



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIEL FURTADO DE AMORIM

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS
DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA**

**RONDONÓPOLIS-MT
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIEL FURTADO DE AMORIM

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS
DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes

**RONDONÓPOLIS-MT
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A524e AMORIM, L. F..

Educação e Direitos Humanos: as representações das
diferenças de gênero na escola / L. F. AMORIM. -- 2020
102 f. ; 30 cm.

Orientador: Aguinaldo Rodrigues Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Prática Escolar. I. Título.

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

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA"

AUTOR : Mestrando Luciel Furtado de Amorim

Dissertação defendida e aprovada em 30/04/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Flávio Vilas-Bôas Trovão
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Examinador Externo Doutor(a) Jorgetânia da Silva Ferreira
Instituição : Universidade Federal de Uberlândia

Examinador Suplente Doutor(a) Priscila de Oliveira Xavier Scudder
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS,03/05/2020.

Aos professores e professoras, que anseiam por uma educação libertária e mais inclusiva, onde as diferenças sejam de fato critérios de inclusão e não exclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em quem acredito que, independente de religião, está sempre presente nos dando força e saúde para ser nossa caminhada.

À minha família, em especial a minha amada mãe, Leonida, que mesmo não tendo a oportunidade na vida de poder aprender a ler e escrever, nunca mediu esforços para que eu buscasse o conhecimento e por entender as minhas constantes ausências, principalmente neste período do mestrado.

Ao meu orientador, Aginaldo Rodrigues Gomes, pela paciência e enorme conhecimento com que me direcionou nesta pesquisa, além da sua preocupação para com minha saúde, tão importante nesse momento.

Aos examinadores, professor Flavio Vilas-Bôas Trovão e professora Jorgetânia da Silva Ferreira, pela atenção, contribuições e tempo despendido à análise desta dissertação.

Aos professores do PPGEdU, pelas valiosas contribuições para com esta pesquisa através dos debates em sala de aula, em especial as professoras Priscila Xavier Scudder e Raquel Salgado, que, com suas disciplinas permitiram um olhar diferente a esta pesquisa e à vida em si.

Aos colegas de mestrado por dividirmos as angústias, as descobertas e aflições que a pesquisa nos traz, em especial a Tati, Zeca, Vivi e Uendel, por estarem comigo nos momentos felizes e conflitantes que a vida acadêmica nos proporciona.

Aos entrevistados, que corajosamente se dispuseram a expor seu pensamento e a permitir o debate acerca deste tema tão presente e necessário na escola atualmente, contribuindo significativamente com esta pesquisa.

Às diretoras das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Educação de Sonora, Professora Elenir querida Nica, Professora Polinária, Professoras Lucia Keile e Angela, por me atenderem prontamente disponibilizando material de pesquisa sempre que solicitado.

À Gerente Municipal de Educação do Município de Sonora, professora Grazielle Souza da Luz, por compreender a relevância deste trabalho e autorizar a pesquisa nas unidades educacionais deste município.

RESUMO

Atualmente as discussões em torno da temática de gênero não têm se restringido somente ao ambiente acadêmico, mas à educação básica como um todo. Assim, questionamos se a escola tem ou não papel fundamental na reprodução das relações de poder, discursos e práticas generificadas no cotidiano escolar ou se, por outro lado, promove a igualdade de gênero a partir da problematização, da desconstrução do sexismo, da heteronormatividade e de outros tipos de preconceitos que começam fora da escola e que podem ser reforçados dentro dela. Portanto, a presente pesquisa busca compreender como os profissionais da Rede Pública de Educação Básica de Sonora-MS lidam com a produção das diferenças, com a sexualidade e com a performatividade dos gêneros no ambiente escolar. Para tanto, além da análise documental, serão feitas também entrevistas semiestruturadas com professores da rede, que após a transcrição, as informações obtidas serão confrontadas com documentos oficiais pertinentes à organização e sistematização das escolas, tais como Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Referencial Curricular, Planos de Aulas, objetivando analisar como se dá a abordagem desse tema dentro desses documentos oficiais, bem como nas práticas diárias dos professores. Espera-se que as reflexões suscitadas com a presente pesquisa, a qual busca amparo teórico em Butler, Foucault e Louro, entre outros, tragam contribuições para o diálogo em torno das questões de gênero e sexualidade na educação básica.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Prática Escolar.

ABSTRACT

Currently, discussions around gender issues have not been restricted only to the academic environment, but to basic education as a whole. Thus, we question whether or not the school has a fundamental role in the reproduction of power relations, speeches and practices that are gendered in school daily life, or whether on the other hand it promotes gender equality, based on problematization, the deconstruction of sexism, heteronormativity and other types of prejudice, which start outside the school and can be reinforced within it. Therefore, the objective of the present project is to understand how professionals in the public basic education network of Sonora / MS deal with the production of differences, with sexuality and with the performativity of genders in the school environment. Therefore, in addition to the documentary analysis, semi-structured interviews will also be conducted with teachers from the network, which after the transcription, the information obtained will be compared with official documents relevant to the organization and systematization of schools, such as: Pedagogical Political Project, Internal Regulation, Curriculum Reference , Lesson Plans, aiming to analyze how to approach this theme within these official school documents, as well as in the daily practices of teachers. It is hoped that the reflections raised by this research, which seeks theoretical support in Butler, Foucault, Louro, among others, will bring contributions to the dialogue around gender issues in basic education.

Keyword: Education, Gender, School Practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 01 – IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO: UM DISCURSO CONSERVADOR CONTRA A LIBERDADE DE EXPRESSÃO	20
1.1 Escola Sem Partido (ESP): a contradição	22
1.2 “Ideologia de gênero” e educação: quando o discurso vale mais que a ciência	38
1.3 Afinal, existe “ideologia de gênero”?	42
CAPÍTULO 02 – CURRÍCULO E PRODUÇÃO DO DISCURSO: A NATURALIZAÇÃO DAS NORMATIZAÇÕES NA SOCIEDADE ATRAVÉS DA ESCOLA	46
2.1 Acesso, qualidade e igualdade: uma tríade questão para pensar educação democrática	47
2.2 Gênero e currículo	51
2.3 Educação no município de Sonora - MS	53
CAPÍTULO 03 – GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA SEXUALIDADE NA ESCOLA	66
3.1 Performatividade de gênero e educação	72
3.2 Concepções de professores da Rede Municipal de Sonora acerca da sexualidade e dos estudos de gênero.....	77
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	93
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

A questão sobre como surgem as diferenças entre os gêneros é o tema central para estudiosos de várias áreas do conhecimento. Com base nos estudos de Louro (1995; 1997; 2003; 2004; 2008; 2011), observamos que as experiências vividas por meninas e meninos na escola afetam diretamente na diferenciação do gênero, proporcionando a prática de habilidades e reforços diferenciais e, indiretamente, estímulos que levam a se socializarem ativamente de maneiras diferenciadas.

Em sua obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), mais precisamente em seu primeiro capítulo, Louro traz importantes reflexões acerca da construção social das identidades, as quais se distinguem em sexuais e de gênero. De acordo com a autora, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, por isso é preciso

[...] recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Nesse sentido, na formação do conceito de gênero deve-se levar em conta as distintas sociedades e históricos, pois as concepções diferem no interior de certos grupos ao se considerarem os aspectos religiosos, raciais e étnicos, entre outros. Ainda segundo a autora, não é possível fixar um momento em que as identidades foram assentadas ou estabelecidas, já que estas estão sempre se constituindo e são instáveis, portanto, passíveis de transformação.

Nos últimos anos tem se observado um crescente debate em torno da temática de gênero, que não se restringe somente ao ambiente acadêmico. Em mais de dez anos de magistério na educação básica, sobretudo no ensino fundamental, tenho percebido que discussões calorosas têm permeado o ambiente escolar. A forma como o tema tem caído no gosto da comunidade escolar, no geral, não será tratada neste trabalho, embora seja um ótimo objeto de pesquisa em si. Apesar de minha fé de educador na evolução dos seres humanos, tenho observado que, infelizmente, dentro de uma sociedade complexa como a brasileira, no campo da produção das diferenças o que se evidencia é que esses diálogos, na maioria das vezes, vêm impingindo o ódio.

Dessa forma, cabe questionar se a escola tem ou não papel fundamental na reprodução das relações de poder, discursos e práticas generificadas no cotidiano escolar, ou se, por outro lado, promove a igualdade de gênero a partir da problematização, da desconstrução do sexismo, da heteronormatividade e de outros tipos de preconceito que podem começar dentro de casa e às vezes são reforçados na escola.

Sabemos que a escola é importante para a socialização de gênero, em parte devido ao fato de que ali as crianças passam longos períodos envolvidos com seus pares. Assim, elas podem ampliar ou reduzir as diferenças entre gêneros de acordo com a conceituação que se estabelece nesse espaço.

Vários questionamentos surgem face a essa situação, quais sejam: de que forma os professores do ensino fundamental II da Rede Municipal de Educação de Sonora-MS têm lidado com as questões de gênero, seja no campo do feminismo ou do grupo LGBTQI+, durante seu período de atuação? Como se dá a relação entre alunos e professores no dia a dia quando estes se envolvem em alguma situação polêmica ligada a essa temática ou quando se promove algum debate?

Logo, compreender como a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e demais profissionais da educação) da Rede Pública de Educação Básica de Sonora lida com a produção das diferenças, com a sexualidade e com a performatividade dos gêneros no ambiente escolar é fundamental. Para tanto, é necessário estudar como isso se apresenta nos Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Internos e no Referencial Curricular, a fim de observar se é feita, e como é feita, a abordagem da temática de gênero no dia a dia, assim como observar discursos e práticas dos docentes, verificando como se dá a relação entre escola e desigualdade de gênero.

Por que a escola?

Poderia aqui apontar uma série de motivos que me levaram a elencar a escola como local dessa pesquisa, pois, conforme Marcos Silva e Selva Guimarães, as políticas públicas brasileiras tiveram que incorporar o pluralismo presente na sociedade no ambiente escolar em função da pressão da sociedade brasileira, principalmente daqueles considerados “minorias” (Guimaraes; Silva, 2012, p. 47). No entanto, partindo da minha atuação como professor da educação básica, e também por entender que a formação do indivíduo como cidadão para

vivência em sociedade passa pela escola, que é multipluralista, justifica-se a escolha pelas unidades de ensino como palco desta pesquisa.

É importante salientar que uso minha experiência docente nessa decisão por pensar com Guimarães (2006), para quem “ouvir o professor a partir do seu lugar, concebê-lo como reflexivo, interpretar sua narrativa” permite que o profissional externize seu saber docente, propiciando que tais conhecimentos não fiquem no campo acadêmico, de onde vem a maior parte das publicações, as quais, mesmo sendo sobre as práticas docentes do ensino fundamental e médio, se revestem de um discurso elitista universitário “de que é preciso dar voz ao professor”.

E de quais unidades escolares estou falando? Falo das que compõem a Rede Municipal de Educação de Sonora. Trata-se de um município localizado na região norte do estado do Mato Grosso do Sul, no limite com Mato Grosso, cuja economia é baseada no agronegócio, especificamente soja, pecuária de corte e produção sucroalcooleira. Observa-se que toda a formação desse município, com pouco mais de quinze mil habitantes, está ligada ao campo, trazendo, assim, forte influência dos grupos conservadores que compõem esse setor da economia brasileira.

Antes de abordar a questão do Currículo Municipal de Educação de Sonora, é importante apontar uma certa peculiaridade local na formação de seus professores. Por se tratar de um município que está um tanto distante dos polos educacionais, cidades que possuem *campi* de universidades com educação presencial, grande parte dos professores são formados a partir da educação a distância, o que não invalida a qualidade do ensino desses profissionais, embora estudos apontem que essa modalidade deixa um pouco a desejar no que se refere à formação teórica e metodológica de suas futuras atuações no magistério¹. Ressalto aqui que essa questão não é parte fundamental para realização desta pesquisa, mas é relevante para sua contextualização e problematização, na medida em que são esses professores que formulam o currículo escolar de toda a Rede.

Ao adentrar na esfera do currículo para discutir gênero, primeiro devemos entender que este não se trata apenas de mais um entrave burocrático que confere às escolas um status de normatização, e sim algo que norteia o trabalho pedagógico diário nas unidades educacionais, apontando “o que” e “como” trabalhar no dia a dia em sala de

¹ Em 2019, a organização Todos pela Educação realizou um estudo quali-quantitativo sobre EaD no Brasil com base no Censo da Educação Superior de 2017 realizado pelo INEP, que foi divulgado por sites de notícias de todo o país. É possível acessá-lo na íntegra em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos>.

aula, sempre levando em conta a vivência do educador e do educando, tornando-os protagonistas dessa relação. Daí o fato de falar tanto nos últimos anos de protagonismo do jovem na educação brasileira. Entretanto, há de se salientar algo muito comum na educação brasileira: falar uma coisa e fazer outra, ou seja, um distanciamento entre o que deveria ser e o que realmente é.

Essa contradição é fruto de discursos que têm sua gênese em grupos que são vistos com desconfiança. Michael Apple (2003) afirma que “a mídia, candidatos a cargos públicos, eruditos conservadores, dirigentes de grandes empresas, quase todos, ao que parece, têm algo a dizer sobre o que há de errado com as escolas” (APPLE, 2003, p. 01). Salienta-se que os estudos de Apple têm como a base a sociedade estadunidense, no entanto, isso não invalida sua relação com a política educacional brasileira. Sua leitura fundamenta grande parte da pesquisa educacional no campo do currículo e suas relações de poder. Sua obra *Educando à direita* (2003) denuncia a força do argumento neoconservador associado ao pensamento neofundamentalista, sustentando que é necessário conhecer esse movimento e entender como agem, para assim combatê-lo:

Os movimentos direitistas envolveram-se num projeto social e ideológico de grandes proporções. Examinar como isso aconteceu e por que têm tido êxito pode dizer àqueles de nós que se opõem a eles qual é a melhor maneira de enfrentá-los. Em minha opinião, se você quiser deter a direita, é absolutamente crucial estudar o que ela faz (APPLE, 2003, p. 10).

Currículo, portanto, demonstra não só relação de conteúdos, mas também relações de poder, tanto entre professor/aluno e gestor/professor quanto em todas as formas de relacionamento dentro da comunidade escolar em si, não omitindo em hipótese alguma a influência dos grupos hegemônicos – citados anteriormente – com suas práticas discursivas sendo consolidadas no currículo. Apple percebe então a escola como uma via de mão dupla: se nesse espaço podem surgir forças que abalam as estruturas dominantes, por outro lado é a partir delas que novas hegemonias podem ser criadas. No caso do Brasil, isso ajuda a entender a disputa mercadológica que acomete o sistema educacional em tempos de implantação de uma nova política de currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na atualidade um debate mais tenso talvez ocorra em torno da BNCC, vista como algo contraditório em relação ao que se discutiu nos últimos anos, e já mencionado

anteriormente, que é o protagonismo juvenil frente à formação educacional, ou seja, a necessidade de atentar-se para as subjetividades e pluralidades que compõem a sociedade brasileira, conforme aponta CUNHA (2019), que salienta não serem atuais as críticas em relação à centralização curricular no Brasil. Há pelo menos quarenta anos estudos vêm sendo produzidos contestando essa visão normatizadora e unificadora dos sujeitos, que ignora suas pluralidades com o intuito de controlar escolas, professores, práticas, comportamentos, desempenhos etc.

Ao afirmar em seu artigo 20 que a educação tem por finalidade para o educando “seu preparo para o exercício da cidadania”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de certa forma corrobora o que foi dito anteriormente – a escola está deixando de ser um local somente para a prática de conhecimento sistematizado para propor uma experiência de convivências múltiplas e diversas, acompanhando as mudanças que permeiam nossa sociedade. No entanto, é relevante ressaltar o poder dessa “onda conservadora” que encontra amparo em grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido (ESP), os quais, com seus discursos, contrapõem esse princípio legal, cerceando o caráter libertário.

Assim, entende-se que:

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. A escola, ao provocar a reconstrução das preocupações simples, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, precisam ser comparados com outras representações, assim como a evolução de si mesmo e do próprio contexto (BERNSTEIN, 1987, p. 47).

Nesse sentido, a escola, como instituição em um mundo globalizado, tem se tornado arena de discussões e debates, que ora parecem apontar para o progresso, ora tendem ao retrocesso de práticas sociais, quando observamos que determinados temas sucumbem simplesmente por não constituírem o interesse principal de um grupo “idealizador” e/ou fomentador dos estabelecimentos de ensino. Essa afirmação se apoia em José Luís Sanfelice, quando nos leva à problematização do que é a educação pública, senão estatal, na medida em que a mesma não age necessariamente em prol do bem comum, já que o Estado e essa educação

[...] são constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção,

mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia (SANFELICE, 2005, p. 179).

A assertiva de Sanfelice nos traz a confirmação do projeto de educação atual que vem se configurando no país – uma educação que prepara não para uma vida de socialização com indivíduos dotados de atitudes, personalidades e capacidades diferenciadas, mas que me atrevo a chamar aqui de neotecnicista, em que pensar não constitui o interesse maior, e sim a reprodução de técnicas e amestramento de uma população que constituirá a mão de obra de uma nação que, no discurso, será a mola propulsora do desenvolvimento e do progresso.

Ao trabalhar com a temática de gênero, como apontado anteriormente, entramos num campo de debate em que as tensões ficam afloradas, daí a necessidade de embasamento teórico para que as discussões não caiam no campo do empirismo. Assim, ao propor abordar as diferenças sexuais numa perspectiva educacional e dos direitos humanos, entende-se que precisamos lançar mão de toda uma gama de estudos que permeiam o objeto.

De forma explícita nos questionamos diante dessas desigualdades ora observadas: não são os direitos humanos violados quando uma pessoa é impedida de ser ou de viver o que ela é na sua essência? Não estaria a escola envolvida num paradoxo quando aponta para a promoção dos direitos humanos, mas, por conta da cultura de seus agentes, exclui ou segrega pessoas pelas suas convicções pessoais?

Para responder esses questionamentos é necessário entender o que é e quando surgem os direitos humanos. Lynn Hunt, em sua obra *A invenção dos direitos humanos; uma história* (2009), afirma: “Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão”. Nessa obra, Hunt busca esclarecer a origem dos direitos humanos usando três documentos históricos: a Declaração de Independência dos Estados Unidos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, surgida na Revolução Francesa, e a Declaração Universal dos Direitos do Humanos, promulgada pela ONU. Observa-se que anteriormente a essas declarações falava-se em caráter natural, igualdade e universalidade no que se refere aos direitos humanos.

A partir do século XVIII, com a declaração de independência do Estados Unidos e a Revolução Francesa, é que o termo direitos humanos se torna autoevidente, como esclarece Hunt, pois após esse período ele adquire contornos políticos: “Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são direitos de humanos em sociedade” (HUNT, 2009, p. 19). Logo,

verifica-se que as ideias de igualdade e universalidade preconizados nos documentos analisados por Hunt constituem a gênese da conceituação do que chamamos hoje de direitos humanos.

Sabemos que sempre que houve a necessidade de documentos para garantir os direitos e liberdades individuais, ainda que não sejam para todos, foi porque estes não eram considerados em todos os aspectos nas sociedades ocidentalizadas, nas quais subalternizar determinados grupos sociais era e ainda é uma constante. Assim, as relações que se estabelecem a partir das tentativas de assegurar esses direitos são imbricadas de poder e, como entendemos os direitos humanos como algo politizado, devemos nos conscientizar de que tais relações não são apenas atributos do Estado, e sim de instituições, como escolas, religiões, quartéis e a própria sociedade civil, como infere Foucault:

Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam (...). Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Entende-se, pela afirmação de Foucault, que o poder não se encontra apenas em uma instituição, nem tampouco se cede através de “contratos jurídicos ou políticos”, mas são relações que estabelecem efeitos de saber e verdade.

Nessa perspectiva, sob a análise de Foucault (1999), entendemos que essa relação se manifesta na forma de um triângulo cujos vértices apontam para poder, direito e verdade. Assim, o filósofo demonstra o poder como direito, dadas as formas com que a sociedade se coloca e se movimenta, no sentido de verificar quem determina e quem deve obediência em seu interior. Já o poder como verdade institui-se pela presença dos discursos produzidos e reproduzidos nas instituições e que operam como verdades.

[...] para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Respalhada no pensamento foucaultiano, Judith Butler (2017) concebe os gêneros como categorias de análise construídas no seio das relações de poder. A filósofa sem dúvida tornou-se notadamente conhecida pela performatividade do gênero, que para ela é constituída de atos, gestos e representações:

Na verdade, o gênero seria uma espécie de ação cultural/corporal que exige um novo vocabulário, o qual institui e faz com que prolifere, partícipios de vários tipos, categorias ressignificáveis e expansíveis que resistem tanto ao binário como às restrições gramaticais substantivadoras que pesam sobre o gênero (BUTLER, 2003, p. 195).

