periféricas. Se não cabe debater, ou mesmo lutar, contra hierarquias de gênero, sexualidade, raça e classe na esfera pública, essas mesmas hierarquias ficam naturalizadas como parte da tradição, do *status quo* da sociedade, não cabendo políticas de subversão ou contestação, apenas de normalização.

A naturalização das desigualdades nos eixos das diferenças pela racionalidade neoliberal, que é, portanto, tradicionalista, concorre, conseqüentemente, para o reforço do realismo capitalista como a estrutura simbólica pressuposta pelo campo social como um todo. Imaginar diferente torna-se arriscado, como que um delírio de dissidência de uma ordem natural. Embora se apresente como uma tendência natural da evolução humana, o neoliberalismo diz de um jogo de poder disputado em múltiplos níveis e dimensões, sendo, desde já, uma tarefa de resistência evidenciar sua dimensão histórica e, logo, contingente. Se nem sempre foi impossível imaginar outros futuros, por que isso deixou de ser possível? É possível sonhar outros sonhos? É possível cogitar um mundo em que a moral seja política, em que o gênero e a sexualidade sejam arenas de disputa pública,

permitindo novas estéticas para existências outras? Há como educar em sentido assim libertário e poético?

A explosão discursiva dos negacionismos históricos só pôde ser compreendida a partir desse despertar. A partir de uma consciente ruptura com o realismo capitalista. Isso porque os negacionismos se alimentaram do esvaziamento de sentidos da esfera pública, para ocupar o espaço político em que antes figuravam os saberes científicos, entre eles, o da história. Os negacionismos, em suas várias vertentes, se apresentam como revisões do conhecimento científico, como se fossem somente outras teorias ou versões para os mesmos fatos ou fenômenos. Todavia, como foi visto, os escritores negacionistas se recusam a seguir as regras do rigor científico convencionadas pela comunidade acadêmica em geral (com suas especificidades de área). Sem jogar com as mesmas regras, almejam o mesmo estatuto de verdade-demonstrativa. Não dizem, porém, do mesmo modo de dizer-a-verdade, mesmo se ainda conservam o ideal de que a verdade é demonstrável. O que eles pretendem demonstrar é uma ilusão, retoricamente articulada para convencer e engajar leitores desavisados.

No que toca os negacionismos de gênero e sexualidade, eles partem de um ponto privilegiado. Trata-se do modo como o essencialismo de gênero e sexualidade impregnam, até hoje, o senso comum sobre essas categorias nas sociedades ocidentais. O historiador Jeffrey Weeks demonstrou que duas metáforas centrais estruturam o senso comum sobre a sexualidade. A primeira vê o sexo como uma erupção vulcânica que engolfa o corpo em sua inteireza, vindo daí, portanto, de uma suposta interioridade natural do sexo, sua identidade generificada e sexual. A segunda, correlata, entende que o sexo é o âmago de todo indivíduo (uma individualização e uma naturalização do sexo), sendo fútil tentar escapar disso (WEEKS, 2022, p. 53-4). Vê-se, desde já, como, no senso comum, a possibilidade de dissidência da ordem do gênero fica desalojada para fora do Simbólico – trata-se de uma operação de foraclusão. Indo mais além, Michel Maffesoli mostrou que ideias basilares da cultura ocidental, como as de Ser, Deus, Estado, Instituição, Indivíduo, Identidade e Bem, são concebidas, *a priori*, como unitárias, o que, historicamente, tem dado uma ampla base cultural aos entendimentos essencialistas do senso comum sobre gênero e sexualidade. Consequentemente, os negacionismos que censuram os estudos de gênero e sexualidade o fazem a partir de uma fantasmática do Uno, apresentando-se como uma nova edição dos monoteísmos ideológicos, morais e

políticos. Os negacionismos negam a pluralidade intelectual, porque não podem conceber um lugar para a diferença dentro do Único (MAFFESOLI, 2007, p. 22).

Entende-se, portanto, a força que os discursos negacionistas têm na contemporaneidade. Força que, como foi visto, tem sido capaz de conquistar importantes vitórias políticas no campo da Educação Básica no Brasil. A partir de 2011, grupos de extrema-direita, todos operando sob uma racionalidade neoliberal, priorizando formas de privatização ora pelo mercado, ora pela moral, conseguiram, sucessivamente, barrar e implodir importantes iniciativas dos governos petistas para construir noções de cidadania mais inclusivas à diversidade de gênero e de sexualidade, como os programas Brasil sem Homofobia e Escola sem Homofobia, e sabotar, atrasar e, eventualmente, cooptar políticas públicas de longo prazo na área, como o segundo Plano Nacional de Educação, em 2014, e, especialmente, a construção da Base Nacional Comum Curricular, imposta autoritariamente em uma versão moralista e excludente em 2017 (ressaltando-se que a ideia de uma Base Nacional Comum era, de saída, um projeto neoliberal na área da educação, mesmo se capitaneado, a princípio, por um governo petista).