Tamsin Spargo, em sua obra *Foucault e a teoria queer* (2017) e, mais recentemente, em *Política sexual na contemporaneidade* (2019), enfatiza que os modelos de discurso e poder foucautianos foram evidenciados por Butler nos seus estudos sobre a performance de gênero, ao defendê-la como uma repetição de atos e gestos. Para Spargo, essa repetição é “ao mesmo tempo uma reencenação e uma reexperienciação de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, e é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (SPARGO, 2017, p. 43).

A autora corrobora, assim, nosso entendimento acerca das relações de poder estabelecidas no seio das instituições escolares, quando afirmamos que estas visam regulamentar, por meio de padrões e normas impostos através de dispositivos discursivos, os comportamentos a serem seguidos.

Louro (1997) segue nessa linha de raciocínio ao afirmar que o exercício do poder, que acontece em várias direções, pode “fraturar” e dividir internamente cada termo da oposição “homens dominantes x mulheres dominadas” e que a escola, como instituição, produz as “diferenças, distinções e desigualdades” (1997, p. 57). Ainda segundo Louro,

Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propões que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade (LOURO, 1997, p. 38).

Por esse prisma, a escola é uma instituição que, em todos seus âmbitos, apresenta relações de poder, seja do Estado para com a equipe gestora, de professores para com alunos e até mesmo entre alunos. Basta analisarmos cada mudança de governo e sua equipe gestora

para verificarmos que todo o sistema que a escola possui no que tange às suas práticas pedagógicas sofre mudanças.

Por mais que exista toda uma documentação que vise regulamentar as ações dentro da escola, os mestres acabam sendo influenciados pelas suas vivências, sua cultura, as quais são frutos das relações de poder de outras instituições, como família e religião, entre outros, reproduzindo isso para seus alunos.

É dessa forma que a presente pesquisa, a qual se estrutura em três partes, pretende contribuir para a construção de mais uma alternativa de reflexão sobre a temática gênero numa sociedade em que se observa um retrocesso das relações entre os diversos agentes que compõe um espaço que, em tese, deveria primar pela liberdade e pela democracia, respeitando as diferenças. Daí a pretensão de investigar a importância da escola como ambiente criador de um clima pautado no respeito à diversidade e à identidade de gênero.

Assim, no primeiro capítulo, faço uma abordagem em torno de dois assuntos que assumem a liderança dentro dos debates acerca da temática: Escola Sem Partido (ESP) e “ideologia de gênero”. Sobre o primeiro se faz um breve levantamento histórico, verificando suas origens, a fim de identificar as influências sob quais o programa se definiu e sua filosofia enquanto projeto que se diz apartidário.

Por ser o ESP um programa que nos dois últimos anos tem influenciado sobremaneira a pauta de políticos congressistas, faço um levantamento dos atuais projetos de lei que se encontram protocolados no Congresso Federal e que visam, sobretudo, barrar os estudos de gênero e sexualidade dentro das instituições de ensino sob a falsa alegação de que seria uma doutrinação imposta por profissionais da educação alinhados com o pensamento da esquerda.

Ao mesmo tempo, no sentido de verificar a pauta dos liberais² no que se refere à temática, exponho também os projetos que contrapõem a política conservadora existente no Congresso, fundamentando as análises com estudos recentes que apontam para o perigo dessa onda conservadora. Na segunda parte do primeiro capítulo, levanta-se o debate acerca do termo “ideologia de gênero”, sua origem e a maneira como vem sendo utilizada para deturpar os estudos de gênero em nome de um puritanismo perverso que,

² O uso do termo “liberais” nesse contexto se refere aos congressistas cujas lutas políticas se alinham contra os conservadores, fundamentalistas religiosos e neoliberais. No Congresso Nacional, assumem uma postura mais progressista do que conservadora e constituem oposição ao atual governo.

através de discursos de ódio de líderes religiosos, manipula a população, colocando como algo contrário aos “desígnios de Deus” e uma afronta à Palavra.

No segundo capítulo, meu foco volta-se para a Rede Municipal de Educação do município de Sonora, com a análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Referencial Curricular (Ementário) e Regimento Interno. Tais documentos, aos quais me refiro como documentos oficiais, são de três escolas que ofertam o ensino fundamental II (turmas de 6º ao 9º ano). Antes, porém, abordo o tema gênero no contexto curricular, com intuito de oferecer condições teóricas de entendimento que auxiliarão na análise e compreensão dos documentos citados.

No terceiro e último capítulo, trago dados de estudos realizados a pedido do MEC e divulgados em sites de notícias a respeito de temas como sexualidade, homossexualidade e ideologia de gênero, assim como o fato de serem ou não discutidos nos currículos escolares. Elucido também de forma sintetizada a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, pois não só no cotidiano, mas também durante as entrevistas, foi possível perceber a confusão quanto aos termos. Finalizo o trabalho com entrevistas realizadas com professores que atuam na Rede Municipal de Educação no exercício do magistério de turmas de sexto ao nono ano, com o objetivo de entender as concepções de professores da educação básica de Sonora acerca dos temas de sexualidade e gênero. As entrevistas foram realizadas utilizando equipamento eletrônico e posteriormente transcritas, sem revelar a identidade do entrevistado, garantindo-lhe a confidencialidade, o que ajudou para que os mesmos ficassem à vontade quanto ao fato de expor o pensamento em relação a algo que ainda causa incômodo em muitas pessoas.

1. IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO: UM DISCURSO CONSERVADOR CONTRA A LIBERDADE DE EXPRESSÃO

É recente o crescimento do debate acerca da “ideologia de gênero” e da “doutrinação” nas instituições de ensino no Brasil, não só entre profissionais da educação, como também na sociedade em geral e até mesmo na fala do atual chanceler Ernesto Araújo, quando da sua inquirição na Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos Deputados, fato reportado pelo jornal Folha de S. Paulo. Segundo o ministro, os movimentos por direitos sexuais e reprodutivos das mulheres seriam apenas uma disfarçada agenda abortista propagada pela ideologia de gênero³.

Apesar de amplamente repercutida, observa-se um não aprofundamento em torno dessa temática, enquanto cresce a reprodução de informações de acordo com o senso comum. Conforme aponta o pesquisador Fernando Pena,

[...] utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (PENNA, 2017, p. 35).

Para o pesquisador, no período do surgimento do Escola Sem Partido (ESP), em 2004, deu-se pouca importância para as palavras de ordem e o discurso simplista propagado pelos seus apoiadores. Esse pode ter sido o motivo de uma ideia tão conservadora ter alcançado o estatuto de projeto de lei que cerceia a autonomia didática nas escolas.

A visibilidade do movimento aumentou com a tramitação desses projetos na Câmara dos Deputados, assim como em alguns estados e municípios, e com a campanha eleitoral de 2018, em que um discurso conservador tomou conta dos debates e pegou carona no ESP. Penna alerta para o fato de que não se trata apenas de uma questão constitucional, em que se decide se o sistema educacional ou a família tem direito de ditar os conteúdos a serem ensinados para as crianças, mas de uma disputa pela opinião pública.

Assim, nas palavras do autor, o projeto ataca pontos fundamentais para o debate educacional, buscando impor a visão de um determinado grupo sobre a concepção de escolarização, criando e incentivando a desqualificação do professor, divulgando,

³ A reportagem completa está disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/09/a-ideologia-da-ideologia-de-genero.shtml?cmpid=assmob&origin=folha>>. Acesso em: 07/12/2019.

principalmente nas redes sociais, estratégias discursivas fascistas, além de buscar na esfera pública e no campo jurídico a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos.

É importante entender que esse discurso conservador não é recente, embora tenha crescido nos últimos anos, e que esse crescimento se deve, em parte, aos escândalos de corrupção na política do país na última década, bem como ao avanço no campo social, se consideradas as minorias, como mulheres e LGBTQIA+, o que despertou a fúria de setores já mencionados, como neoconservadores e neopentecostais.

O governo de Dilma Roussef, por exemplo, iniciou com nove mulheres no alto escalão, um fato histórico, superando o próprio ex-presidente Lula, muito elogiado até então por abrir mais espaço às mulheres em seu governo. Outro fator foram as políticas públicas de combate à homofobia nas escolas e em setores públicos, amplamente distorcidas pela “bancada da Bíblia”, já engatando o discurso de que se tratava de uma imposição do governo à “ideologia de gênero”, o que fez reflorescer a ala conservadora de direita em meio a um “patriotismo” cujo objetivo, na verdade, era atacar aquilo que pudesse colocar em risco o ideal conservador de nação dessas pessoas.

No que tange ao termo *reflorescer*, ora mencionado, apoio-me no pensamento de Luis Felipe Miguel, o qual aponta que “a direita nunca esteve ausente da política brasileira”. Logo, remete ao fato de que esses grupos vêm à tona dependendo do contexto histórico – no caso em questão, o que influenciava para dar ou não um protagonismo à direita no Brasil advinha do grupo político à frente do poder. “A tática do PT no poder, de evitar confrontos, acomodou por longo tempo a fatia majoritária da classe política brasileira, cujo único programa é a obtenção de vantagens para si mesma” (MIGUEL, 2018, p. 17). O autor ainda explica que o que ele chama de “reemergência da direita” se deve ao fato de que Lula tinha o traquejo para lidar com o grupo, e que o mesmo não aconteceu com Dilma. Isso, na sua visão, desempenhou algum papel no seu processo de impeachment, pois, para ele, a lógica dominante é que a direita sempre buscou se acertar com o governo para não perder seus privilégios.

Em relação ao “traquejo” que Miguel aponta que a Presidenta Dilma não teve, Biscaia (2016) é enfática em dizer que:

O inconformismo tomou conta da direita, legítima representante da oligarquia e de homens como Aécio Neves, que sempre se acharam superiores no poder e na competência para gerir o país. O slogan de Campanha MUDA BRASIL, tinha por trás uma mensagem de retorno do

poder aos homens. E, desde o primeiro dia do segundo mandato, a direita começou a trabalhar para derrubar o governo (BISCAIA, 2016, p. 87).

A autora explicita, dessa forma, o machismo em que nossa sociedade está submersa, e que se reflete na composição do nosso congresso. Apesar de ter passado pela maior renovação desde a década de 1990, o legislativo não incluiu a questão de gênero, já que em 2018 apenas 77 cadeiras da Câmara dos Deputados foram ocupadas por mulheres, o que representa, em termos percentuais, 15%. No senado, o percentual de mulheres é semelhante: são apenas 12 senadoras, o que representa 14,8%. Quando se observa a legislatura 2015-2018, apenas 51 mulheres foram eleitas, representando à época 9,9%⁴.

Em todo esse processo que reverbera o poder da direita, é importante mencionar o alinhamento de parte da imprensa na divulgação e propagação de uma imagem que inferioriza e desqualifica a imagem da mulher, como ocorreu no golpe de 2016, em que “[...] um jornalista disse que Dilma estaria precisando de um namorado; que precisava ser mais mulher, mãe e avó e que deveria fazer algo nobre, afetuoso e dignificante: sair do governo” (BISCAIA, 2016, p. 87).

1.1 Escola Sem Partido: a contradição

Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o Programa ou Projeto Escola Sem Partido tem como objetivo, de acordo com seu mentor, lutar contra uma “doutrinação” político-partidária imposta por escolas e universidades aos seus alunos. O programa tem ganhado defensores árdios, os quais, não é de se admirar, em sua maioria pertencem ao poder, ou seja, políticos que veem suas atitudes, nem sempre democráticas e jurisdicionais, sendo questionadas, debatidas e discutidas em todos os setores da sociedade.

Se à escola é atribuída a função da formação cidadã das pessoas, pelo menos segundo o que consta nos documentos que a regulamentam, a mesma acaba sendo uma ameaça aos agentes políticos, uma vez que é dentro dela que se debate a sociedade em todas as suas estruturas. Nesses debates, direta ou indiretamente, abordam-se as ações dos agentes que a organizam do ponto de vista legal. Logo, por ser o Brasil um país que tem sua política marcada, em grande parte, por escândalos de corrupção, os quais estão dentro de uma

⁴ Informações extraídas do site <www.diap.org.br>. Acesso em: 04/03/2020

engrenagem que faz mover a fábrica das políticas públicas e legislativas do Estado, toda a sociedade acaba sendo afetada negativamente por tais ações. Como não se faz educação sem debater as políticas públicas voltadas para ela, essa politicagem acaba no bojo das discussões. Ressalto aqui não ser esta a questão alegada por Miguel Nagib para o desenvolvimento do ESP, ou seja, impedir que professores debatam questões atuais da sociedade, porém, são perceptíveis as diversas formas utilizadas para tentar “amordaçar” os profissionais da educação, como, por exemplo, propor aos alunos que gravem as aulas de seus professores a fim de denunciá-los, caluniando-os como se fossem doutrinadores. Obviamente a gravação é justificada como mais um mecanismo no auxílio para o estudo do conteúdo posteriormente.

Não é de se estranhar, portanto, que este seja o motivo para um grande número de congressistas e legisladores, em geral, serem adeptos do ESP, a ponto de usarem seu discurso, seja como justificativa ou até mesmo como conteúdo na íntegra, em projetos de lei que visam limitar o trabalho docente no país.

Para entender tal questão basta fazer uma pesquisa junto ao site do Congresso e verificar os projetos que se encontram em tramitação. Nele é possível ter acesso, na sua totalidade, aos projetos de lei (PL) que, de alguma forma, limitam o trabalho do professor, sempre com a justificativa de que é direito da família a formação educacional dos filhos de cunho religioso e moral. Um dos projetos nessa linha, que por enquanto caminha a passos lentos, mas que não deixa de rondar a nossa sociedade como parte dos anseios de determinadas famílias no Brasil, é o de legalização do *homeschooling*, como já advertiu Torres Santomé no livro *Ventos de desescolarização* (2003). *A nova ameaça à escolarização pública* serve como uma forma perversa de privatização do ensino, na medida em que retira a importância da escola como espaço educativo coletivo e de socialização infantil e transfere a responsabilidade para a família, que agora se torna uma educadora moral-religiosa dos filhos. Na leitura de Vasconcelos (2017), o discurso do *homeschooling* serviria às intenções dos representantes da teoria econômica neoliberal, porque traz à luz muitos dos “modos incorretos da escola”, denunciando como certos professores e professoras não cumprem suas tarefas, como a burocracia se apodera dos modos de funcionamento na instituição e como as famílias e os alunos têm dificuldades de se sentirem integrados. O movimento da “escola em casa” contribuiria, assim, para reforçar a estratificação social, econômica, política e cultural, ou seja, incrementaria as desigualdades, além de evidenciar “as fracturas sociais”.

Como vimos, para muitos de direita, um dos inimigos-chave é o ensino público. A educação secular está transformando nossos filhos em “estranhos” e, ao ensiná-los a questionar nossas idéias, coloca nossos filhos contra nós. O que geralmente constitui uma série de preocupações acuradas com o ensino público de que já falei – sua natureza excessivamente burocrática, sua falta de coerência curricular, sua falta de ligação com a vida, esperanças e culturas de muitas comunidades e outras – aqui isso frequentemente se liga a preocupação mais profundamente arraigadas e íntimas. Essas preocupações fazem eco ao argumento de Elaine Pagel de que o cristianismo tem definido historicamente suas mais temíveis ameaças satânicas não em relação a inimigos distantes, mas em relação a inimigos muito íntimos. “A característica mais perigosa do inimigo satânico é que, embora pareça ser exatamente como nós, ele mudou completamente” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 40, apud VASCONCELOS, 2017, p. 129).

Sobre a prática do *homeschooling* no Brasil, embora o ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, tenha indeferido a reivindicação de uma família do Rio grande do Sul pelo direito de educar em casa, sua negativa não se deu pelo fato de ser inconstitucional, e sim pela falta de regulamentação no país para tal prática, como apontaram os pesquisadores Flávio Trovão e Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior, com a publicação do artigo *A educação entre a religião e a política: conservadorismo cristão e o homeschooling* (2019).

No site do programa ESP⁵, é possível verificar o quão forte é o discurso moralista e, ao mesmo tempo, perceber que se trata de uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão. Em suma, o que se pretende é um tolhimento do aluno de ter acesso à possibilidade de pensamento crítico, o que contrapõe sobremaneira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tanto que as justificativas dos PLs protocolados apresentam como ementa a alteração da Lei n. 9394/96.

Outro ponto muito questionado sobre a proposta do ESP é a afixação de um cartaz em todas as salas de aula de escolas do país inteiro, expressando os deveres dos professores, como pode ser observado abaixo:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

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

⁵ Disponível em: <www.escolasempartido.org>. Acesso em: 30/03/2020.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (PORTAL EBC, 23/07/16).

A indicação de tais deveres aos professores no recinto da sala de aula ultrapassa o limite do absurdo. É como se o profissional não tivesse uma formação que lhe desse a capacidade de conduzir sua aula sem que regras direcionando suas ações fossem explicitadas de tal forma.

Tal “código de regras” permite ser questionado do primeiro ao último item, sendo que o primeiro já aponta uma incoerência quando afirma que o professor não pode usar da audiência cativa dos alunos⁶. Ao expressar-se dessa forma, colocam-se os mesmos como objetos vazios, nos quais, aos poucos, vai sendo inserido o conteúdo.

Seria a velha analogia do aluno como uma folha em branco, comparação esdrúxula, uma vez que ele não é um ser que chega à escola sem nenhum conhecimento. Tanto que as novas correntes pedagógicas nunca são pensadas tomando o aluno como um elemento apenas receptor, e sim como alguém que chega com um conhecimento que tem que ser levado em consideração. Por isso é tão importante um professor que explore todas as possibilidades de convivência com as diferenças para que esse aluno, de posse da sua vivência, não faça distinção dos demais.

Todos sabemos que o bom professor atualmente se vale desse saber que o aluno traz consigo para desenvolver sua aula, daí a importância de promover debates, comparações e análises de tudo e todos. Isso implica dizer que não há como o aluno e o professor serem alheios às multiplicidades que envolvem nossa sociedade. O que pode acontecer é que um dos envolvidos no processo de aprendizagem pode ter mais entendimento acerca de determinado tema, mas isso está longe de garantir ao professor o poder de impor-se sobre os estudantes,

⁶ É importante explicitar uma contradição presente no ataque que o ESP faz constantemente ao pedagogo Paulo Freire, de que suas teorias não contribuíram em nada para formar cidadãos, cientistas, grandes nomes etc., desmerecendo qualitativamente o grande movimento de alfabetização para uma educação libertadora encabeçada por Freire. Nesse ponto verificamos o alinhamento do pensamento do ESP ao de Paulo Freire, quando o mesmo tece críticas contundentes à educação bancária, aquela que atribui ao aluno apenas a função de receptor de conteúdo.

muito pelo contrário: o professor, usando desse conhecimento, deve conduzir o aluno para sua autonomia enquanto ser pensante.

No que se refere ao item 2, o que se observa nos últimos anos é o contrário, ou seja, o professor tentando romper com um projeto de educação historicamente marcado pela influência cristã na sua formulação e que, por conta disso, ao abordar manifestações culturais que não necessariamente se alinham a essa corrente, sofre com críticas e olhares de reprovação. Exemplo disso se dá quando da comemoração do dia da consciência negra nas escolas, comemoração esta que nem sempre acontece e, quando acontece, é através de muita luta por parte de professores, sobretudo das áreas de humanas, que lutam pelo direito de laicidade da escola.

Nesses espaços, gestores e até professores alegam que as manifestações culturais afro ou tudo que remete a elas não são cristãs e, por conta disso, não podem ser trabalhadas. Tais discursos são evidência clara da influência e alienação cristã dentro da unidade de ensino.

Logo, se o discurso atual é o de que o professor quer manipular a formação moral e religiosa dos alunos, é porque estes já estão passando por um processo de alienação religiosa, e quem o faz teme perder o espaço. Assim, observa-se que nem sempre é o professor o constrangedor, e sim algo maior, que está por trás, tolhendo o direito à promoção da laicização da educação.

Nos itens 3 e 4 sabemos claramente qual é o medo dos idealizadores: o professor abordar o marxismo e, com isso, impetrar na cabeça dos estudantes o comunismo. Ora, se questionar as estruturas de um sistema que não garante o mínimo de direitos iguais a todas as categorias de uma sociedade é ser entendido como propagador de ideias comunistas, penso que nenhum professor que se preze teria alguma objeção em ser considerado um marxista.

Vale entender que a grande tática do ESP é desvirtuar o trabalho dos professores críticos, que promovem um ensino baseado nas análises conjunturais dos grupos sociais, fazendo-os passarem por doutrinadores comunistas, não importando a eles que o professor também tenha feito observações em relação ao sistema político independentemente de quem estivesse no poder. Ou seja, o professor não discute política partidária, discute a política num sentido mais amplo da palavra, de organização e composição da sociedade.

Por fim, em relação ao item 5, é importante entender que a escola não vê a família como algo a ser deixado de lado no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário: é tão importante sua participação na formação dos filhos que a escola cada vez mais tem pensado em como aproximar os pais das instituições, pois entende que a presença deles tonifica o

trabalho do professor para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, a escola tem o dever da educação formal, aquilo que diz respeito ao conhecimento científico, por assim dizer, e também pela inserção do adolescente no mundo. Aí reside o grande perigo proposto pelo ESP: se deixarmos que os pais, de acordo com suas convicções morais e religiosas, sejam os únicos responsáveis pela formação dos seus filhos, corre-se o grande risco de continuarmos reproduzindo uma sociedade tal como foi e ainda é, marcada por discursos de ódio e atitudes preconceituosas em relação às diferenças de classe, raça e gênero. Pois entendemos que grande parte dos preconceitos que reverberam nas atitudes discriminatórias dos sujeitos são vivenciados e experienciados dentro do núcleo familiar, tendo em vista que os pais são dotados de culturas e conhecimentos próprios. Nesse sentido, cabe à escola fazer com que o aluno entenda que o mundo vai além da sua família e que múltiplos pensamentos, identidades e personalidades compõem a sociedade em que ele vive.

Assim, observadas as contradições daquilo que se propõe no cartaz do ESP contido em vários projetos de lei, entende-se que urge a necessidade de ampliar o debate acerca desse programa e do retrocesso que ele incide na sociedade, não somente na limitação da capacidade de formação crítica do estudante, mas também na formação desse jovem para o mundo mercadológico.

Pela proposta do programa, é como se voltássemos a períodos anteriores da história da educação brasileira, quando predominava a educação tecnicista, cujo objetivo maior era a formação de cidadãos capazes de atender aos anseios do mundo do trabalho. Tal ideia de formação para o mercado, se colocada em prática da forma como vêm propondo muitos órgãos legislativos em todas as esferas da federação, pode incriminar qualquer professor que venha a ter suas aulas questionadas e associadas a práticas de doutrinação, termo esse que, embora os proponentes não tenham definido conceitualmente, vem sendo utilizado de forma veemente para acusar profissionais do magistério cujas abordagens problematizam a onda neoconservadora e neoliberal, que, embora já existisse, veio com mais força a partir da eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro. Antes mesmo de ser eleito, ele vinha defendendo a ideia e, juntamente com seus filhos, apresentou um projeto de lei que altera a LDB, embasado naquilo que o ESP desde 2004 vem trazendo como pauta de suas discussões.

A educação não pode estar alinhada a um pensamento que a justifique como algo de formação puramente técnica, voltada ao mundo do trabalho, pois, dessa forma, não leva em conta as adversidades e a pluralidade cultural que compõem toda e qualquer sociedade, por

mais fechada que esta seja. É nessa perspectiva que o professor Nivaldo Alexandre, do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Rondonópolis, amparado na teoria crítica de Theodor Adorno, associa o Projeto Escola Sem Partido a um “instrumento de falsa formação” (2017).

Trata-se, assim, de uma proposta de cerceamento de toda a liberdade de cátedra, conferida e garantida ao professor na Constituição Federal de 1988. As diretrizes desse movimento nada mais são do que um projeto de censura à atividade do magistério disfarçado de proposta de ensino imparcial, podando o engajamento dos professores, como se não bastasse um sistema educacional vigente que cada vez mais desencoraja a atividade docente nesse país por questões de financiamento e de valorização do profissional, sobretudo a partir de 2019, quando o governo federal fez cortes maciços na educação com um discurso disfarçado de contingenciamento, cortando verbas que financiavam projetos de pesquisa e bolsas estudantis, as quais propiciavam que muitos jovens pudessem se manter no tão segregador espaço acadêmico.

Embora as questões relacionadas aos projetos de lei não constituam o objeto principal dessa pesquisa, optou-se aqui por fazer uma pesquisa no site da Câmara dos Deputados com o objetivo de fazer um levantamento resumido dos PLs que na casa foram protocolados. Isso possibilita, de certa forma, fazer uma análise da conjuntura nacional de acordo com os anos de maior submissão desses projetos.

Usando a ferramenta de busca do próprio portal da Câmara⁷, colocando como palavras-chave Escola Sem Partido, Educação, Gênero e Doutrinação, e selecionando como data inicial o ano de 2004 – surgimento do ESP –, foi possível organizar uma tabela com os resultados obtidos, que ajudam a uma melhor compreensão, como se pode verificar abaixo:

Nº do PL	Autor(a)/Partido/UF	Resumo da ementa
5941/2013	Anderson Ferreira – PR/PE	Veda o uso de recursos públicos bem como, o uso de estruturas e instituições públicas nas ações de difusão e incentivo e valoração da Ideologia de Gênero.
7180/2014	Erivelton Santana – PSC/BA	Altera o Art. 3º da LDB, dando precedência aos valores de ordem familiar (Educação Moral, Religiosa e Sexual) sobre a educação.
7181/2014	Erivelton Santana – PSC/BA	Apensando ao PL 7180/2014, pelo fato de ter o mesmo teor.

⁷ Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 16/01/2020

867/2015	Izalci – PSDB/DF	Institui o programa Escola Sem Partido nos sistemas de ensino em âmbito nacional
1859/2015	Alan Rick – PRB/AC e outros	Apensando ao PL 7180/2014, pelo fato de ter o mesmo teor.
5358/2016	Eduardo Bolsonaro – PSC/SP	Altera a redação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 e da Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, para criminalizar a apologia ao comunismo.
5487/2016	Prof. Victório Galli – PSC/MT	Apensado ao PL 1859/2015, pelo fato de ter o mesmo teor
10577/2018	Cabo Daciolo – PATRI/RJ	Apensado ao PL 1859/2015, pelo fato de ter o mesmo teor
10659/2018	Delegado Waldir – PSL/GO	Apensado ao PL 1859/2015, pelo fato de ter o mesmo teor
9957/2018	Jhonatan de Jesus – PRB/RR	Apensando ao PL 7180/2014, pelo fato de ter o mesmo teor.
246/2019	Bia Kicis – PSL/DF e outros	Apensando ao PL 867/2015, pelo fato de ter o mesmo teor.
258/2019	Pastor Eurico – PATRI/PE	Apensando ao PL 7180/2014, pelo fato de ter o mesmo teor.
1239/2019	Pastor Sargento Isidoro – AVANTE/BA	Apensado ao PL 5941/2013 pelo fato de ter o mesmo teor.
2692/2019	Otoni de Paula – PSC/RJ	Inserir o Artigo 13-A na LDB garantindo ao aluno o direito de gravar a aula do professor
5854/2019	Hélio Lopes – PSL/RJ	Dispõe sobre a necessidade de autorização por escrito de pais ou responsáveis para que menores de dezesseis anos participem de manifestações durante o horário de aula.

Não obstante a data utilizada como referência tenha sido 2004, verificou-se que é a partir de 2014 que surgem os primeiros projetos com vistas a mudanças na legislação que acompanham a linha de raciocínio do ESP. Embora o PL n. 5941/2013, de autoria do então deputado Anderson Ferreira, do antigo Partido da República (PR), hoje com o nome de Partido Liberal (PL), apareça na busca, este não chega a ter uma ligação direta com alteração dos sistemas de ensino do país. No entanto, não é menos conservador em sua justificativa:

É inquietante sabermos que nas escolas as crianças são submetidas a doutrinação, muitas vezes cavilosa, para persuadir crianças, ainda no verdor de sua formação intelectual, moral e sexual, em direção a um laxismo moral que inclui a exaltação de comportamento sexual contrário aos bons costumes (BRASIL, 2013).

O excerto da justificativa do PL n. 5941/2013, ainda que não seja suficiente para nos amparar com argumentos em nossas análises, nos dá uma clara visão de como se desenvolvem tantas outras protocoladas na Câmara e, sobretudo, os que estão no rol do ESP. Já que é público e notório que as cópias, tanto dos conteúdos das leis quanto das justificativas, não são uma preocupação para nossos congressistas – o importante para eles é insistir no discurso.

Algo que chama a atenção sobre os projetos propostos em 2019, além da quantidade, é o número de autores. O texto original do PL n. 246/2019 possui como proponentes um total de 22 deputados, todos do PSL, que até então era o partido de Bolsonaro, o que revela, em partes, a espécie de fortaleza que emergem em torno dos seus reais interesses e daquilo que compõe a agenda do grupo.

Não era de se esperar outra coisa, tendo em vista que esta é a segunda maior bancada congressista atualmente, e que foi eleita emplacando discursos conservadores e carregados de ódio nas redes sociais, que foram o maior veículo de propaganda político-partidária da ala bolsonarista, dado que seu tempo de propaganda eleitoral gratuita em emissoras de rádio e televisão era mínimo.

São projetos que não vislumbram outro objetivo a não ser criminalizar a prática do magistério, limitando sobremaneira, como já foi pontuado, o trabalho do professor e aniquilando com a possibilidade de desenvolver nos jovens estudantes o espírito crítico. Esses projetos abrem margem para que a qualquer momento um professor possa ser alvo de processo, pois passa a ser visto como uma ameaça à ideia de nação neoliberal pregada por esses grupos da nova direita.

O professor e pesquisador Aginaldo Rodrigues Gomes (2019) levanta uma discussão fundamental para a problematização dessa “vigia”. Segundo Gomes, a insistência em vigiar pode estar no fato de não haver certeza sobre o caráter biologizante do sexo, como vem sendo proposto nos ataques aos estudos de gênero. Para ele, se tais certezas não fossem provisórias, não caberia a sentinela em torno das questões das diferenças de gênero, como acontece sempre que são confrontadas.

As certezas religiosas ou científicas são constantemente confrontadas pelas tensões sociais e históricas de cada época e é justamente por esse motivo que devem ser continuamente monitoradas e reafirmadas como naturais para não permitirem a percepção de seu caráter provisório e cambiante (GOMES, 2019, p. 312).

Nesse sentido, observamos uma naturalização das diferenças, a partir da qual se dá a produção das desigualdades, colocando no topo da hierarquia dominante o homem branco e rico, que, além de silenciar as diferenças, impõe sobre a sociedade uma normatividade heterossexual, em que a não adequação às normas recebe como punição a inexistência perante a sociedade, como afirma Gomes (2019).

De certa forma, o que tem ocorrido na educação decorre de um movimento mais amplo da chamada nova onda neoconservadora, que entende que o Estado tem que se desobrigar de todo o seu caráter social e se tornar apenas um apoiador do capital privado, que assume agora sua face mais monstruosa, instituindo uma política de extermínio dos socialmente mais fracos.

Constitui-se, portanto, principalmente nos países ocidentais, um *antiestatismo*, em que o Estado é tomado como um inimigo da sociedade que interfere na livre iniciativa e, por esse motivo, limita a atuação do livre mercado. Podemos compreender quando observamos que as reformas realizadas, a exemplo da reforma trabalhista e da previdência a partir de 2018, objetivaram o fortalecimento do capital financeiro e a retirada de direitos sociais. Essa forma sutil de esvaziamento do conteúdo social do Estado, engendrada a partir do princípio de não interferência na esfera social, já foi tratada por Michael W. Apple:

Na base desse medo tanto da perda da particularidade quanto de se tornarem uniformes “do jeito errado” existe a sensação de que o Estado interfere em nossa vida cotidiana de formas expressivas, as quase estão causando mais perda ainda. Não é possível entender o crescimento do ensino doméstico se não o ligarmos à história do ataque à esfera pública em geral e ao governo (o Estado) em particular. Para compreender melhor os impulsos antiestatistas que estão por baixo de boa parte do movimento em prol do ensino doméstico, preciso situar esses impulsos num contexto histórico e social mais amplo. Um pouco de história e teoria são necessários aqui (APPLE, 2003, p. 220).

Uma análise mais detalhada de tais propostas foi realizada por Luis Felipe Miguel e publicada na revista *Direito e Práxis*, intitulada *Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro*. No artigo, de forma bem elucidativa Miguel estabelece as relações existentes entre os vários projetos submetidos e aponta de que forma os interesses implícitos de cada um convergem para interesses comuns.

Na linha de frente de combate a esses projetos autoritaristas, também é possível verificar matérias que contrapõem essa visão deturpada de que há um professor doutrinador

que precisa ser barrado urgentemente. São deputados que continuam na luta, ainda que em menor número, tentando barrar esse avanço fascista e autoritário disfarçado de propostas democráticas e fundamentadas no discurso da moralidade cristã, como se pode observar.

Nº do PL	Autor(a)/Partido/UF	Resumo da ementa
4857/2009	Valtenir Pereira – PSB/MT	Projeto chamado de "Lei da Igualdade". Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 1940, tipificando o crime de discriminação de gênero contra a mulher, com pena de detenção e multa.
962/2015	Conceição Sampaio – PP/AM	Altera a LDB com vistas a incluir nos currículos do Ensino Fundamental e Médio a obrigatoriedade da temática História das Mulheres.
6005/2016	Jean Wyllys – PSOL/RJ	Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional.
6397/2016	Pedro Uczy – PT/SC	Institui o Dia Nacional de Defesa da Liberdade na Educação
10997/2018	Dagoberto Nogueira – PDT/MS	Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar.
502/2019	Talíria Petrone – PSOL/RJ e outros	Apensado ao PL 6005/2016, pelo fato de ter o mesmo teor
1189/2019	Natália Bonavides – PT/RN	Apensado ao PL 6005/2016, pelo fato de ter o mesmo teor
5039/2019	Igor Kannário – DEM/BA	Dispõe sobre a livre manifestação do pensamento docente e veda o registro da aula em multimídia sem autorização do professor

O enfrentamento político é visível, mas basta verificar o número de PLs pró e contra a ESP para entendermos que a luta deve ir além das Casas de Leis. É urgente a necessidade de engajamento da sociedade e dos grupos atacados nesses projetos, como o movimento feminista, os LGBTQIA+, os movimentos contra o racismo, e entender como a direita, que em muitos momentos tem interesses divergentes, se uniu em torno de uma agenda que está permitindo que eles avancem. Podemos também entender que a interseccionalidade nos une para seguirmos firmes com uma pauta que leve o discurso contrário aos ideais do ESP para fora do ambiente acadêmico, pois só assim será possível unir forças para barrar essa onda conservadora.

É na escola, entre os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, que é possível fortalecer os debates, explicitando o negativismo das leis que ora estão postas em análise e que, uma vez aprovadas, teremos maior dificuldade em nos reerguermos e seguirmos lutando – não nos esqueçamos que haverá uma lei vigiando e punindo nossas ações

como educadores. Por enquanto ainda podemos desempenhar a função de instigar o aluno a entender a sociedade que o cerca, promover debates apaixonados e inflados de críticas em relação às estruturas políticas atuais, pois, do contrário o que se pretende é que:

[...] haja na escola um contato não apaixonado com qualquer tema; que todos os assuntos sejam apresentados pelo professor de maneira indiferente. Ao estudar o período da Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, nenhuma tomada de posição em relação à barbárie teria espaço, mas apenas a apreciação de todas as versões desse fato histórico, incluindo as favoráveis a ele (FREITAS, 2017, p. 04).

A afirmação de Freitas nos leva a entender o que outros profissionais nas academias vêm alertando: o risco de que, se colocada em prática, a proposta do ESP, além de trazer camuflado o seu falso conservadorismo em nome da imparcialidade, liquida com a ideia de conhecimento crítico e impele o aluno a não romper com seus laços de dependência do pensamento. Em outras palavras, voltaríamos ao período do ensino de história – como é o caso da citação – dentro de uma corrente positivista, o que não permitiria ao aluno atingir um dos objetivos basilares da Ciência Histórica, que é verificar as mudanças e permanências no seu decurso.

Pensar numa escola isenta é, no mínimo, não entender de educação para emancipação cidadã, pois é no espaço dela que ocorrerá produção de conhecimento e reflexões que levam à convivência democrática. Não há como pensar a escola sem considerá-la um espaço de transformações e conflitos de ideias, pois são múltiplas mentes com culturas e processos formativos diferentes convivendo num mesmo local. Da mesma forma, refletir sobre essas diferenças multifacetadas é promover a tolerância e o respeito ao que difere um indivíduo do outro. As subjetividades devem ser compreendidas pelos pares de uma mesma turma, ainda que estes não tenham conhecimento do que é subjetividade – daí o trabalho do professor com liberdade de ensino para poder abordar, exemplificar e mediar diálogos que levem ao entendimento dos alunos.

Continuando com o raciocínio de Freitas, na educação pensada como algo que promove a autonomia do conhecimento,

[...] o sujeito apenas é realmente capaz de pensar se estiver em contato com aquilo que ele não é – ou seja, com o outro. Disso não resulta necessariamente o abalo de todas as tradições, mas sim reflexão sobre a adequação delas em relação à realidade e sobre a adequação da própria

realidade, que deve sofrer transformações para aproximar-se cada vez mais do objetivo de acolher a todos com justiça (FREITAS, 2017, p. 11).

A assertiva corrobora o que foi pontuado: a educação que promove uma independência do pensamento para a autonomia crítica do cidadão requer uma formação cada vez mais significativa, engajada, por parte do aluno, na qual ele precisa se sentir pertencente ao grupo na sua individualidade. Para isso o professor deve estimular sua plateia à reflexão sobre as diferenças e como elas são percebidas e assimiladas na sociedade. Reafirma-se aqui a importância da consistência do trabalho educativo numa perspectiva de democracia plena.

Mas, se toda essa questão da criticidade do aluno é o que está em jogo, e se atualmente existe um projeto que ameaça o trabalho do docente, é essencial que passemos a observar, de fato, quais interesses estão por trás desse projeto, que indivíduos pertencem a esse grupo e suas origens. No caso do Escola Sem Partido não é difícil fazer esse trabalho investigativo ao verificar sua missão e seus objetivos propostos no site do programa. A todo tempo se fala do professor como reprodutor do marxismo, propagador de ideias comunistas; logo se vê que é um grupo antagônico a essa corrente.

Obviamente trata-se de um discurso burguês baseado nas leis de mercado. Em outras palavras, são defensores do liberalismo econômico disfarçados de social-democratas, que podem até defender a presença de um Estado, pois entendem bem sua necessidade na sociedade em que vivem. No entanto, que ele seja ínfimo e o menos intervencionista possível.

Esse discurso não é novo, advém de um grupo social muito poderoso e que nos últimos anos esteve à frente do poder no país – trata-se de uma elite capitalista. Ainda que nem todos a ela pertençam, esses grupos se veem como tal e influenciam sobremaneira as políticas públicas no Brasil, reproduzindo seus discursos em nome do mercado. É a chamada nova direita do Brasil, composta por elementos do meio religioso, principalmente evangélicos neopentecostais e católicos de alas mais reacionárias, que se inserem no grupo dos neoconservadores e neoliberais formados a partir de um grupo que pensa fazer parte de uma categoria economicamente mais abastada. A reemergência de tais grupos apareceu com mais força durante os protestos a favor do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, pegando embalo no descrédito da população com a classe política – em parte pelos escândalos de corrupção. Alguns de seus mais eminentes líderes já eram figuras conhecidas por conta de suas páginas nas redes sociais, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra

Rua e Revoltados On-line. Nas palavras do Prof. Flávio Henrique C. Casimiro, trata-se de uma nova direita que:

[...] não possui uma homogeneidade ideológica, mas comporta distintas orientações, desde a influência monetarista da Escola de Chicago, o neoliberalismo austríaco ou mesmo vertentes mais fundamentalistas, como o libertarianismo. Apesar de expressar contradições e conflitos interburgueses, a nova direita assegura o essencial para a garantia dos seus interesses de acumulação de capital (CASIMIRO, 2018. P. 45).

Ao falar da contradição que em determinados momentos essa nova direita pode apresentar, o autor se refere à divergência entre os interesses que os diferentes grupos que a compõem apresentam em relação ao papel do Estado. Ou seja, enquanto alguns têm uma visão moderada, defendendo uma participação do Estado, ainda que pequena, outros já pregam sua inexistência, prevalecendo a economia de mercado.

Embora tais grupos se coloquem a favor do mercado, de políticas de privatização e defendam um Estado mínimo, essa não é a mesma vontade de grande parte da população, como observado por meio de um estudo realizado pela cientista social e professora da Unifesp Esther Solano, junto com Pablo Ortellado e Marcio Moretto, da USP, no qual as redes sociais foram monitoradas entre os dias 15 e 22 de outubro de 2016. Cerca de 1058 paulistanos foram ouvidos sobre os assuntos observados, inquirindo-os sobre qual era sobre política. Chegou-se ao entendimento de que a maioria da população discorda da política de mercado e de privatizações, assim como defende a necessidade do Estado no controle e na organização da sociedade. Por exemplo: quando perguntados sobre se concordavam com a privatização de estatais como Correios e Banco do Brasil, a maioria dos entrevistados disse ser contra; indagados sobre se o Bolsa Família (considerado o símbolo maior do assistencialismo por parte da nova direita) era necessário para reduzir as desigualdades, a maioria também optou por concordar⁸.