A imposição da BNCC como a única visão sobre gênero e sexualidade permitida na Educação Básica (uma visão, como foi vista, centrada em uma concepção biológica e essencialista do gênero e da sexualidade) configura um abuso político do passado histórico. Isso porque a exclusão das discussões culturais e históricas sobre gênero e sexualidade estabelece como verdade indisputada (mais um traço do realismo capitalista, não há como imaginar uma alternativa) a mentira de que o gênero, entendido como apenas o sexo biológico, é uma essência individual e natural. De maneira não diferente de outros negacionistas históricos, o negacionista do gênero e da sexualidade distorce os indícios, manipula os documentos e altera os dados, de maneira a “provar” algo, o que, em realidade, não passa de uma operação retórica, de um sofismo. Esse algo é a inexistência de uma história, de uma formação cultural, do gênero e da sexualidade. No fim das contas, trata-se, com essa operação negacionista, de dizer que não existem o gênero e a sexualidade, apenas o sexo-rei; não existindo tampouco, como consequência, crimes do Estado ou de instituições poderosas na sociedade (como a família e a igreja) contra as minorias e as dissidências de gênero e sexualidade. Para quê fazer políticas públicas de reparação para uma população, cuja existência é, assim, negada? Como responsabilizar criminosos se não há crime sem vítimas?

Em conclusão, é importante retomar aquela função da historiografia descrita por Michel de Certeau. Desde o século XIX, a historiografia tem sido uma ferramenta para a construção de identidades. Se, naquele contexto histórico (e, em certa medida, até hoje), a história se prestou à construção das identidades nacionais vinculadas aos Estados Nacionais emergentes, privilegiando os marcadores de diferença da branquitude, da cis-heteronorma e das classes proprietárias e colonialistas, hoje não precisa mais ser assim. De fato, as novas histórias da negritude, da escravidão, dos povos africanos, diaspóricos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das mulheres e das pessoas LGBTQIA+ têm executado a operação historiográfica em chave diversa.

Os negacionismos atacam esse novo pluralismo intelectual da historiografia, questionando a legitimidade dos professores de história. Não reconhecendo essas histórias divergentes daquela tradicionalmente contada pelo Estado, os escritores negacionistas acusam os professores de história de mentir, de tentar inculcar ideologias qualificadas como maléficas (acusações de esquerdismo, marxismo, comunismo e, a mais nova, identitarismo), em seus alunos. O que seria uma forma de corrupção da juventude. Trata-se, porém, como explicou Judith Butler, de uma operação de inversão. Os escritores negacionistas acusam os professores das faltas que eles próprios cometem. É nesse sentido que Ávila afirmou que o negacionismo é identitário ao extremo, um consolo para uma população branca e masculina pauperizada pelo próprio neoliberalismo/tradicionalismo que defende. Apagar as novas histórias é uma manobra de desumanização, pois, sem memória e sem história, não há identidade.

Contra todos esses ataques, a bibliografia estudada nessa pesquisa tendeu a apontar a defesa do pluralismo historiográfico e da liberdade acadêmica como resistências possíveis. O pluralismo deve ser visto como a principal contribuição ética do conhecimento acadêmico, hoje, ao Bem Comum da sociedade – o que é, afinal, a função da Universidade e da Escola, de acordo com Joan W. Scott. O pluralismo historiográfico permite pensar em uma condição comum aos sujeitos diversos e diferentes das sociedades capitalistas pós-fordistas. Contar suas histórias contribui para o Bem Comum, ao conformar identidades eticamente fundadas na diferença.

São essas histórias novas que os negacionismos querem abafar, mantendo a ilusão de uma identidade sexuada coesa, nos termos da matriz sexo-gênero-desejo, ao longo da história. Negam, por essa via, a historicidade do gênero. Em outras palavras, negando que o gênero

seja uma categoria útil à análise histórica das identidades e das instituições no passado e no presente, fechando o horizonte de expectativas a todas as pessoas dissidentes da cis-heteronormatividade. Não há como ter um horizonte de expectativas aberto, se o espaço de experiência foi, desde já, anulado.²⁰

8. Referências bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Feminismos plurais)

ALONSO, Angela. *Treze*. A política de rua de Lula a Dilma. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ARAÚJO, Luiz Carlos de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para a sexualidade na Educação Básica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - pág. 263-286 jan-maio de 2022.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; Dalila Andrade Oliveira. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, nº 87, 2021.