Mas o que tem a ver essa elite e seus interesses com uma educação emancipadora? Precisamos entender que, para continuar com o status de elite, ou seja, manter-se no poder direta ou indiretamente, não é conveniente uma educação emancipadora, que forme pessoas entendedoras das estruturas sociais nas quais estão inseridas e capazes de questioná-las quando observadas como algo que não foi pensado para uma maioria e justo para todos. Logo,

⁸ A reportagem completa, que inclui o estudo ora citado, pode ser conferida no site da Rede Brasil Atual, disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2017/05/ate-onde-vai-a-nova-direita>>. Acesso em: 19/09/2019

atacar a escola e colocá-la numa condição de subalternidade é o que tem acontecido. Quem está na linha de frente nessa batalha, defendendo a escola pública e buscando fazer ensino com qualidade, visando mudar suas realidades e a de seus alunos, são os professores. Por isso eles são os primeiros, na visão equivocada dessa direita corrompida e corruptora, que devem ser compelidos e impedidos de fazer o ensino diferente e qualitativo para seus estudantes.

Mas, se a escola é pública, como esses grupos agem? Na esteira do entendimento do que é o público e o privado na educação brasileira e de como esses elementos se articulam na formulação dos sistemas educacionais, recorreremos aos estudos de Sanfelice, cuja problematização nos chama a atenção para fato de que não existe uma educação pública, e sim uma educação oferecida pela escola pública, em que os grupos propositores atendem os interesses do Estado. Como sabemos, esse mesmo Estado está nas mãos de quem não pensa na sociedade como algo desigual; assim, temos o que ele chama de educação estatal, e não pública:

O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia (SANFELICE, 2005, p. 179).

A afirmação de Sanfelice pode ser entendida quando observamos a inexistência da comunidade escolar na formulação dos documentos oficiais que regem as escolas, tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Formulação do Currículo e Ementário⁹. Tais documentos, que geralmente passam por revisões no início de cada ano letivo, são elaborados por professores e equipe de gestão, não havendo consulta pública, sequer dos alunos, para que suas visões acerca da escola sejam inseridas no rol oficial. Isso mostra que, de fato, a educação não é pública quando seu público-alvo (alunos e pais) não participa do processo de elaboração de sua estrutura, seja ela pedagógica ou até mesmo física.

Partindo desse pressuposto, devemos entender que todo o discurso de moralização da educação devido à contaminação dos programas educacionais por ideias marxistas e pela

⁹ Sobre os documentos citados, estes constituirão as análises do segundo capítulo, por isso não aprofundamos no debate neste momento.

ideologia de gênero, propondo uma escola neutra, imparcial – a Escola Sem Partido – revela uma ideia de que a direita pretende lançar mão para ter controle do Estado e da educação. Por outro lado, a sociedade como um todo, com a massificação dos meios de comunicação, tem tido acesso a informações e, proveniente disso, um certo grau de independência crítica, o que tem permitido questionar as estruturas vigentes. Retomamos a tese de István Mészáros, na qual afirma que a educação “institucionalizada”, a exemplo do que o ESP, teria tão somente a função de transmitir os espólios dos vencedores e não permitir a transformação do homem.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestação da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Por isso, os sustentáculos do governo – elucidativamente devemos entender, neste caso, que um governo não se sustenta por si só sem que tenha apoio da burguesia e que esta, em contrapartida, necessita do respaldo do governo através de políticas que façam com que ela permaneça sempre no topo da pirâmide – tentam a qualquer custo manter essa hegemonia. O primeiro passo para isso é evitar os questionamentos. Como todos sabemos, uma sociedade só se torna crítica por meio da educação; então é nela que atuarão.

Entendemos que o ESP não é o precursor do pensamento conservador na educação brasileira, mas é o grande responsável por tonificá-lo na atualidade. Para isso as redes sociais se tornaram o caminho eficiente para difusão de suas ideias, ainda mais no Brasil, um país onde a regulamentação do espaço comunicativo da rede é praticamente inexistente, o que facilita a veiculação das *fake news*, comumente utilizadas como algo didático para quem quer construir um discurso. Historicamente, políticas públicas em educação no Brasil se pautaram hegemonicamente no pensamento conservador, apesar de experiências progressistas que ocorreram e ocorrem no campo da escola, compreendendo-a como um espaço de disputas político-pedagógicas.

1.2 “Ideologia de gênero” e educação: quando o discurso vale mais que a ciência

Nos últimos anos dois termos estiveram no topo das falas de todos os brasileiros como nunca antes. Trata-se de *educação* e *escola*. É uma pena que esse *trend topic* não esteja relacionado a discussões calorosas sobre a estrutura e qualidade do ensino, questões relacionadas ao financiamento da educação, às melhorias nas possibilidades de acesso e permanência dos estudantes ao ensino brasileiro. Essa alavancada na publicidade dos termos se deve à onda conservadora, que vem repetidamente acusando a escola de ter “mudado” seu objetivo maior, que é de ensinar conteúdos aos educandos, para doutrinar e influenciar os mesmos na sua sexualidade.

Gênero, ideologia de gênero e expressões afins têm mobilizado uma série de iniciativas contrárias à inclusão da temática nas escolas, na crença de que são ameaças aos valores morais tradicionais e à família brasileira. O projeto de lei denominado Escola Sem Partido é uma dessas iniciativas.

Em que pese a onda conservadora que assola a sociedade brasileira e principalmente o campo educacional, observa-se que as instituições de ensino não são meramente um espaço de reprodução de conteúdo, mas um local de desenvolvimento humano e de socialização. Embora sua função primordial seja a do exercício de capacidades que levem o aluno à compreensão de conceitos sócio-político-educacionais já estabelecidos, outros ainda podem ser formulados a partir da vivência do educando, de acordo com as relações sociais estabelecidas no espaço escolar.

No Brasil a escola adquiriu novos contornos no que se refere à sua função a partir da LDB. Preconiza a referida lei:

Art 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1998).

A propósito do artigo 2º da LDB, verifica-se explicitamente que o mesmo se configurará numa grande contradição caso haja aprovação de qualquer um dos projetos de lei apontados anteriormente, sobretudo os que objetivam alteração da lei, com a mudança na redação do artigo 3º ou a inserção do artigo 13-A, como almejam alguns deputados, pois o que se infere do *caput* do referido artigo – e pode ser sua síntese – são

os termos *princípios de liberdade e exercício de cidadania*. Ora, como poderemos exercer nossa liberdade de ensinar e preparar nosso aluno para vivência em comunidade se os anseios com os novos projetos são no sentido de extinguir essas garantias já existentes?

É necessário estabelecer estratégias nas instituições escolares para que os estudos de gênero possam estar presentes no currículo e no planejamento pedagógico. Além disso, o assunto deve ser discutido no âmbito dos direitos humanos, abordando o respeito entre as pessoas e garantindo os direitos individuais e coletivos referentes à sexualidade, performatividade de gênero, pertencimento étnico e expressão da religiosidade.

Ao fazer menção à performance de gênero, refiro-me ao que propõe a filósofa Judith Butler, ao refutar a perspectiva biológica, a divisão binária sexo/gênero, e propor a ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Nessa perspectiva, Butler infere que cada corpo pode assumir sua performance, a qual é construída ao longo do tempo e marcada por gestos, movimentos e estilos corporais variados. Em outras palavras, ainda que se assemelhem, essas performances nunca são idênticas.

Entende-se assim, que a escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o racismo e outras iniquidades. Porém, não falar sobre as questões de gênero pode fazer com que uma pessoa não se reconheça no ambiente escolar, o que pode favorecer a evasão, um dos grandes problemas da educação brasileira.

É importante atentar-se para o fato de que a conjuntura política nacional atual corrobora e fortalece tais movimentos de contraposição aos estudos de gênero e que, embora não seja esse o único tema a ser bombardeado pela ala conservadora, ainda assim é um dos mais debatidos. Segundo Luis Felipe Miguel,

O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias (MIGUEL, 2016, p. 595).

Trata-se de uma epopeia travada por certos grupos de políticos ligados a instituições religiosas, como é o caso de grande parte dos deputados evangélicos, que trazem consigo um discurso muito bem articulado, fundamentando-se na Bíblia e levantando a bandeira da “família brasileira” – aquela formada apenas por um núcleo heteronormativo, ou seja, pai e

mãe héteros, não reconhecendo em grande parte dos discursos as novas tipificações de família, como as homoafetivas, monoparental, multiparental, entre outras¹⁰.

Esses discursos vêm norteados por um modelo metodológico de educação que há muito está ultrapassado, o de que o aluno tem que ir à escola para aprender apenas “a ler e fazer contas”, e que os assuntos que não se inserem nessa perspectiva educacional tecnicista, como gênero, sexualidade, racismo, entre tantos outros que permeiam a sociedade brasileira, complexa e diversificada, cabem à família – o que acaba sendo estarrecedor, na medida em que a legislação maior da educação, a LDB, aponta para a formação de jovens preparados para o exercício de sua plena cidadania.

A gênese do que hoje se chama “ideologia de gênero” estaria na década de 1990, quando Christina Hoff Sommers, professora de filosofia na Clark University, se tornou uma das mais contundentes antifeministas da nossa era. É dela e de Dale O’Leary, jornalista e escritora norte-americana, o título de precursoras do antifeminismo com alusão à ideia de teoria do gênero ou ideologia do gênero. Seus ensaios criticando o movimento feminista e suas reivindicações em nome de uma agenda de gênero, segundo as quais a luta era contrapor os valores morais da sociedade e da família, tais como o direito dos pais de educarem seus próprios filhos, incitação e apologia à homossexualidade, entre outros, serviram de base para fortalecer uma série de publicações eclesiásticas e episcopais condenando o movimento pró-direitos das diferenças, acusando-os de neomarxistas propagadores de uma “ideologia de gênero”, quando todos sabemos que o conceito de ideologia está longe do que viria a ser esse movimento.

Recorro ao pensamento de Norberto Bobbio (1998), na obra *Dicionário de política*, em que estuda o termo ideologia no sentido etimológico e político. Para o autor, a palavra é empregada com muita frequência e possui uma gama de significados. No entanto, é possível “delinear” duas tendências gerais para seu uso, que ele chamou de *significado fraco* e *significado forte*.

No seu significado fraco, Ideologia designa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função

¹⁰ No site <www.jus.com.br>, destinado à publicação de artigos científicos da área da justiça, é possível ter acesso a uma gama de conteúdos que trazem importantes esclarecimentos acerca das novas configurações familiares, como é o caso do seguinte artigo: <<https://jus.com.br/artigos/37521/os-novos-arranjos-de-familia-no-direito-brasileiro>>, o qual traz a conceituação do ponto de vista legal do diferentes tipos de família que hoje compõem a sociedade brasileira.

orientar os comportamentos políticos coletivos. O significado forte tem origem no conceito de Ideologia de Marx, entendido como falsa consciência das relações de domínio entre classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção de falsidade: a Ideologia é uma crença falsa (BOBBIO, 1998, p. 585. Grifos do autor).

Assim, o sentido de ideologia cabível no pensamento da direita, que insiste em afirmar a existência de uma “ideologia de gênero”, estaria atrelado a um conceito vazio, tradicional, a um sistema de crenças empíricas. Dessa forma, o que existe hoje é uma confusão entre as discussões de gênero com o que os conservadores intitulam ideologia, causando pânico moral e marginalizando grupos mais vulneráveis, como os movimentos feministas e LGBTQIA+. Logo, entende-se de fato que se trata da criação de um inimigo imaginário comum, como afirma Junqueira (2017) em seu texto *“Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista*.

Os estudos de gênero são propostas teóricas que buscam combater a violência contra a mulher e crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceito. O termo *gênero* passou a ser utilizado a partir da Segunda Onda do Movimento Feminista, entre as décadas de 1960 e 1970, para se referir às diferenças, não do ponto de vista biológico, e sim das construções sociais.

Ao se falar em “questão de gênero”, por exemplo, faz-se referência às atividades culturalmente atribuídas às mulheres – como cuidar da casa e dos filhos – e aos homens – como sustentar financeiramente a família. As teorias feministas explicam que essas ideias são construídas com base nos costumes, não nas capacidades biológicas. Afinal, um homem não é fisicamente incapaz de limpar a casa, nem uma mulher é fisicamente incapaz de trabalhar como engenheira e sustentar financeiramente sua família. O fato de as expectativas sobre os “papéis” atribuídos a homens e mulheres cisgêneros serem diferentes ao redor do mundo, mudando de cultura para cultura, reforça a teoria feminista de que essas expectativas são construídas socialmente.

Identidade de gênero, por sua vez, diz respeito ao gênero pelo qual a pessoa se identifica. Ou seja, uma pessoa é transgênera se possuir identidade de gênero diferente daquela correspondente ao seu sexo biológico; uma pessoa cisgênera possui identidade de gênero correspondente ao sexo biológico, independentemente da orientação sexual – homossexual ou heterossexual.

1.3 Afinal, existe “ideologia de gênero”?

No Brasil, atualmente, no que concerne ao campo religioso, sabemos que vem perdendo espaço o grupo de cristãos católicos¹¹, e que esse espaço está sendo ocupado também por cristãos de vertente protestante, chamados apenas de evangélicos. Embora não seja o objeto desta pesquisa se ater a questões de cunho religioso, sabemos que o fator religião exerce um poder muito forte em nossa sociedade, daí a necessidade de haver um certo olhar voltado para a questão, tendo em vista que está no discurso religioso a fundamentação de toda a falácia em torno dos estudos de gênero como uma ideologia de gênero. Nesse caso em específico é preciso entender que católicos e protestantes, embora tenham dogmas e/ou doutrinas diferentes, fundamentam seus discursos amparados no mesmo livro, considerado por eles sagrado: a Bíblia.

A luta contra a “ideologia de gênero” é como se fosse uma campanha eleitoral, na qual partidos que até um certo momento eram tidos como oposição se juntam para superar um outro candidato, esquecendo por um momento suas diferenças. Assim são os católicos, que, em sua maioria, pertencem ao movimento da Renovação Católica Carismática, e protestantes das alas mais conhecidas, como neopentecostais, liderados por pastores que estão mais para apresentadores de TV, dado o fato de terem uma enorme audiência cativa, tais como Silas Malafaia, R. R. Soares, Valdemiro Santiago e demais divulgadores da Teologia da Prosperidade. Quando se trata de atacar ativistas de direitos civis em nome de uma falsa moral e uma falsa proteção da família, eles se unem por uma cristandade que lhes é superficial, na medida em que viram as costas para problemas mais latentes na sociedade brasileira.

O sociólogo brasileiro Rogério Diniz Junqueira afirma que entre os anos de 1990 e 2010, durante o pontificado de Bento XVI, o uso de tal termo ganhou notoriedade por meio das conferências episcopais, sobretudo em 2012, por ocasião do *Discurso à Cúria Romana na apresentação de votos natalícios*, em que o Bispo de Roma enfatizou a noção de “criação”, sobrepondo o conceito sociológico de “construção social”, legitimando na sua fala o sintagma “gender”.

¹¹ Um importante estudo realizado por Paula Montero, do Departamento de Antropologia da USP (Universidade de São Paulo), oferece dados importantes para a compreensão desse crescimento. A matéria publicada no Nexo Jornal, com dados da sua pesquisa, auxilia o entendimento com gráficos que apontam o crescimento de evangélicos em termos percentuais em todos os estados brasileiros, bem como traz um gráfico demonstrando o número de deputados evangélicos eleitos para a Câmara dos Deputados nas últimas décadas. A reportagem completa está disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/externo/2019/12/09/O-crescimento-da-f%C3%A9-evang%C3%A9lica>>. Acesso em: 21/01/2020

[...] ao fazer das questões de gênero e sexualidade uma controvérsia sobre o “humano” e a sobrevivência da sociedade, os setores mais conservadores da Igreja Católica, seus sequazes e outros grupos que aderiram a esse discurso parecem ter encontrado um meio eficiente de afirmar e disseminar seus valores e recuperar espaços políticos e angariar mais apoio. Afinal, na esteira dessa controvérsia, aliada à promoção de alarme social e pânico moral, a matriz religiosa do movimento antigênero pode ficar menos evidente. E isso, em alguns contextos, contribui para que grupos não explicitamente religiosos, políticos e gestores públicos, entre outros, possam somar-se às hostes de defesa da ordem sexual e da “família natural” e agir orientados, aparentemente, a partir de princípios legais, técnicos, em favor do interesse público, na luta contra a “teoria/ideologia do gender” (JUNQUEIRA, 2017, p. 56).

Junqueira se refere aos termos que hoje fazem alusão à “teoria/ideologia de gênero”, apontando que eles sempre aparecem como sinônimos, e que “teoria” sempre é usado no singular. Esses sintagmas, segundo ele, aparecem nos espaços midiático e político da maneira como melhor funcionarem. Ou seja, utiliza-se o que melhor se adequa ao grupo que será alvo dessa campanha de difamação que intenciona desarticular toda que qualquer tentativa de lutar por direitos sociais dos grupos que não se encaixam no padrão por eles estabelecidos.

É importante salientar que tais sintagmas não são conceitos científicos e todos buscam amparo em documentos eclesiais, cuja fundamentação está contida na Bíblia. Assim, ainda que católicos e protestantes discordem no campo de suas doutrinas (ora algumas se flexibilizam, ora outras radicalizam), em um aspecto eles se unem e, com a poderosa arma do discurso de naturalização da família, a heterossexualidade passa a ser a única forma de enlace íntimo entre indivíduos, generalizando e determinando uma ordem sexual vigente e excludente, na medida que são rechaçadas todas as formas que confrontam esse pensamento.

Apesar de não serem conceitos científicos, é notório que se constituem em poderosos dispositivos retóricos reacionários que polemizam e intimidam ações que visam promover e implementar legislações e políticas sociais e até mesmo pedagógicas que contrariem este pensamento. Como afirma Junqueira (2017), colocam-se como defensores da família e dos valores morais e religiosos tradicionais.

As formulações teóricas dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a uma teoria, distorcidas, caricaturadas e embutidas de elementos grotescos para serem, finalmente, denunciadas e repelidas. Os inesgotáveis debates, interrogações e problematizações, bem como os instrumentos e os resultados produzidos pelos estudos científicos e acadêmicos há pouco mencionados são

objetivados como uma perigosa, enganosa e ilegítima “teoria”/“ideologia”, que, por de manipulações linguísticas”, produziria a “colonização da natureza humana”. Em tal cenário, não há por parte desses alarmados cruzados nenhum interesse pelo confronto acadêmico. O seu público alvo, os atores cujas mentes e corações eles anseiam alcançar, seduzir e arrancar adesão, são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores (JUNQUEIRA, 2017, p. 48).

Assim, entende-se de fato que ideologia de gênero ou teoria de gênero, na verdade, não passa de uma criação dos setores religiosos, que repercutiu nos últimos anos nos setores conservadores da sociedade com a intenção de reafirmar seu poder moralista, naturalizando uma ordem biológica como algo de fato único e verdadeiro. Portanto, quem quer que venha a criticar esse modelo e tentar contra-argumentar é tido como propagador da ideologia do gênero e doutrinador – no caso, professores que abordam a temática, ainda que de forma bem sutil.

Logo, evidencia-se conforme afirma Junqueira, que:

[...] engendrado para operar como um dispositivo no cerne de uma estratégia de poder, este sintagma-slogan se relaciona a um projeto político e religioso ultraconservador de reformulação e ulterior legitimação de uma determinada visão de "humano" e de sociedade sintonizada com concepções, valores e disposições de caráter antilaico, antifeminista e antidemocrático (JUNQUEIRA, 2017, p. 57).

Partindo da premissa de que tais sintagmas não são conceitos científicos, atualmente é grande a gama de estudos que buscam desmascarar e barrar a forma caluniosa como a abordagem que fazemos com a temática de gênero vem sendo tratada – como algo ruim e doutrinador. São pesquisas embasadas que mostram o cerne desse discurso abrasivo direitista e que aos poucos demonstra sua fragilidade quando não propõem um debate respeitoso, sabendo ouvir e respondendo de forma imparcial o que lhe é questionado, sem perder a compostura e a ética.