BENTO, Berenice. É o *queer* tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. [Entrevista concedida a] Felipe Padilha; Lara Facioli. *Áskesis*. São Carlos, SP: Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, v. 4, n. 1, jan./jul. 2015, p. 143-155.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRIOZO FILHO, Alexandre; ORTEGA, Anna; TUBIANA, Pedro. *Glossário de termos do pensamento contracolonial brasileiro*. S/l: Associação Cultural Nonada Jornalismo,

²⁰ Para as categorias metahistóricas de espaço de experiência e horizonte de expectativa, ver KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; Rev. César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, p. 305-327.

s/d. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/glossario-do-pensamento-contracolonial-brasileiro/>.

BROWN, Wendy. American nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, v. 34, n. 6, p. 690-714, dec. 2006.

_____. *Nas ruínas do neoliberalismo*. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Trad. Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. *Antigone's claim: kinship between life and death*. New York: Columbia University Press, 2000.

_____. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Quem tem medo de gênero?* Trad. Helci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

CANDIDO, Marcia; GOMES, Simone; TANSCHKEIT, Talita. Gender, feminist activism and conservatism in Latin America: an interview with Flávia Biroli, Flávia Freidenberg and Verónica Gago. *Revista Novos Rumos Sociológicos*, Pelotas, RS, v. 7, n. 11, p. 65-84, jan./jul. 2019.

CARDOSO, Eduardo Wright. Em busca da mentira: historiadores contra a falsificação do Holocausto. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 41, nº 87, 2021.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black Feminist critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, n. 1, p. 139-167, 1989.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Meneses, Rev. tec. Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes históricas na França*. Séculos XIX e XX. Trad. Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente*. 1300-1800. Uma cidade sitiada. Trad. Maria Lúcia Machado; Trad. notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Trad. Junia Brandão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cad. CEDES*, v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998. Doi: 10.1590/S0101-32621998000100004.

FASSIN, Eric; JALLON, Hugues; FABRE, Clarisse (orgs.). *Liberté – Égalité – Sexualités*. Actualité politique des questions sexuelles. Paris: Belfond, 2003.

FISCHER, Mark. *Realismo capitalista*. É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Trad. Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato, Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*. A vontade de saber. Lisboa: Relógio d'água Editores; Antropos, 1977.

_____. *História da sexualidade 3*. O cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Rev. tec. José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *A coragem da verdade*. O governo de si e dos outros II. Curso no *Collège de France* (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Obras de Michel Foucault)

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 02, jul./dez. 2011, p. 111-120.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n.5, 1995, p. 07-41.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade*. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção história e historiografia).

HEMMINGS, Clare. "'But I thought we'd already won that argument!': 'Anti-gender' Mobilizations, Affect, and Temporality." *Feminist Studies*, vol. 48 no. 3, 2022, p. 594-615. *Project MUSE*, <https://dx.doi.org/10.1353/fem.2022.0042>.

IVENICKI, Ana. A pesquisa educacional na confluência de perspectivas quanti e qualitativas. Editorial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 1-7, jan./mar. 2020.

JELIN, Elizabeth. *La lucha por el pasado*. Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; Rev. César Benjamim. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOPES, Fábio Henrique. Cisgenereidade e historiografia: um debate necessário. In: SOUSA NETO, Miguel Rodrigues; GOMES, Aguinaldo Rodrigues (orgs). *História e teoria queer*. Salvador, BA: Editora Devires, 2018, p. 77-99.

LORDE, Audre. Age, race, class and sex: women redefining difference. In: LORDE, Audre. *Sister outsider*. New York City: Crown Publishing Group, 2007, p. 114-123.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. 2. ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Côrrea Barbosa. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAFFESOLI, Michel. Homossocialidade: da identidade às identificações. *Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades*. Natal, RN, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007, p. 15-25. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2250>.

MENESES, Sonia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 41, n. 87, 2021.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

_____. *Teoria queer*. Um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Série Cadernos da Diversidade; 6)

_____. *Batalhas morais*. Política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos De Pesquisa*, 39 (137), p.461-487, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, BA, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho*. O anticomunismo no Brasil (1917-1964). Rio de Janeiro: EDUFF, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). São Paulo: Contexto, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Negacionismos e usos afetivos do passado no Brasil contemporâneo. *Politika*, n. 13, jun.2023. Disponível em: <https://www.politika.io/fr/article/negacionismo-e-usos-afetivos-do-passado-no-brasil-contemporaneo>.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. Uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NÓVOA, António; LOMBA, Maria Lúcia Rezende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e88222, 2022;

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Maria da Glória. A história disciplinada e seus outros: reflexões sobre as (in) utilidades de uma categoria. In: ÁVILA, Arthur Lima; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A história (in) disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019, p. 53-72.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. Operários, mulheres, prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Escrever a história das mulheres: relatos de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 9-28, 1995.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

PRECIADO, Paul-B. *Manifesto contrassexual*. Trad. Maria de Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

_____. *Texto junkie*. Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Trad. Maria de Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____. *Um apartamento em Urano*. Crônicas da travessia. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 21-42.