Ao buscar trabalhar nessa perspectiva de gênero, é preciso ter em mente de que os embates que se encontram pelo caminho são perpassados por discursos segregacionistas, sexistas, misóginos e machistas, haja vista que o que se produz sempre, ou quase sempre, se apresenta no masculino, ou seja, "refere-se aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc., ou utiliza termos genéricos, como a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical" (LOURO, 1995, p. 107), e que o trabalho do pesquisador parece duplicar, na medida em que “usualmente as pessoas interessadas nessa

perspectiva necessitam explicá-la e se explicar, não apenas conceituando e localizando seu objeto de estudo, como também justificando a escolha desse objeto” (LOURO, 1995, p. 102).

Nesse contexto, a filósofa Judith Butler chama a atenção, dizendo que “devemos questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas”. Dessa forma, toda e qualquer busca por problematização das diferenças sexuais dentro da escola, e até mesmo fora do contexto escolar, se depara com essas relações de poder. Daí a necessidade de apoderar-se de argumentos teóricos, uma vez que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2017).

Assim, é necessário que estejamos atentos às formas como o ambiente escolar encara a problemática do gênero e entender que nesse espaço são produzidos diferentes discursos que reverberam, em grande parte das vezes, como atitudes discriminatórias para com seu público, e que somente uma visão desvinculada de qualquer tipo de preconceito, seja ele de raça, gênero ou classe, fará com que, de fato, pratiquemos e ensinemos a cidadania.

2. CURRÍCULO E PRODUÇÃO DO DISCURSO: A NATURALIZAÇÃO DAS NORMATIZAÇÕES NA SOCIEDADE ATRAVÉS DA ESCOLA

Entre o discurso e a prática, no que tange à legislação brasileira para a educação, existe uma lacuna muito grande. Até saber quem e com o que preencher, debates calorosos são travados. No entanto, existem casos que fogem a essa “regra”, como, por exemplo, a lei de cotas, que se mostrou eficaz a ponto de garantir uma democratização do ensino superior, como apontam dados de 2018, demonstrando que, pela primeira vez na história do país, o número de negros nas universidades públicas foi maior que o de brancos¹². Outro exemplo positivo é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), criado pelo Governo Federal, com uma vigência de 14 anos (2007-2020), para atender às demandas de financiamento da educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, ampliando o orçamento da educação e possibilitando que estados e municípios pudessem garantir avanços significativos.

Entretanto, na prática raramente se cumpre o que determinam as leis, seja por parte do governo ou da própria sociedade. Em suma, elas são descaracterizadas e, em grande parte, ignoradas. Para entender melhor o porquê de tal afirmação, pensemos no atual cenário da educação brasileira. É possível perceber que os desafios a serem superados para alcançarmos um sucesso educacional se resumem a três questões: garantia de acesso à educação, melhoria da qualidade do ensino e, por fim, igualdade, considerando-se a grande diversidade étnica, religiosa, social e de gênero que compõe os estudantes brasileiros.

Entende-se que os desafios ora citados necessitam ser analisados dentro da complexidade de fatores que os elevaram à condição de gargalo da educação brasileira – nada é posto de maneira isolada quando o assunto é educação e seus meios de garantia.

¹² Em 2019 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou o estudo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, que aponta que, em 2018, pretos ou pardos compunham 50,3% dos estudantes de ensino superior da rede pública no país (IBGE: *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Brasília, 2019. In *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 41).

2.1 Acesso, qualidade e igualdade: uma tríade para pensar educação democrática

Quando se fala de acesso à educação formal, é preciso entender no sentido mais amplo da palavra. Não basta apenas estar presente na escola, e sim que esse ingresso garanta ao estudante tudo o que lhe é de direito, e que a escola e/ou governo garantam aos estudantes a inviolabilidade do direito à educação, como preconizam a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – é importante entender que os dois últimos amparos legais citados surgiram como meios de regulamentação de artigos da CF.

No caso do ECA, é a regulamentação do artigo 227 da Constituição que reconhece e garante os direitos das crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esse artigo, somado a documentos internacionais, como Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, Regras Mínimas da Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude (conhecidas também como as Regras de Pequim), de 1985, e Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil, de 1990, propiciaram a organização do código conhecido hoje no Brasil como ECA.

Todos os documentos que sustentam o Estatuto apontam a educação como direito garantido a crianças e adolescentes. E afirmam que, por segurança, é dever do Estado garantir esse direito. Pois bem, no ensino fundamental e médio essa garantia de acesso é sustentada pelo governo. Ainda que algumas instituições aleguem falta de vagas, o governo responsável por cada etapa – a educação infantil e ensino fundamental ficam a cargo do governo municipal, enquanto o ensino médio fica sob a tutela do governo estadual – tem o dever de garantir que esse aluno não fique fora da sala de aula.

Quando ocorre de ser negada a vaga ao aluno, geralmente o responsável recorre ao Ministério Público, que lhe garante a vaga via determinação judicial, cumprindo a legislação educacional de amparo ao aluno. Uma observação é cabível: se anteriormente afirmou-se aqui

que um dos desafios é o acesso à educação, este já não parece ser mais, dado o fato de que a justiça é feita, garantindo a vaga ao aluno.

O que tem que ser observado na questão do acesso é que, além de debater o tema, é preciso observar suas complexidades, ou seja, é preciso dar garantias de permanência ao aluno. Eis que se torna necessária uma análise do primeiro momento, quando é negada a vaga a esse aluno. pois este muitas vezes já passa por um problema grave de exclusão social, o que se agrava quando se trata do tolhimento do direito dessa criança ou jovem, pois isso pode muitas vezes desestimular a continuidade dos estudos.

Assim, falar de acesso é falar dos problemas inerentes a ele. O principal é como fazer com que esse aluno permaneça na escola. Os fatores que influem nisso são os mais diversos, como questões financeiras – por ser o Brasil um país com sérias desigualdades sociais, sabemos que os jovens procuram mais cedo o mercado de trabalho, priorizando-o e, muitas vezes, deixando a escola por falta de tempo e pelo cansaço.

No entanto, com a realidade da educação de jovens de adultos - EJA, essa situação está mudando, ainda que lentamente. As escolas enxugam o currículo e a carga horária e flexibilizam o horário de acordo com a realidade da região¹³, adequando-o ao dia a dia da maioria dos estudantes, o que tem possibilitado a continuidade e, conseqüentemente, a conclusão dos estudos de muitos alunos.

Sabemos que a situação ora mencionada ajuda em muito o aluno a continuar estudando, mas há também um grande desafio: o fato de a instituição muitas vezes não estar preparada para lidar com as diferenças, sejam elas de classe, raça ou gênero.

É verdade que a escola pública vem aos poucos apresentando mudanças e se adequando às novas demandas, como ampliação do número de vagas, distribuição de material escolar e uniformes. Contudo, as questões de gênero ainda são vistas como tabu no que concerne aos debates e ao enfrentamento dos preconceitos. Dessa forma, dependendo de como a escola lida com essas questões, elas podem se tornar um fator que influencia sobremaneira na vida do aluno, determinando a permanência ou não dele no recinto da unidade.

¹³ No município de Sonora-MS existe uma única empresa empregadora, que trabalha com regime de 24 horas, dividido em três turnos de oito horas, sendo o 1º das 06:00 às 14:00h, o 2º das 14:00 às 22:00h e, por fim, o 3º, das 22:00 às 06:00h. Assim, a Rede Municipal de Educação da cidade oferta a EJA das 18:00 às 21:20, possibilitando que o aluno que trabalha no último turno tenha condições de permanecer na escola até as 21:20h e logo seguir para o trabalho. É importante mencionar ainda que a escola permite que esse aluno saia às 21:00h, para que haja um intervalo um pouco maior. Os demais alunos geralmente são contratados para o primeiro turno, para que possam estar livres para ir à escola à tarde.

O professor e pesquisador da temática de gênero Bruno do Prado Alexandre, em seu trabalho *Sobre corpos que “não podem” aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis* (2017), aponta a escola ainda como um grande dispositivo de cerceamento das liberdades de gênero, definindo-a como “espaços de produção e reprodução das desigualdades”. No entanto, entende que também é o local onde encontros podem ser possibilitados, mesmo que de forma tímida, mas que ajudam na problematização das normas reguladoras impostas aos seus alunos. Para ele “a escola, nessa dimensão, exerce um grande papel social, quer seja por produzir e reforçar os mecanismos normatizadores ou para instituir diálogos que anseia contemplar a diferenças e educar para o respeito às diversidades” (ALEXANDRE, 2017, p. 16).

Como abordamos no capítulo anterior, falar de gênero nas escolas hoje é motivo de discordância entre parcelas da sociedade, em grande parte entre a nova direita política do país. Mencionamos também a quantidade de projetos de lei que visam coibir a atividade docente, alegando ser esse um campo restrito à família. Esse pensamento, de acordo com Alexandre, que buscou amparo teórico em Foucault, não é recente:

[...] a partir do século XVIII, os discursos em torno do sexo das crianças e dos adolescentes assumiram centralidade na arena das preleções, principalmente nas instituições educativas, onde inúmeros mecanismos e dispositivos produziram estratégias discursivas em torno dessas temáticas, fazendo emergir numerosas maneiras de se falar sobre o sexo, de modo a estruturar hierarquicamente discursos de verdade, forjados no eixo das relações de poder (ALEXANDRE, 2017, p. 23).

No que tange a essas relações, a maneira como elas são pensadas e articuladas tem a ver com a forma como os poderes se articulam e produzem seus discursos de maneira a parecer, com o passar do tempo, uma naturalização das normas em torno do que se pode ou não falar, quais assuntos abordar e em quais locais proferir.

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8).

Essa produção do discurso dentro da escola acontece de forma nem sempre explícita nos documentos que regem o sistema educacional, tais como: Projeto Político Pedagógico,

Regimento Interno das Unidades Escolares e Referencial Curricular. Por meio da maneira como as questões de gênero são problematizadas nesses atos oficiais saberemos se a escola pensa uma educação democrática com vistas à manutenção de direitos e ações que objetivam diminuir as desigualdades ou se ela trabalha no campo das (re)produções dos estereótipos e atos reguladores, dizendo o que se pode ou não fazer, dizer e ser. Empiricamente falando, quase sempre atua na contramão da educação cidadã. Isso é visível na forma como pensam seus espaços, como as aulas são preparadas e como atuam em defesa das chamadas minorias.

Além dos problemas relacionados ao acesso e à permanência dos alunos na escola, esbarramos em outro que, como efeito cascata, no médio e no longo prazo contribuí para a ineficiência do sistema educacional brasileiro: trata-se da qualidade do ensino produzido atualmente. Pode parecer óbvio, no entanto é necessário pensar a formação educacional de forma cíclica, ou seja, desde a alfabetização até a formação profissional, Assim será possível constatar aquilo que, embora seja muito discutido na atualidade, não apresenta perspectiva de melhora.

Mas o que tem a ver a qualidade do ensino com as questões de gênero? Uma educação democrática não é possível sem ensino de qualidade, ao mesmo tempo em que é impossível pensar em qualidade se não se promove um ensino democrático – há uma relação de dependência entre uma e outra.

Em uma escola que se preocupa com um ensino libertário, que promove a cidadania, no mínimo seus professores estão engajados na luta para que os alunos aprendam, pois assim eles terão condições de pensar e agir por conta própria. Nessa luta, o professor se abre ao novo, se reinventa, experimenta novas possibilidades e se coloca no lugar do outro – não existe caminho para uma educação plena senão este.

Agindo dessa forma, o professor pratica aquilo que Paulo Freire propunha em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1999). Seu pensamento partia de um contexto de um desenvolvimento econômico e uma espécie de sobrepujamento da cultura colonial que subalternizava as classes oprimidas; estas, por sua vez, conseguiriam se sobrepor a isso por meio de uma educação que favorecesse o desenvolvimento do pensamento crítico, rompendo com esse laço de dominação histórico-cultural do cidadão.

Tanto a garantia de acesso e permanência quanto a oferta de um ensino de qualidade são grandes aliados na promoção da igualdade dentro das instituições educacionais, é impossível falar de educação para a cidadania se esta não foi pensada para todos. Afirma-se isso diante das evidentes disparidades entre o número de alunos negros que entram e que

conseguem concluir o ensino, sem mencionar os pertencentes à população LGBTQI+, que muitas vezes nem chegam a se matricular, pois sabem e sentem as barreiras que deverão enfrentar, já que, como dito, os espaços e os programas escolares em si não levam em conta essas diferenças ao serem formulados.

Num país com tamanha diversidade de classe, cultura, raça e gênero, é preciso estimular, por meio de políticas públicas e boa formação dos profissionais da educação, a paridade entre a pluralidade que compõe o universo estudantil, diminuindo, assim, as discrepâncias em termos de números, para que aqueles considerados e tratados como minorias passem não ser a maioria, mas estejam presentes de maneira igual e visível, porque de nada adianta estar presente se não se é visto.

2.2 Gênero e currículo

Pensar uma sociedade mais igualitária, livre de marcadores de desigualdades, perpassa pelos espaços da escola; já o modo como trabalhar a fim de alcançar tais objetivos depende de organização. A escola possibilita a leitura das complexidades que compõem os vários grupos sociais que interagem formando a tensa teia social e, para que seja possível esse exercício, é necessário um plano que contemple as ideias que na maioria das vezes levam aos preconceitos enraizados no nosso país. Nesse contexto, Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008) enfatizam que, para trabalhar no campo do que é complexo no ambiente escolar, como as questões identitárias, é preciso pensar em estratégias e ações que visem esclarecer dúvidas e conscientizar o educando para compreensão dos pluralismos.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 47).

Não podemos deixar de observar que essa escola que pode permitir o entendimento do que é diferente é a mesma que pode aprofundar as desigualdades, como afirma Gomes (2019):

A escola foi é um espaço de normalização e certamente não consegue acolher os corpos abjetos [...]. Por esse motivo, essa instituição acaba por marcar, estigmatizar e rechaçar esses corpos cuja diferença em relação à norma é característica durante o processo de escolarização (GOMES, 2019, p 320).

Dessa forma, pensar em um plano é pensar no currículo, pois a partir dele é que se estabelecerá o caminho a percorrer, os procedimentos metodológicos para se atingir um objetivo. Não falamos aqui de currículo como um mero plano que contém conteúdo, objetivo, metodologias e avaliação, entre outros. Pensamos currículo como algo mais complexo, fruto de uma construção social, vinculado a um contexto histórico e a uma determinada sociedade.

Assim, analisar como o currículo é formulado para as escolas ou um conjunto delas diz muito sobre o que elas anseiam, como pensam a formação de seus alunos e o que objetivam como locais de formação da cidadania. Auxilia também a verificar quais grupos e interesses estão por trás de sua elaboração.

Não é algo novo o debate acerca da atuação de grupos elitistas na estruturação das políticas públicas brasileiras – estes intervêm sempre que seus interesses estão em jogo. Permitir que algo ou alguém faça qualquer questionamento implica rever o modelo e refazê-lo no sentido de possibilitar que a linha tênue que separa e garante as desigualdades se desfaça. Nesse prisma, segue o pensamento de Cunha (2019):

[...] a normatividade curricular se vale do caráter teleológico que enfoques racionalistas dispõem para o social – na teorização e na política –, sendo sua função, grosso modo, performatizar um pensamento desejoso por controlar (escolas, professores, práticas, comportamentos, desempenhos etc.) (CUNHA, 2019, p. 359).

A educação brasileira passa por tempos sombrios, haja vista que nos últimos anos vimos crescer uma onda conservadora que a todo custo vem tentando e, em partes, conseguindo, disseminar um discurso que inferioriza o trabalho dos educadores. Na direção do que afirmou Cunha, deseja-se controlar escolas e tudo o que nelas se desenvolve. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que hoje é uma realidade, tendo em vista sua homologação no dia 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da educação Mendonça Filho, e que começou a ser implementada em 2020 em todo território nacional, é um exemplo claro do poder político controlador por trás de sua elaboração.

Ainda que os discursos venham acompanhados da afirmação de que houve pela primeira vez a participação de toda sociedade, é preciso ouvir com cautela, pois, mesmo com

toda essa participação, sabemos que em alguns aspectos não se chegou a um consenso daquilo que poderia ou não estar contido na BNCC, como as questões de gênero e orientação sexual, que foram retiradas no último momento, como se afirma na resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão responsável pela aprovação do texto da nova base curricular:

A temática "gênero" foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência (CNE, 2017, p. 30).

Disfarçado de uma atitude democrática, o CNE retirou as questões de gênero sob a alegação de que há controvérsias, mas que os debates deveriam continuar. O que isso significa na prática? Que não há um documento que embase teoricamente os professores no trato dessas questões em sala de aula. Ou seja, se o assunto for abordado e alguém fizer qualquer questionamento, fica mais complicado para o professor fazer sua defesa.

Os discursos por trás do caráter democrático da BNCC precisam ser repensados de maneira que possamos ver a influência de determinados projetos, como o Escola Sem Partido, que interferem drasticamente na visão da população em geral e até de colegas professores, a ponto de dizerem que é melhor para o país um currículo unificado e que isso trará benefícios às instituições. Isso reforça o caráter neoliberal que vem, aos poucos, se impondo dentro do sistema educacional e que ganha adeptos na medida em que a nova direita avança com seus discursos.

2.3 Educação no município de Sonora - MS

Sonora é o último município da região norte do estado de Mato Grosso do Sul, fazendo fronteira com o Mato Grosso. Localiza-se a uma distância de 360 km da capital, Campo Grande, tendo Rondonópolis como o mais próximo grande centro urbano, do qual dista 125 km. O município tem sua economia ligada ao agronegócio, sendo a produção sucroalcooleira a principal fonte de renda do município, seguida pela produção de grãos. O

município conta com uma única indústria, que produz álcool e açúcar, e emprega cerca de três mil funcionários durante o período de safra.

O município, que hoje possui cerca de 19.000 habitantes, teve sua fundação ligada à produção de cana-de-açúcar no final da década de 1970, quando o Comandante Maurício Coutinho Dutra e o Engenheiro Raul Kelvin de Thuin, proprietários de terras na região, criaram a Destilaria Aquarius, uma das primeiras na região do cerrado brasileiro, com o apoio do Proálcool, programa do Governo Federal implementado em 1975 para incentivar a produção de álcool no país. Foi a partir da construção da usina de álcool que se iniciou o povoamento da região, hoje com duas grandes influências identitárias: os sulistas, que no mesmo período chegavam à região, promovendo a formação dos grandes latifúndios monocultores, e os nordestinos, que vieram para compor a mão de obra da usina, dada a relevância de sua experiência, bem como devido à onda migratória de nordestinos desde o período de implementação do projeto de desenvolvimento do centro-oeste promovido por Getúlio Vargas, conhecido como Marcha para o Oeste. Esse movimento, segundo Gomes, (2015) “visava aumentar o controle da porção oeste do território brasileiro” e “ocupação e expansão territorial do interior do Brasil” (GOMES, 2015, p. 84).

Diferente de outras cidades da região, Sonora possui uma peculiaridade: iniciou o seu povoamento posteriormente à industrialização, sendo considerado um município jovem, dada sua data de criação, em 3 de junho de 1988. Possui sua infraestrutura marcada pelo agronegócio, além de multinacionais do setor, como BUNGE e Cargill, e seu comércio gira em torno das grandes fazendas produtoras de grãos.

O município conta com três escolas municipais que oferecem o ensino fundamental, duas creches, dois centros de educação infantil, uma escola estadual que oferece o ensino fundamental e médio, duas escolas privadas – uma que oferece os três níveis de ensino e outra que possui apenas a educação infantil – e dois polos universitários que funcionam em escolas do município e em uma particular. Sonora possui também uma escola rural, que oferece os três níveis de ensino.

Com a Lei n. 9395/96, a estrutura da educação brasileira ficou assentada da seguinte maneira: a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, enquanto aos estados ficou a obrigatoriedade do ensino médio. Isso não significa que o estado não possa oferecer as etapas anteriores, assim como os municípios também podem oferecer o ensino médio. Isso depende da capacidade estrutural de cada um. Essa separação garante uma certa autonomia aos municípios, pois fica a critério de cada um estar subordinado ao estado

no que se refere a certas competências, como organização de currículo e autorização de funcionamento as unidades escolares.

Sonora possui seu próprio sistema de ensino. Isso quer dizer que possui uma certa independência e estrutura organizacional capaz de analisar e avaliar as condições das suas próprias escolas sem que haja necessidade de avaliação do estado. Logo, tanto o credenciamento de novas escolas municipais e a autorização para o funcionamento, concedidos por períodos determinados, são expedidos pela própria Rede Municipal de Educação, cuja nomenclatura oficial é Gerência Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (GEMED).

A GEMED possui a seguinte estrutura organizacional no que compete à parte burocrática de atendimento às unidades educacionais: gerente municipal de educação, técnico de inspeção escolar, técnico em assuntos pedagógicos, diretor do departamento de esportes e três técnicos administrativos para os setores de Transporte Escolar, Compras e Recursos Humanos, além de um motorista e um estagiário de apoio administrativo. Como órgão consultivo e deliberativo existe o Conselho Municipal de Educação (CME), composto por seis membros que representam os diversos setores da sociedade envolvidos com a educação, o qual é responsável por normatizar, deliberar, legalizar, assessorar e fiscalizar assuntos inerentes à educação municipal. Os integrantes são escolhidos pela GEMED e, após anuência e homologação do chefe do executivo municipal, o Conselho passa ter plenos poderes no que compete à legislação. Vale ressaltar que, embora a escolha dos membros seja feita seguindo padrões de normatização, a mesma não tem um caráter democrático, haja vista que não há uma eleição desses conselheiros, e sim uma nomeação.

Compete ao CME a autorização para funcionamento, bem como a fiscalização das unidades de ensino no município. Os processos de autorização em geral acontecem por dois ou três anos, quando a escola monta um processo contendo documentos que incluem a planta do prédio onde funcionará, capacidade de turmas a serem abertas, número de professores, grade curricular, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno (RI) e Referencial Curricular (RC).

Por ser o campo deste trabalho as escolas que oferecem o ensino fundamental II dentro do município de Sonora, optou-se por fazer um levantamento breve da quantidade de alunos matriculados e professores atuando nessas escolas no ano de 2019, o que ficou organizado da seguinte maneira: a Escola Municipal Francesco Battista Giobbi, a primeira sob jurisdição do município e a maior, com um total de 58 professores e assistentes, oferece o ensino

fundamental I (EF I) e II (EF II) nas duas modalidades – regular no período diurno e educação de jovens e adultos (EJA) no noturno. Em 2019 contava com 1057 matriculados, sendo que no EF I (1º ao 5º ano) regular havia 466 alunos nos períodos matutino e vespertino, e no EF II (6º ao 9º ano) regular havia 312, somente no período matutino. Na EJA, oferecida somente no período noturno, 279 alunos efetivaram a matrícula, sendo 89 no EF I e 190 EF II.

Com 32 professores e assistentes, a Escola Municipal Luigi Gazzolo, a segunda a ser construída no município, oferece apenas o ensino regular nas duas etapas, EF I e EF II, no matutino e vespertino, com 183 alunos matriculados no EF I nos dois turnos e 143 no EF II, ofertado somente no matutino.

A Escola Municipal José Guilherme Farinon, a mais nova entre as três, possui 41 professores e assistentes¹⁴. Oferece também as duas etapas do EF no matutino e vespertino, com 372 matrículas no EF I e 162 no EF II.

As três escolas possuem o Referencial Curricular Unificado, o que significa que possuem autonomia para elaboração de seus PPPs e RIs. O RC geralmente é organizado no início de cada ano letivo, quando os professores de áreas afins se reúnem, mesmo atuando em escolas diferentes, para organizar os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa do ensino, embora, como já mencionado, Sonora possua um Sistema de Ensino próprio. Nesse período de elaboração do RC usa-se como referência o Ementário Estadual. Essa é uma ação cujo objetivo é fazer com que as escolas, mesmo tendo suas peculiaridades, possam caminhar juntas em relação ao conteúdo, pois os gestores e a equipe pedagógica entendem que, pelo fato de o município não ser tão grande em extensão e população, é possível que o rol de conteúdos seja o mesmo, podendo ainda trabalhar com a realidade dos alunos. Já o PPP e RI ficam a cargo de cada unidade, embora não apresentem muitas diferenças entre si, com exceção das regras de conduta regimentais.

Dessa forma, de posse do Referencial das turmas de sexto ao nono anos de todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Leitura, Interpretação e Produção Textual - LIPT, Arte, Educação Física, Inglês e Raciocínio Lógico), passou-se à análise dos conteúdos de cada um, com o intuito de verificar a relação entre eles e a temática de gênero. No entanto, é pertinente antes expor o quadro abaixo, o qual consta nos PPPs de todas as escolas do município, especificando o número de aulas por turma.

¹⁴ Esses dados foram coletados junto às secretarias das respectivas escolas em 06 de janeiro de 2020.

Quadro 01 – carga horária semanal: distribuição de aulas por turma e disciplina¹⁵

Área de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	04	04	05	05
Matemática	05	05	04	04
Ciências	03	03	04	04
Geografia	03	03	02	03
História	03	03	03	02
Leitura, Interpretação e Produção Textual (LIPT)	01	01	-	-
Arte	02	02	02	02
Educação Física	02	02	02	02
Língua Estrangeira – Inglês	02	02	02	02
Raciocínio Lógico	-	-	01	01
Total semanal em aulas	25	25	25	25
Total de carga horária em horas/aula de 50 min.	1000	1000	1000	1000

Extraído de: Projeto Político Pedagógico da EM Luigi Gazzolo.

A distribuição das aulas por disciplina e por turma observada no quadro nos permitirá uma análise mais criteriosa da relação de conteúdos, como, por exemplo, em termos de quantidade. Verificou-se, em caráter preliminar, que os professores levam muito em conta, quando da elaboração do RC, o número de aulas na semana e, por conseguinte, no bimestre.

É importante mencionar que os documentos apensados a esta pesquisa ainda não estão de acordo com a BNCC. Partindo desse pressuposto, ao analisar o RC da disciplina de Língua Portuguesa, observa-se, num primeiro momento, que em todas as turmas e nos quatro bimestres o conteúdo vem organizado em quatro eixos: oralidade, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua. No que tange ao conteúdo em si, não há, em nenhum momento, menção ao termo gênero ou educação sexual, salvo dentro do eixo de oralidade na turma de sétimo ano, no primeiro e no quarto bimestres, em que a proposta é desenvolver a habilidade de “expressar opinião, perante situações de injustiça, discriminação

¹⁵ Existe uma nova matriz curricular sendo elaborada na GEMED, com previsão de validade para o ano letivo de 2020. Segundo informações da Gerência, as disciplinas de Geografia e História passarão a ter apenas duas aulas por turma durante a semana. Por outro lado, novas disciplinas que poderão ser incorporadas na nova matriz não foram divulgadas. Os professores da Rede Municipal de Educação de Sonora não foram consultados sobre a ideia de reformulação da atual Matriz.

e preconceito” (SONORA, 2018, p. 93). Observa-se que não se especificam dentro das competências quais situações de injustiça e discriminação, ficando a cargo do professor os temas a abordar em suas aulas.

A disciplina de Matemática também é organizada em quatro eixos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. Como era de se esperar, aqui também não há menção à questão de gênero, já que mesmo dentro da área da Língua Portuguesa, que pensamos estar mais aberta a trabalhar questões tão complexas e promover debates, não havia. No entanto, algo muito interessante pode ser feito dentro dessa disciplina. Em todas as turmas e todos os bimestres o eixo tratamento da informação contempla a análise de dados, gráficos, tabelas, entre outros, visando desenvolver a habilidade de interpretação, assim como propõe a elaboração de pesquisas para posteriormente organizá-las nas mais diversas formas. Assim, possibilita-se que o professor desenvolva pesquisas de opinião entre os alunos usando as mais diferentes temáticas, como por exemplo, aquelas relacionadas ao gênero. Como fica a cargo do professor a escolha do que abordar, ele poderia, nesse caso, trabalhar questões que busquem diminuir as desigualdades, seja de gênero, classe e raça, e entender que tem um compromisso com uma educação democrática com vistas à emancipação do pensamento do aluno.

No ementário da disciplina de Raciocínio Lógico percebemos que ele foi pensado de maneira que o professor utilize a metodologia de resolução de problemas. Ainda que isso exija, em grande parte, a lógica por meio da razão, não há articulação de forma a promover um entendimento mais complexo das questões sociais. Outro fator que pesa muito nessa situação é o fato de a disciplina ter apenas uma aula semanal, o que, dependendo do bimestre, varia entre onze e treze encontros no total.

De todas as disciplinas, a que mais causa curiosidade e desperta interesse entre os alunos, sobretudo quando aborda as questões do corpo humano, é Ciências. Por trazer certas explicações científicas para questões do dia a dia e até realizar experimentos, talvez prenda mais a atenção do que as demais. Essa matéria engloba muitos subcomponentes, como, por exemplo, botânica, geologia, zoologia, anatomia e fisiologia. Assim dá para ter noção da quantidade de conteúdos sob sua responsabilidade dentro da educação básica. Por isso, apenas no oitavo ano é que se adota o estudo do corpo humano, sobretudo no quarto bimestre, quando há abertura para abordar a sexualidade e promover debates que permitam elucidar dúvidas que, em grande parte, são causadoras dos preconceitos. Dentre as habilidades que pretende desenvolver nos alunos estão “criticar os mitos relacionados à sexualidade humana”

e “expressar a diversidade humana” (SONORA, 2018, p. 206). Salienta-se que uma das entrevistadas para essa pesquisa foi uma professora de Ciências que, na oportunidade, mencionou que é justamente nas turmas de oitavo ano que os alunos estão na fase da puberdade e mais desejosos por saber sobre sexualidade. Ela afirma que aproveita o momento e se sente mais à vontade para trabalhar as questões de gênero.

Se Ciências é uma das disciplinas que mais chama atenção e o interesse dos alunos, História é que mais causa incômodo entre os donos do poder. Não esqueçamos que na relação hierárquica dentro de uma escola quem exerce esse poder, ou seja, quem assume o papel do Estado, é a equipe gestora, direção e coordenação. História é a disciplina da área de humanas cujos conteúdos permitem ao professor e ao aluno, de modo mais amplo, fazer relações e interpretações das sociedades atuais e questionar as estruturas de poder que pensam e organizam essa sociedade. Não é à toa que esses professores são comumente associados a pensadores de esquerda e acusados de doutrinação marxista, dado o fato de que sempre questionam e instigam debates que levem os seus educandos a também questionar as relações de subalternidade a que são impostos. O que o profissional da área de História vê como uma possibilidade de independência e autonomia do pensamento, os “donos do poder” veem como doutrinação e incitação à “rebeldia”.

Analisando o Referencial Curricular da disciplina e falando como professor de História, é possível afirmar que muito ainda tem que ser incorporado ao RC no que tange às questões de gênero, raça e classe. No entanto, é possível verificar que em todas as turmas e em praticamente todos os bimestres é possível estabelecer debates e questionamentos acerca das relações de poder, da cultura do patriarcado, das desigualdades de gênero e do colonialismo, responsável pela subalternidade dos povos e pela perpetuação de uma visão racista, sexista e misógina.

No RC da turma de sexto ano, a título de exemplo, propõe-se claramente, nas competências e habilidades, “compreender o papel da mulher na sociedade grega”, bem como “relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades com base no legado grego”. No sétimo ano propõe-se “compreender os significados das relações de poder nos períodos históricos e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social” (SONORA, 2018, p. 227). Isso possibilita ao professor, como apontado anteriormente, questionar as estruturas de poder que pensam e organizam as sociedades atuais.

Com os conteúdos indicados para se trabalhar no segundo bimestre, como Renascimento, as Reformas Protestante e Católica e o Absolutismo, é possível estabelecer um

diálogo que leva ao enfrentamento do racismo estrutural e do preconceito em relação ao gênero, causado em grande parte pela expansão do cristianismo quando da Contrarreforma, nos séculos XV e XVI. O quarto bimestre é todo dedicado ao estudo dos povos indígenas e africanos: “História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização política e contribuição cultural”, com uma certa peculiaridade ao propor a “História do povos indígenas e quilombolas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural” (SONORA, 2018, p. 229), tendo em vista que, mesmo falando sempre em abordagens regionais, isso nem sempre ocorre de forma explícita.

No oitavo ano, conteúdos relacionados ao Iluminismo, à Revolução Industrial e ao Processo Emancipatório das Colônias Espanholas e Portuguesa são relacionáveis aos processos de desigualdade existentes na América Latina como um todo. Por fim, o RC do nono ano não foge à regra de criticidade dos conteúdos quando traz como objeto de estudo, no segundo bimestre, “discriminação a grupos sociais e étnicos: negros, índios, judeus, ciganos, mulheres e outros” (SONORA, 2018, p. 233). Percebam que o termo “outros” surge para não dar visibilidade às minorias LGBTQI+. Isso demonstra que as pressões sociais e as lutas dos movimentos levaram à introdução de temas plurais na escola, mas que isso está longe de estar pacificado.

A disciplina de Geografia somente a partir do oitavo ano abre para a geopolítica e, embora não mencione a temática de gênero nem nos conteúdos, nem nas competências e habilidades, é possível que seja incluída na medida em que o professor da área trabalhar com questões da geografia social.

No que compete ao ensino de Artes, o Referencial é bem contemplativo das expressões culturais. A proposta de integrar História da Arte com expressões artísticas, tais como teatro, música e dança, possibilita ao professor abordagens que levem a problematizações da sexualidade no campo da arte. Entretanto, é importante salientar que o RC da referida disciplina não faz, em momento algum, menção às questões de gênero.

Educação Física, entre as dez disciplinas que compõem o currículo da Rede Municipal de Educação de Sonora, talvez esteja no páreo com Ciências e a área de humanas para lidar com as questões de gênero. Ainda que equivocadamente ligada à noção de recreação, é a que promove uma maior interação entre os estudantes. É durante as aulas de Educação Física que grande parte das práticas de *bullying* são vivenciadas. Por conta disso, as competências e habilidades elencadas dentro do RC da disciplina propõem desenvolver um nos alunos “posturas não discriminatórias diante da pluralidade de manifestações das diversas culturas,

expressando sua opinião de forma clara, ordenada e objetiva frente às situações de injustiça e preconceito” (SONORA, 2018, p. 316).

Finalizei a análise do RC do município de Sonora observando as duas últimas disciplinas que compõem a área das linguagens, que são LIPT e Inglês. A primeira, por ser uma disciplina recente, não possui um roteiro como as demais, especificando conteúdos, somente diretrizes a serem seguidas. Por possuir apenas uma aula semanal, geralmente ministrada por um professor da área de linguagens, este procura caminhar lado a lado com a Língua Portuguesa, o que lhe permite selecionar o conteúdo de apoio mais conveniente. Como nessa disciplina o foco é o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da produção de textos, as diretrizes são abertas à inserção de textos dos mais variados temas, inclusive sobre as questões de gênero. Quanto à segunda, esta se apresenta de forma mais técnica: objetiva, de acordo com o que foi observado, treinar a conversação e as regras gramaticais.

Isto posto, observa-se, no geral, que os estudos de gênero, sexualidade e orientação sexual não são contemplados diretamente dentro do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino. Ainda que em algumas disciplinas haja uma certa abertura ao tema, é necessário que haja, por parte do professor, o interesse em abordá-lo. O fato de não haver essa abordagem é, até certo ponto, compreensível, já que Sonora não se encontra fora de outros sistemas educacionais e que, portanto, se organiza a partir de interesses capitalistas e muitas vezes religiosos. O município possui uma série de fatores influenciadores nas questões de organização da matriz curricular; o mais perigoso é que esses fatores nem sempre são explícitos e podem vir imbuídos de um pensamento cristão conservador fortemente marcado por igrejas evangélicas neopentecostais e católicas.

Observado o Referencial Curricular, o qual salientamos ser unificado para todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Sonora, passei à observação, em separado, dos PPPs e Regimentos Internos de cada Unidade Escolar. Optei por iniciar a observação dos atos oficiais da EM Francesco Batista Giobbi, na sequência a EM Luigi Gazzolo e, por fim, a EM José Guilherme Farinon, seguindo a linha de raciocínio usada anteriormente – ou seja, pela ordem de criação das referidas escolas.

Sabemos que as unidades escolares possuem autonomia para elaboração dos seus regimentos, então, face ao estudo detalhado de cada RI das três instituições citadas, foi possível constatar que em grande parte eles se assemelham, mesmo porque estão inseridos no mesmo sistema educacional. Regras básicas, tais como constituição do que é cargo de direção, coordenação, corpo docente, discente e técnicos administrativos, são iguais. As

especificidades de cada unidade estão mais ligadas às regras de conduta ou atribuições, pois os direitos e deveres são basicamente os mesmos.

A busca nesses regimentos por algo que remetesse às questões de gênero foi detalhada, pois, por ser um documento que, como o próprio nome já diz, rege toda a funcionalidade de uma escola no que compete às regras, imaginava-se que houvesse algo pensado para o caso de alguma situação envolvendo atos discriminatórios. Entretanto isso não foi verificado, ainda que as instituições tenham especificado logo no início de seus RIs que as escolas têm como finalidade:

Art. 1º [...]

I – um processo educativo alicerçado no próprio educando, no seu modo de perceber o mundo, nas suas relações com o meio, nas formas como se comunica, em suas descobertas;

II – uma proposta educativa apoiada nos princípios da igualdade, no reconhecimento das diferenças, integralidade e a autonomia do educando;

III – desenvolver o respeito à dignidade fundamental a cada ser humano;

IV – propiciar o desenvolvimento da consciência política, filosófica e religiosa do educando, evitando tratamento desigual, discriminação e preconceito (EM J. G. FARINON, 2016, p. 03).

Verifica-se que os RIs não fazem menção diretamente a que tipos de discriminação e preconceito, nem mesmo na seção do corpo docente, no qual é enumerado o que lhe é direito, dever, proibido e quais penalidades em caso de não cumprimento. É relevante salientar que o termo “discriminação” aparece somente duas vezes em todo o documento. Posto que o corpo docente é considerado “o centro de todas as atividades educativas”, esperava-se que, diante das atuais mudanças da sociedade no campo dos comportamentos e identidades, os documentos fossem mais abrangentes no sentido de englobar tudo aquilo que pode vir a acontecer em um espaço tão heterogêneo como é o espaço escolar. Em suma, percebe a rápida necessidade de atualização desses documentos para se adequarem às novas realidades dos alunos.

Percebeu-se, na seção do corpo docente, que, além de não explicitar a liberdade de cátedra ao professor, os documentos parecem se alinhar muito bem ao pensamento político da nova direita, de censurar o trabalho do profissional:

Art. 29 – É vedado ao professor

[...]

VII – Servir-se de suas funções docentes para pregar doutrina contrária aos interesses nacionais;

VIII – Ferir a susceptibilidade do aluno no que diz respeito às suas convicções religiosas, políticas ou de nacionalidade (EM J. G. FARINON, 2016, p. 18).

Evidentemente, os objetivos dos incisos VII e VIII do artigo 29 demonstram que a ideologia do Escola Sem Partido já aparece nos documentos oficiais. Ainda que não tão visível, existe uma tentativa de cercear o caráter libertário do magistério, uma vez que o professor poderá ser questionado quando, por exemplo, intervir em uma questão de discriminação religiosa. Entende-se que o professor não pode interferir na liberdade de crença do aluno, no entanto, não pode ser omissos em casos de discriminação disfarçada de direito de profissão da sua fé.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico, as instituições diferenciam-se bastante em sua estrutura, mas não fogem à regra em um detalhe: nenhum menciona diretamente as questões de gênero. De forma muito sucinta foi possível verificar em duas das três escolas referências à preocupação com o outro, ou seja, ao respeito e não discriminação, como podemos observar no PPP da EM José Guilherme Farinon, que traz uma citação da Constituição Federal (CF) de 1988 como embasamento:

Art. 206 – o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (CF, 1988, apud EM J. G. FARINON, 2015, p. 05).

O que chama a atenção no contexto dessa citação é que a mesma perderá seu valor caso aconteça de algum dos projetos de lei embasados na ESP citados no capítulo anterior ser aprovado, pois a liberdade de ensinar estaria limitada por força de uma lei federal. Aqui cabe uma ressalva: logo o projeto de lei teria que se tornar uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), caso contrário a lei se tornaria nula diante de sua inconstitucionalidade. Mas o que está em jogo na presente análise é a liberdade de ensinar do professor, que sofreria uma censura na sua prática do magistério. Assim, também no que diz respeito ao pluralismo de ideias, haveria uma intimidação de sua expressão, haja vista que poderia facilmente ser interpretado como algo que contrairia os interesses nacionais.

Além dessa referência à Constituição logo na sua apresentação, que aponta para um documento construído sobre os princípios democráticos, a EM José Guilherme Farinon afirma

categoricamente basear-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para eleger os princípios norteadores sob os quais atuará em todo seu funcionamento, pois entende que “o compromisso com a construção da cidadania pede uma prática voltada para a compreensão da responsabilidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e para a participação política” (EM J. G. FARINON, 2015, p. 374). Nessa perspectiva, ela incorpora como temas transversais as questões relacionadas a “ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo e educação para o trânsito” e finaliza elencando os projetos extracurriculares desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Todos parecem ser pensados com o intuito de trabalhar os temas transversais, entretanto, um dos temas não foi abordado em nenhum dos setes projetos, qual seja, o da orientação sexual.