REIS, Neilton dos; REIS, Isabela dos. Questões de gênero no Ensino Médio: sociologia, biologia e interdisciplinaridade. *Revista MovimentAção*, v.03, n.04, pp. 89-106, 2016.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Cássio Bruno de Araujo. *Masculinidades e Inquisição*. Gênero e sexualidade na América portuguesa. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

_____. Teoria *queer* entre a pós-modernidade e o presentismo: um caminho crítico possível? *Periódicus*, Salvador, n.6, v. 1, nov.2016-abr.2017, p. 212-240.

_____. Apontamentos teóricos para uma história LGBTQIA+. Uma saída *queer* para a polêmica essencialismo/construcionismo. *Revista de História*, São Paulo, n.182, a00723, 2023 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2023.207123>.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão ed. Brasileira: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. Como chegamos até aqui ou como o país dos “pactos”, das “conciliações”, das “frentes amplas” produziu seu próprio colapso. Prefácio Michael Löwy. São Paulo: Vestígio, 2022.

SALLES, Fabiano Lange; IVENICKI, Ana. Currículo multicultural decolonial: tensões e desafios em uma tessitura docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 2, p. 835-855, maio/ago. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SCOTT, Joan W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91, 5, p. 1053-1075, 1986.

_____. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*. Novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 65-98.

_____. Knowledge, power, and academic freedom. New York: Columbia University Press, 2019.

SEDGWICK, Eve K. *Tendencies*. London: Routledge, 1994.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.120511538.

SILVA, Elder Luan. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias*, v. 8, n. 16, jul./ dez. 2020.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freiriana. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020. Doi: 10.14295/de.v8i2.12104.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTTTQIS. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, Salvador, BA, v. 4, n. 1, p. 1-21, Jan/Jun. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Organizadores: Antonio Luigi Negro, Sergio Silva. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

TRAVERSO, Enzo. *O passado, modos de usar*. História, memória, política. Trad. Tiago Avó. 2. ed. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 35-82

WHITE, Hayden. *The practical past*. Santa Cruz, CA: UC Santa Cruz; Stanford University, 2014.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in) visibilidade das homossexualidades no Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis: Programa de Pós-graduação em História da UDESC, v. 6, n. 13, p. 90-109, set./dez. 2014. Doi: <https://doi.org/10.5965/2175180306132014090>.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Outras histórias de Clio: escrita da história e homossexualidades no Brasil. In: NETO, Miguel Rodrigues de Sousa; GOMES, Aguinaldo Rodrigues (org.). *História e teoria queer*. Salvador, BA: Editora Devires, 2018, p. 123-142.

VICENTE, Luciene da Silva. A educação sexual nas diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular: da abertura ao silenciamento em torno da temática. *Educação Em Revista*, 40, e45439. <https://doi.org/10.1590/0102-469845439>.

ZAHARIJEVĆ, Adriana. Habemus gender: the Serbian case. *Φεμινιστικά*, p. 93-7.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Centro de Educação Aberta e a Distância



Declaração de Legitimidade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas

DECLARAÇÃO

Eu, Cássio Bruno de Araujo Rocha, matrícula 2024.10285, regularmente matriculado (a) no Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, na modalidade a distância, do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), declaro a quem possa interessar e para os devidos fins que:

- a- Sou o (a) legítimo (a) autor (a) do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado *É o gênero uma categoria útil ao ensino de história? Impactos dos negacionismos históricos sobre gênero e sexualidade no Ensino Básico brasileiro, 2013-2025*.
- b- Respeitei a legislação vigente de direitos autorais, em especial citando sempre as fontes às quais recorri para transcrever ou adaptar textos produzidos por terceiros.
- c- Estou ciente de que toda e qualquer referência bibliográfica contida no corpo de texto foi utilizada para o enriquecimento e complementação das ideias e argumentos apresentados no presente trabalho de conclusão de curso, o que torna o texto inédito, fruto apenas das minhas palavras e criações.

Declaro estar ciente das implicações administrativas atinentes ao presente Trabalho de Conclusão de Curso, que no caso de ser apurada a falsidade das declarações acima, o TCC será considerado nulo e terei que cursar a reoferta da disciplina Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.



Documento assinado digitalmente

CASSIO BRUNO DE ARAUJO ROCHA

Data: 29/08/2025 10:02:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Belo Horizonte, Minas Gerais, 29/08/2025.