Outra escola a manter preocupação e inseri-la no PPP foi a EM Luigi Gazzolo, que dentro dos seus objetivos específicos demonstra atenção para a construção de um espaço mais democrático para seus alunos:

Contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino de todos os direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação (EM LUIGI GAZZOLO, 2015, p. 04).

O que podemos entender a partir da assertiva é que a escola, mesmo que não aponte diretamente, pretende desenvolver um trabalho que minimize ou até mesmo elimine práticas discriminatórias dentro do seu espaço e, conseqüentemente, na sociedade como um todo. Essa percepção continua no documento, quando infere que:

Partindo da reflexão que temos uma sociedade organizada de forma injusta, desestruturada, excludente e que queremos que a educação institucionalizada proporcione a todos direitos iguais, faz-se necessário organizar a escola para ofertar um ensino de qualidade que vise desenvolver a capacidade de pensar, criticar e construir, pois são direitos inerentes ao ser humano. [...]. É preciso incorporar as diferenças, combater as desigualdades, ter um plano social e cultural, assegurando a apropriação do conhecimento para a construção da cidadania (EM LUIGI GAZZOLO, 2015, p. 04).

Falar em incorporar as diferenças e combater as desigualdades é o que se espera de toda instituição preocupada com o ensino democrático e que garanta plena cidadania dos alunos. No entanto, ao ler todos os PPPs, essa diferença já vem especificada em forma de Educação Especial, ou seja, fala-se de inclusão social, mas restrita apenas a uma categoria, a dos alunos portadores de necessidades especiais. As diferenças que outrora pensamos ser tudo aquilo que não se insere num modelo heteronormativo, branco e cristão, não são mencionadas

e ficam a cargo da interpretação de quem quer que leia o documento e que já tenha um direcionamento no sentido de observar e questionar as estruturas que promovem as desigualdades, pois o texto em si não estabelece formas concretas de combate às desigualdades como apontam, caindo numa grande contradição.

Quanto ao PPP da EM Francesco Battista Giobbi, a maior do município e única que oferece o ensino em dois modelos, o regular e a EJA, e em três turnos, observamos uma elaboração mais técnica do que humanística. Isso fica evidente na elaboração dos seus objetivos, cuja intenção maior fica entre o “saber ler e o saber fazer”. Ressalto aqui que não se trata apenas de uma questão meramente técnica – o fato é que três escolas foram analisadas e esta dá uma maior ênfase nessas competências. Assim como as demais, a escola, ao adentrar a esfera da inclusão social, direciona-se para a Educação Especial, não abrindo para as diferenças de raça, classe e gênero.

Observados todos os documentos propostos, verifica-se uma rápida necessidade de atualização e de um debate mais aprofundado no momento da sua elaboração. Não se trata aqui de fazer juízo de valor sobre cada um, no entanto, percebe-se que em grande parte esses documentos são reproduções uns dos outros, e aí reside a grande deficiência: não são documentos que expressam a alma das escolas, pois ainda parecem estar engessados dentro de um pensamento temeroso de que, ao fazer diferente, as barreiras para colocá-los em prática aumentarão. E ainda que eu cometa o erro da parcialidade, dado o fato de que há quinze anos estou no exercício do magistério, tendo atuado em todas essas escolas, atualmente lecionando em uma delas, não vislumbrei em nenhum momento a participação da comunidade escolar na elaboração de tais documentos, como seria o correto de se fazer. A meu ver, a contradição maior está no momento de sua elaboração, em que os alunos, que são o centro de todas as atividades educativas – como chega ser explicitado nos documentos – sequer são consultados, assim como os pais. Fica difícil falar em educação democrática quando não há democracia no momento de elaborá-la.

3. GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

A partir de 2001, ocorreu um longo debate nas mídias sobre gênero e educação, o que pode ser verificado em reportagens como *Conheça o 'kit gay' vetado pelo governo federal em 2011* (2015), publicada no site da Revista Nova Escola, e *Busca por 'kit gay' ultrapassou 2011. Entenda a polêmica!* (2018), do site Pleno.News. Esta última demonstrava que o assunto estava entre os mais pesquisados na plataforma de busca Google¹⁶ naquele momento. A reportagem abordava as eleições de 2018, demonstrando como se reacendia o tema por meio da campanha eleitoral presidencial.

A polêmica foi gerada em torno do material produzido por especialistas sob encomenda do Ministério da Educação (MEC) para promover o Programa Brasil Sem Homofobia nas instituições educacionais brasileiras¹⁷. No entanto, a iniciativa não resistiu às pressões de congressistas ligados a entidades religiosas, o que levou o governo a voltar atrás e impedir o andamento do projeto.

Segundo dados publicados no site de notícias UOL em fevereiro de 2019, o Brasil registra uma morte por homofobia a cada dezesseis horas¹⁸ – os números fazem parte de um relatório formulado por Julio Pinheiro Cardia, ex-coordenador da Diretoria de Promoção dos Direitos LGBTQI+ do extinto Ministério dos Direitos Humanos, em 2018, a pedido da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Ao ser concluído, foi entregue à Advocacia Geral da União e ficou em posse do governo federal, que decidiu pelo cancelamento da divulgação dos dados.

Isso demonstra o interesse em fazer com que não cheguem à população tais informações, sempre com a justificativa de que não são reais, são mascarados e não possuem veracidade. Mas por que esses dados não são divulgados? Porque, assim como as questões de gênero vem sendo barradas, e não inseridas dentro do currículo escolar, esses dados sobre a violência de gênero também não são de interesses dessa nova classe social, que é a nova

¹⁶ As reportagens citadas podem ser acessadas em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>> e <<https://pleno.news/brasil/eleicoes-2018/busca-por-kit-gay-ultrapassou-2011-entenda-a-polemica.html>>. Acesso em 07/12/2019.

¹⁷ É possível ter acesso ao documento completo pelo seguinte link:

<http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 19/10/2019.

¹⁸ O relatório está disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963-governo-dificulta-divulgacao-de-dados.htm>>. Acesso em 22/02/2020.

direita no Brasil. São pessoas que a todo momento fazem um discurso para tentar derrubar e descaracterizar a importância de debater os números e problematizar as causas dessa violência, mesmo sabendo da importância da escola para trabalhar ações que minimizem os atos de discriminação.

Na sociedade brasileira, que tem como objetivo promover uma educação voltada para o mercado, interessa uma performance heteronormativa, ou seja, para os corpos desviantes não há espaço. Assim, no interior da escola, aqueles sujeitos considerados desviantes sofrem uma tentativa de silenciamento do ponto de vista do currículo e das normatizações. Para o professor e pesquisador Aguinaldo Rodrigues Gomes (2019), esse silenciamento reflete a negação das diferenças e expõe uma “normatividade neoliberal”.

Podemos entender que, mais que silenciar a diferença na educação, a tentativa é de impor a normatividade heterossexual como uma regra a ser seguida por todos os sujeitos sob pena de que os desviantes sejam eliminados (GOMES, 2019, p. 317).

Amparado teoricamente em Louro (1997), o professor chama a atenção para o papel normatizador da escola, buscando sempre o enquadramento do outro em categorias inferiorizadas quando desvia dos “padrões”:

Para além disso, esses corpos não devem ser sequer pensados em um esforço de compreensão da ciência pedagógica, pois, a partir do momento em que nomeamos, abrimos a possibilidade da reivindicação de direitos. Assim, a forma escolhida pelo discurso pedagógico e ou pelas instituições é enquadrar, negar ou silenciar os corpos abjetos (GOMES, 2019, p. 318)

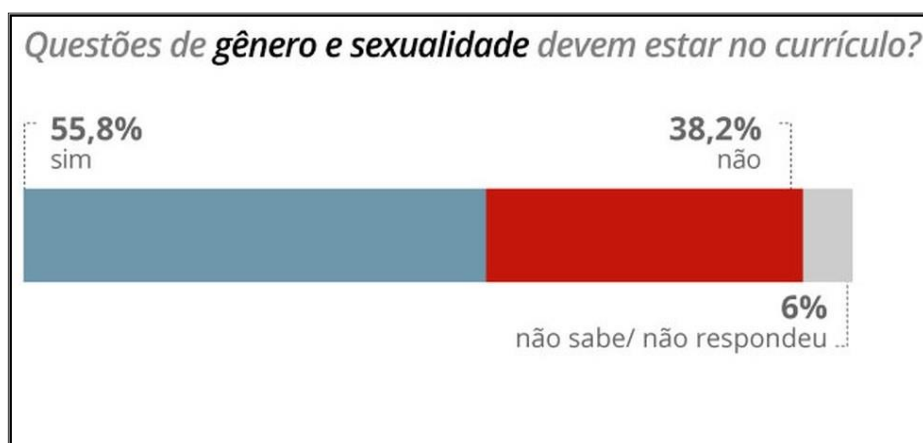
No que tange às reivindicações de direito mencionadas por Gomes, nos últimos anos estas vêm sendo desqualificadas pelos movimentos de direita como sendo o discurso do “mimimi”. Essa caracterização tem sido incorporada pela sociedade, dado o seu caráter patriarcal e subalternizador. Como mencionado no capítulo anterior, isso acaba sendo naturalizado, reafirmando as desigualdades.

Os discursos de naturalização das diferenças transformam estas em desigualdades, em hierarquias de poder e de existência, que colaboram para manter as desigualdades de gênero e um poder dominante do homem branco, heterossexual, rico, sobre todas as outras e todos os outros (BONFATTI, 2019, p. 55).

Uma pesquisa encomendada pelo MEC em 2018 mostra que o órgão vai na contramão do que a sociedade anseia em relação à inserção da temática na educação. A pesquisa, embora não tenha sido divulgada pelo Ministério, à época chefiado por Ricardo Vélez Rodrigues, o qual enfaticamente se posicionara contra a inserção do tema no currículo escolar, produziu dados que contribuem para estudos recentes acerca do debate.

Apresentados pelo site de notícias G1¹⁹, os resultados mostram que mais da metade dos entrevistados é favorável à inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. A reportagem traz de forma bem didática os dados colhidos na pesquisa feita pelo Instituto GPP.

Figura 01:



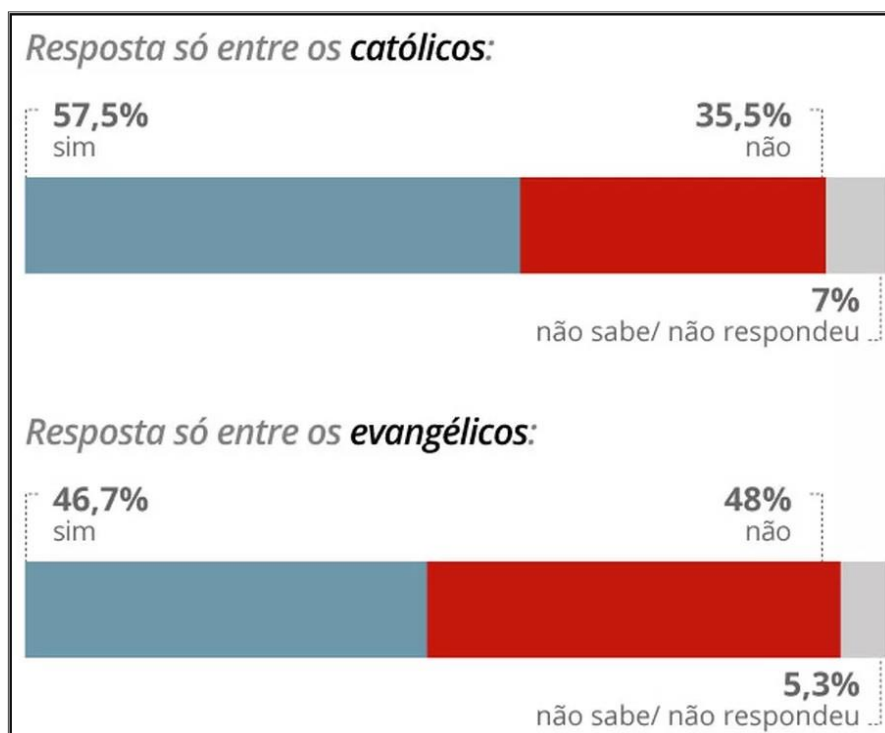
Extraído de: g1.globo.com.br/educação.

Um governo que se preocupa de fato com uma gestão democrática no mínimo iria divulgar os dados dessa pesquisa, que demonstra de maneira pujante o desejo de um grande número de pessoas, mesmo observando as margens de erro de uma pesquisa que entrevistou 2004 pessoas em onze estados e no Distrito Federal.

Quando a pergunta foi feita especificamente para católicos e protestantes, a maioria também demonstrou o entendimento de que as questões de gênero devem estar no currículo.

¹⁹ É possível verificar o conteúdo na íntegra dessa reportagem, assim como os dados, no seguinte link: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>. Acesso em 11/09/2019.

Figura 02:



Extraído de: g1.globo.com.br/educaçao

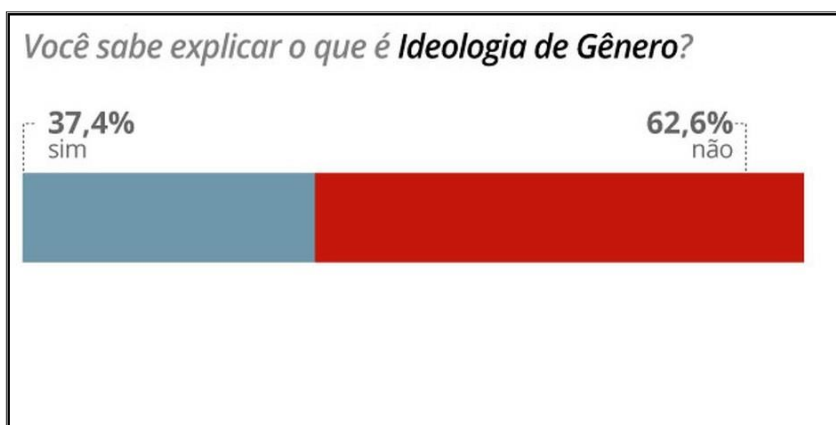
O que nos chama a atenção nessa pesquisa é que a mesma contraria o que comumente verificamos no dia a dia: mesmo que para parte dos evangélicos e católicos as questões de gênero devam estar dentro do currículo, como mostram os dados, observamos a influência negativa desses setores no trato da temática de gênero nas escolas da Rede Municipal de Educação de Sonora.

Em que pese alguns segmentos denominados cristãos possuírem uma perspectiva progressista, a exemplo das igrejas calvinistas, luteranas e dentro da teologia da libertação, a partir da minha experiência, confrontada com os dados estatísticos do gráfico acima, é possível observar que hoje o número de professores da Rede que se declaram cristãos é muito grande, sobretudo dentro do segmento do ensino fundamental I. O motivo de tal ressalva é demonstrar que uma das causas da negação em tratar e/ou pensar a sexualidade e questões de gênero nessa etapa do ensino se deve ao fator religioso preponderar nas decisões, atrelado ao fato de que também há uma “ideia da infância afastada das questões da sexualidade e da criança como um ser inocente e assexuado é uma construção social que vem persistindo e causando assombros e desconfortos nos adultos” (MARIANO, 2016, p. 89).

Em Sonora, por ser um município pequeno, é possível conhecer e ter contato com todos e, assim, observar, em eventos da própria GEMED ou nas salas de professores das escolas, que a maioria é declaradamente contra a inserção da temática, e muitos admitem nem ter o conhecimento mínimo para adentrar no debate.

Não foi difícil presenciar, durante o período da campanha eleitoral do ano 2018, vários professores usando como justificativa para o voto em Bolsonaro as ideias de sua plataforma, que propunha barrar a “ideologia de gênero” nas escolas – o que está em consonância com outra questão levanta pelo Instituto GPP:

Figura 03



Extraído de: g1.globo.com.br/educacao

O percentual apresentado acima representa um perigo para educação, pois, como alguém que não tem conhecimento de fato sobre algo pode opinar sobre ele? Embora a resposta para tal questionamento exija estudo e muita reflexão, basta entender que, quando alguém não tem uma formação educacional para liberdade, tenta reproduzir aquilo que lhe foi passado como verdade – percebe-se isso nos últimos anos por meio da enxurrada de opiniões contrárias aos estudos de gênero e orientação sexual nas escolas.

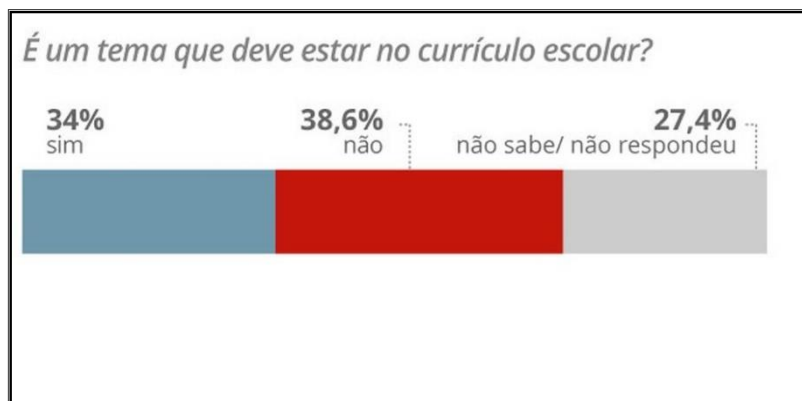
Mas o que está em curso é uma tentativa de cercear a liberdade do professor. O projeto neoliberal não quer uma educação libertária e voltada para o respeito à diferença, e sim para a técnica. Essa mudança, segundo Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018), vem ocorrendo desde a queda do Muro de Berlim, pois se observa que “a normatividade neoliberal colonizou, com força, a política com a linguagem da eficácia e da eficiência, eliminando o *homo politicus* em prol do *homo economicus*” (2018, p. 740. Grifos dos autores). Para os estudiosos,

os serviços públicos foram reformulados a partir de um pensamento econômico voltado à economia de mercado.

As fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740).

Aí reside a causa: já viemos de um histórico educacional que apresenta alto déficit de qualidade no que tange à pauta da cidadania; já se passaram praticamente trinta e cinco anos do fim da ditadura militar e as práticas pedagógicas, salvo pequenos avanços, parecem ainda estar ancoradas na repressão. Isso não leva à evolução do povo enquanto sociedade capaz de conviver e interagir com as diferenças, e sim à reprodução de ideias impostas por um grupo, sem ao menos questionar as bases formativas desses discursos, tomando-se como verdade aquilo que melhor convencer. Na esteira do convencimento vale tudo, inclusive as *fake news* em torno da distribuição de “kit gay” e “mamadeira de piroca”, entre tantas outras atrocidades divulgadas e aceitas como verdades absolutas nos últimos tempos.

Figura 04:



Extraído de: g1.globo.com.br/educação.

Esses últimos dados apensados a esta pesquisa corroboram o que se afirmou anteriormente: mais de sessenta por cento dos entrevistados disse não ter conhecimento sobre o que é “ideologia de gênero”, no entanto isso não impediu que maioria também opinasse contra o tema estar no currículo. Isso é estarrecedor e nos leva entender que há uma grave deficiência de interpretação por parte de quem respondeu, haja vista que, em perguntas

anteriores, disseram ser a favor das questões de gênero e sexualidade no currículo. Porém, quando se muda o termo, muda a opinião. Isso é mais uma prova clara que é preciso aprofundar o debate no sentido de desmontar essa visão equivocada sobre os estudos de gênero dentro das unidades escolares.

3.1 Performatividade de gênero e educação

No decorrer desta pesquisa ficou perceptível uma questão: precisamos urgentemente trabalhar as distinções entre gênero e performatividade. Ambos tendem a serem colocados dentro da mesma “caixinha”, ou dos chamados rótulos. Mas, se há algo que devemos evitar quando falamos sobre gênero são rótulos, pois, na medida em que eles são tomados com algo a ser seguido, ampliam a segregação que ocorre no seio da sociedade, gerando desigualdades.

Ana Letícia Bonfatti (2019) traz importantes contribuições para o entendimento desses rótulos. Seu estudo sobre a violência contra meninas, que resultou em sua dissertação de mestrado, exemplifica como surgem os padrões dentro da sociedade, o que a autora chama de “lógicas estruturantes da violência de gênero”.

Se, desde a primeira infância, estamos dizendo a meninas e meninos o que é ser homem e o que é ser mulher, estamos produzindo e reproduzindo pedagogias da sexualidade e, também, contribuindo na produção de lógicas estruturantes da violência de gênero. Sentenças como: “Sente-se com a perna fechada.”; “Menino não brinca de boneca.”; “Segura suas cabras, que meu bode está solto!”; “Rosa não é cor de meninos.”; “Jogar futebol é coisa de menino.”; “Meninas não devem usar saias em parquinhos porque podem haver agressores sexuais por perto.”; “Menina tem que ser obediente e delicada.”; “Olha o tamanho da saia que ela está!”; “Menino que chora é mariquinha!”, são exemplos cotidianos que enquadram as crianças em binarismos como formas de existir e reafirmam, sobretudo, que o mundo público pertence aos homens, enquanto as mulheres estão destinadas ao mundo privado: o mundo da maternidade, do silenciamento, da execução de tarefas domésticas e da submissão (BONFATTI, 2019, p. 54).

É comum ouvirmos sempre o termo “opção sexual” quando alguém se refere a uma pessoa com sexualidade diferente da sua, ainda mais quando essa pessoa não se encaixa no padrão heteronormativo. No entanto, a palavra “opção” está caindo em desuso, em grande parte devido ao trabalho de esclarecimento que tanto profissionais da área de sexualidade quanto pessoas homossexuais têm efetivado no sentido de mudar esse pensamento.

O argumento para não utilização do termo vem do fato de que opção tem a ver com escolha, o que nesse caso não procede, pois as pessoas nunca optaram pela sua sexualidade, ou seja, não escolheram ser heterossexuais, homossexuais, pansexuais ou bissexuais, entre outros, o que é compreensível e nos impele a refletir se realmente seria uma escolha viver uma sexualidade que não a hetero dentro de um contexto social marcadamente preconceituoso e discriminatório.

Nessa perspectiva, o conceito de performatividade desenvolvido pela filósofa Judith Butler (2017) para contestar os conceitos reguladores já existentes de gênero muito tem contribuído para pesquisas recentes na temática. Butler demonstra que performatividade se apoia na repetição de normas que antecedem ao agente performático. Assim, essas normatizações se reiteram, materializando-se nos corpos.

Para Butler, não existe opção ou orientação, o que existe é uma performatividade, a qual é fluida: “se o sexo não limita o gênero, então talvez haja gêneros, maneiras de interpretar culturalmente o corpo sexuado, que não são de forma alguma limitados pela aparente dualidade do sexo” (2017, p. 195). O gênero não é determinante, pois segundo a filósofa, performar é um ato dinâmico e constante, portanto, não define o sujeito, contrapondo então a heteronormatividade.

A performatividade de gênero independe da orientação sexual, ou seja, difere da atração em si, ligando-se à representação e ao sentimento de pertencimento ao corpo – em suma, a como a pessoa se reconhece. Um indivíduo pode ter nascido com a genitália masculina, mas não se identificar como tal, e sim como uma figura feminina, assim como pode acontecer ao contrário, de um indivíduo nascer com genitália feminina e não se reconhecer como mulher, e sim como homem.

A exemplificação do que é a performatividade é empreendida por Butler em sua obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, ao dizer que:

A performance da drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance (BUTLER, 2017, p. 237. Grifos da autora).

Nesse contexto, o agente performático dentro da escola segue a lógica das regras impostas pela instituição, logo, sua performance será regulada de acordo com os interesses heteronormativos que pautam a regulamentação do espaço educacional; uma vez desviante, deve ser impelido a se adequar. Louro (1997) é enfática em dizer que essas regulações são sutis e agem na fabricação de sujeitos.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos de autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos (LOURO, 1997, p. 63).

A atenção especial que autora pede sobre as “práticas cotidianas” é real e presente na atualidade e se expressa nos discursos negativos impostos a todo instante aos alunos. Essas imposições são bem disfarçadas e justificadas sempre pela busca da naturalização, ou seja, certas brincadeiras são para meninas porque sempre foi assim, ou porque elas são mais sensíveis, assim como determinadas práticas esportivas são para os meninos devido à robustez que lhes confere masculinidade.

Para melhor entender esse arcabouço de informações sobre gênero, é comum classificá-lo em três categorias: transgêneros, pessoas que não se identificam com o gênero de nascimento; cisgêneros, aqueles que se identificam com o próprio gênero; e não-binários, que não se identificam nem com um nem com outro gênero. Diante desse entendimento observa-se que a escola não está preparada para identificar nem para trabalhar essas questões, ainda que seja o espaço mais importante no tratamento dessas informações, dada a complexidade de pessoas que estão inseridas nesse contexto e local.

Nilma Lino Gomes (1996) aponta para a escola como um espaço que interfere na construção das identidades, afirmando que o “tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira” (p. 68) e que isso interfere na maneira como as relações são estabelecidas entre os indivíduos.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

Discutir a escola apenas nos aspectos sociais e econômicos há muito deixou de ser feito. É preciso entendê-la em todas suas dimensões e marcadores, assim como as relações que se estabelecem entre eles, para pensar e compreender as identidades. Esta, por sua vez, não pode ser estudada, tampouco compreendida, se não fizermos um estudo conceitual do termo em si.

Me apoio em Woodward (2014), no inquietante debate sobre a identidade, que sempre tem como questões centrais o essencialismo e não essencialismo, ou aquilo que é essencial para que definir a identidade e aquilo que pode não ser essencial, mas está ligado à a marca identitária – assim recaímos na intrínseca relação entre identidade e diferença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (WOODWARD, 2014, p. 40. Grifo da autora).

Perceber as diferenças nos ajuda a compreender as identidades. Assim, ao se tratar de gênero, antes de ensinar e aprender a respeitar as diferenças, como diariamente pregamos e/ou fazemos, é preciso verificar como elas são marcadas, como foram criadas, à luz de qual pensamento se determinou que algo é diferente – quando, na verdade, o diferente pode ser quem o afirma. Assim, amparo-me novamente nos estudos de Woodward:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (WOODWARD, 2014, p. 40).

Podemos dizer então que a diferença é marcada pelas representações que os sujeitos fazem nas relações sociais, determinando e delineando as identidades. A escola é uma dimensão essencial da formação da pessoa, é nela que se constrói a visão de mundo. Trata-se, portanto, de um ambiente essencial para a promoção da transformação cultural, para a construção de uma sociedade aberta à diferença e ciente de suas representações para a promoção da igualdade.

É nesse campo heterogêneo chamado escola que funciona o laboratório da vida humana, é ela que prepara o indivíduo para sua vivência em comunidade, que deve apontar os

caminhos que ampliem as visões de mundo dos educandos, para assim desenvolver a criticidade necessária para torná-los autônomos, concretizando, assim, o pluralismo de ideias amparado constitucionalmente.

Qualquer tentativa de coibir essas dimensões da escola significa impedir a garantia constitucional do educando de ter contato com aquilo que é diferente dele, que marca uma outra identidade destoante da sua. Tomaz Tadeu Silva (2014) chama a atenção ainda para o fato de que somente abordar temas para ensinar sobre tolerância e respeito não é o suficiente, pois, segundo ele, “por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2014, p. 96).

Partindo do que Silva expõe sobre a identidade, afirmando que ela “não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente” e “tampouco é homogênea, definitiva e acabada”, entende-se que ela é, por conseguinte uma construção. Logo, é imprescindível que analisemos com propriedade, a fim de identificar as relações de poder implícitas nessas construções que levam à inferiorização de um em relação ao outro.

É necessário questionar as bases dessas formulações para dirimir as desigualdades de gênero, e mais uma vez ressaltamos o papel fundamental da escola nos tratos dessas desigualdades, desde a busca pelo entendimento de suas origens até o estabelecimento de visões que desmitifiquem ideia de que a escola deseja desvirtuar valores familiares.

Como todo e qualquer assunto a ser tratado dentro da escola, precisa-se rapidamente promover a reestruturação dos currículos, incluindo de forma interdisciplinar os estudos de gênero. Pois, como afirma Louro (1997), “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe (LOURO, 1997, p. 64).

Nesse sentido, Silva (2014) lança duas questões que, segundo ele, são cruciais na elaboração curricular para uma pedagogia da diferença, quais sejam: “como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p. 99). Tais questionamentos possibilitam um plano que leve a questionar as relações de poder que exercem influência dentro e fora do ambiente escolar, propiciando que as diferenças caminhem para as desigualdades.

3.2 Concepções de professores da Rede Municipal de Sonora acerca da sexualidade e dos estudos de gênero

Observando todos os níveis de ensino ofertados em Sonora e o número de unidades escolares do município, o quantitativo de professores chega a 268, entre efetivos e contratados. Desse universo restringi a minha pesquisa ao número de 5 participantes. Como critério de seleção dos entrevistados adotei dois fatores importantes: ser professor efetivo (concurado) da Rede Municipal de Educação no segmento do ensino fundamental II e ministrar aulas no maior número de escolas e turmas. Portanto, aqueles que não estão inseridos nestes critérios, como professores da educação infantil e do ensino fundamental I (turmas do primeiro ao quinto anos) não fizeram parte da pesquisa.

Tal metodologia foi pensada com o objetivo de fazer uma relação entre o que consta e como constam as questões de gênero e sexualidade dentro dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam o funcionamento da educação em Sonora, documentos estes que foram objetos de análise no capítulo dois desta dissertação, com as concepções dos professores acerca da temática dentro da educação.

Foram realizadas entrevistas de forma individual e totalmente sigilosas, garantindo a privacidade do entrevistado, conforme proposto e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* universitário de Rondonópolis.

As informações obtidas foram coletadas por meio de áudio e transcritas posteriormente. A entrevista foi estruturada em duas partes: a primeira tinha o objetivo de identificação do entrevistado, não somente no que concerne à sua formação acadêmica, mas também ao tempo de atuação e segmento religioso. A segunda parte foram perguntas relacionadas à prática docente e à relação com os temas de sexualidade e gênero. As entrevistas foram realizadas com questões abertas semiestruturadas, cuja escolha apoiou-se em Kamila Lockmann, quando diz que:

No caso específico do uso das entrevistas semiestruturadas, temos um ponto de partida, mas não sabemos ao certo onde ele nos levará. Esta é produtividade desse tipo de pesquisa educacional: ela nos movimenta por caminhos inesperados e nos coloca diante do desconhecido, do impensado, do não sabido. Isso nos possibilita um inusitado espaço de liberdade permitindo que possamos modificar rumos e traçar outros caminhos não pensados ou planejados previamente (LOCKMANN, 2013, p. 49).

Diante do exposto, entende-se que para Lockmann as entrevistas possuem uma utilidade muito eficaz no que concerne às observações das práticas dos professores, tendo em vista que permitem ao investigador observar a prática a partir do que o entrevistado diz. Para tanto, ela se apropria da perspectiva foucaultiana de produção do discurso.

Mesmo com toda a flexibilização das entrevistas semiestruturadas, é de extrema relevância uma organização para que efetivamente haja uma coleta de dados satisfatória no âmbito da pesquisa. Isso requer um alinhamento entre o roteiro elaborado pelo entrevistador e os objetivos pretendidos com o trabalho.

Dos cinco entrevistados (sendo dois professores e três professoras), quatro se declararam cristãos, sendo três protestantes e um católico; apenas um se caracterizou como cristão, mas que tem suas dúvidas em relação à Bíblia e não segue nenhuma religião, apenas crê em Deus. O tempo de magistério desses professores varia de 15 a 22 anos e a idade, de 36 a 47 anos.

Quatro deles, embora atuem no ensino fundamental II, já exerceram a função nos anos iniciais também. Todos possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo um em Educação Especial, dois em Psicopedagogia Institucional, um em Metodologias do Ensino de Ciências e um em Metodologia do Ensino Superior. São professores de áreas distintas entre si: Ciências, Educação Física, Letras e Geografia. É importante salientar que dentre os cinco entrevistados, dois possuem, além de área específica, outra graduação em Pedagogia.

As informações obtidas com professores serão confrontadas, como dito, com a relação de documentos, como o PPP, Regimento Interno e Referencial Curricular, pois entende-se que toda pesquisa qualitativa deve desenvolver um diálogo evolutivo no sentido de estabelecer reflexões relevantes para o trabalho em si, haja vista que as histórias desses entrevistados são atravessadas por marcadores sociais e culturais, os quais devem ser levados em consideração diante de suas manifestações discursivas no que tange à prática docente e aos documentos normatizadores. Daí a necessidade de se recorrer à história oral, pois

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive

que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 127).

Dessa maneira, como propõem as autoras, a história oral, no caso específico deste projeto, possibilita analisar as trajetórias individuais desses professores, no sentido de verificar de que forma suas vivências são incorporadas nas suas ações como mediadores diante da temática de gênero, ou seja, aquilo que fica fora dos documentos oficiais, as subjetividades imbricadas de forma implícita nas relações de ensino-aprendizagem.

Essas relações se apoiam nas relações de poder elucidadas por Foucault e o pesquisador poderá encontrá-las nos depoimentos coletados pela técnica das entrevistas, as quais, de acordo com Amado e Ferreira, são “[...] legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano” (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 128).

A questão inicial levantada, “o que você entende por gênero e sexualidade?”, objetivou verificar o domínio da temática e se a maneira confusa como as pessoas ainda entendem o tema se reflete nos entrevistados. Foi possível desenvolver um diálogo a partir dela, o que pode ser verificado:

Entrevistado 01: Gênero é aquilo que você se identifica, feminino, masculino, homem, mulher. Sexualidade está relacionado, na minha opinião, à sua opção sexual, à sua prática, sexual, seja ela homo, hétero ou bissexual – entra ali todos nesses meios (Entrevistado 01. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 23 de setembro de 2019)²⁰.

A fala do Entrevistado 01²¹ já nos remete ao debate estabelecido no início deste capítulo: a confusão geralmente feita e erroneamente expressa por grande parte das pessoas ao usar o termo “opção sexual”. É comum ouvir em rodas de conversa em diversos os lugares o termo em meio a certas expressões, como “respeito se é a opção da pessoa” ou “cada um tem a sua opção”, entre tantas outras. Louro (2011) nos chama a atenção para a “confusão” que se faz em torno dos conceitos de gênero e sexualidade, muitas vezes repetidos em distintos

²⁰ As entrevistas encontram-se transcritas no apêndice A desta dissertação.

²¹ Utilizo os termos “entrevistado 01” e assim sucessivamente para designar os professores que concederam a entrevista e que, por questão de confidencialidade, não terão seus nomes de registro explicitados nesta pesquisa, assim como consta no seu projeto original submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/CUR.

locais, seja na mídia ou na escola, e que são postos como se fossem conceitos bem articulados entre si.

Concordo com isso, mas acho que se pode dizer que entre gênero e sexualidade, mais do que articulações há, muitas vezes, embaralhamentos, misturas, confusões. Não me refiro apenas a indistinções conceituais, como aquelas que alimentam os debates acadêmicos, mas me refiro, talvez de modo mais candente, às indistinções do senso comum – como a noção de que é um “sujeito gay não passa, ao fim e ao cabo, de uma mulherzinha” ou a noção de que “é impossível ser feminina e lésbica” –, noções que acabam por se naturalizar de tal modo que se tornam quase imperceptíveis. Essas noções estão muito arraigadas em nossa cultura, e lidamos com elas constantemente em nossas escolas, na nossa família, ou, até mesmo, dentro de nós (LOURO, 2011, p. 63. Grifos da autora).

Evidentemente, ao observar um equívoco do entrevistado na utilização do termo, outro questionamento foi levantado:

Pesquisador: Mas na sua concepção é questão de opção? Opção é optar.

Entrevistado 01: Opção, não simplesmente optar. Vou dizer assim: é quase uma... o gostar, o querer, vou dizer assim, é a prática sexual. Se eu quero ter uma prática sexual com uma pessoa do mesmo sexo, ou com uma pessoa do sexo oposto, ou com ambas, é nessa questão. (Entrevistado 01. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 23 de setembro de 2019).

Nesse ponto é interessante observar que, ainda que o “embaralhamento” citado por Louro (2011) esteja presente entre a maioria dos entrevistados, há quem contraponha essa tendência, destoando dos demais, como é o caso do entrevistado 05.

Pesquisador: Diante da sua fala percebi uma coisa que destoou das outras entrevistas que fiz até agora: foi comum ouvir o termo opção e você falou em orientação e não usou em momento algum a palavra opção, por quê?

Entrevistado 05: (risos) Por algum tempo também usei o termo opção, mas confesso que já me incomodava e durante minha graduação tive contato com um colega e nos tornamos amigos, e foi ele que um dia, numa conversa, me levou à reflexão de que opção jamais poderia ser a palavra correta para me referir à questão da sexualidade. E depois sempre observei que nos textos ou alguma reportagem em sites não se usam o termo opção, e sim orientação, e então hoje não falo mais opção, sim orientação, embora, ainda ouço muitos colegas professores usarem o termo opção (Entrevistado 05. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 04 de novembro de 2019).

A fala do Entrevistado 05 nos faz pensar e problematizar sobre a formação de professores e suas práticas. Ainda que este não seja o objetivo da presente pesquisa, é necessária essa contextualização. O que hoje consome grande parte do tempo do profissional da educação talvez seja a parte burocrática, que vai desde a elaboração dos planos de aula que, devido ao enfeitamento, chegam a ficar fora da realidade da unidade, até horas no preenchimento dos diários com apontamentos detalhados do que foi trabalhado aula a aula.

Diante de tantas questões, o esgotamento do professor é inevitável, e parte significativa acaba não buscando conhecimento fora do mundo escolar. A consequência disso é a limitação do seu embasamento teórico em relação às questões que às vezes fogem dos livros didáticos, como é caso de gênero e sexualidade.

Para Fernando Seffner (2011), o que ocorre com o professor é uma “sensação de esvaziamento”, que acomete sobretudo os que possuem mais tempo de magistério. Para o pesquisador, buscar aperfeiçoamento ajuda a suprimir essa sensação:

É fruto de um percurso em que, concluída a formação inicial, onde o professor sai “carregado” de informações e conhecimentos, vem os anos de “esvaziamento”, numa metáfora em que a profissão docente é um contínuo ato de “dar” ou “fornecer” conhecimentos, acarretando a sensação de esvaziamento. “Dar a matéria”, “vencer o conteúdo”, “cumprir o programa” vão tornando a repetição dos conhecimentos algo monótono para o professor (SEFFNER, 2011, p. 3).

Para o pesquisador, que também é professor da Faculdade de Educação da UFRGS e atua na área de ensino de História, é importante desenvolver um “estilo docente” que vá além do “uso intensivo dos livros didáticos, dos manuais, dos cadernos de exercícios, das diretrizes dos parâmetros curriculares”, pois “homogeneiza-se a função a docente, e os professores não desenvolvem características próprias” (SEFFNER, 2011, p. 03). Nesse sentido, o professor acaba por incorporar o “sistema” e age numa didática cumpridora da normatização imposta pela escola, que encontra amparo na ideologia econômica neoliberal.

No limiar dessa discussão, novamente trago Louro (2011), que, ao discutir o papel da escola no trabalho com as questões de gênero, afirma que, se somos capazes e temos a sensibilidade de ver a escola não como transmissora de conhecimento, mas como produtora de “sujeitos, identidades étnicas, de gênero, de classe” – e assim de desigualdades –, é necessário que sejamos também capazes de “interferir na continuidade dessas desigualdades”

(2011, p. 86). Daí a necessidade de o professor buscar conhecimento para entender e colocar em xeque as estruturas e as demandas que permeiam o ambiente escolar. Como propõe Louro,

A sensibilidade e disposição para se lançar a tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e também do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões (LOURO, 1997, p. 86).

Diante da aparente confusão no desejo de conceituar “opção” dentro da temática, o Entrevistado 01 demonstra dúvida e, embora pareça que o pesquisador tente contrargumentar, como numa sabatina, o mesmo somente aproveita a abertura para introjeção de uma nova pergunta que leve o entrevistado a uma reflexão.

Pesquisador: Mas... embora não seja o tema principal da pesquisa, surge as curiosidades (risos). Você falou da questão do querer, do gostar, você acha que a gente opta? Que a gente quer? Que a gente gosta? Vamos supor: será que se eu tivesse a opção de mudar eu mudaria? Você acha que a pessoa tem como escolher neste caso? É essa a minha dúvida.

Entrevistado 01: Eu acredito que seja... é muito particular, porque tem pessoas, por exemplo, optam e não ter relação sexual mais. Então eu acredito que vai muito do indivíduo. Existem aqueles que vão passar a sua vida toda em cima do que quer e faz, e outros em cima do que quer, mas não faz, não praticam. Não vou dizer que é uma opção – eu quero e pronto, vou parar de fazer ou eu não quero e escolha não fazer mais, ou vou mudar, eu era assim e vou mudar assim, do nada. Exatamente opção, opção, não posso garantir que é que – é muito individual. Eu acredito que é individual. Por exemplo: eu escolho ser hétero, eu escolhi ser hétero, né, vamos dizer assim; gosto de uma pessoa do sexo oposto, mas isso não quer dizer que, ah, não, eu gostaria de relação com uma pessoa do mesmo sexo, e não tenho por isso e por isso. Eu gosto de uma pessoa do sexo oposto, minha paixão é essa. De repente, se fosse uma pessoa do mesmo sexo, seria a minha paixão e pronto. (Entrevistado 01. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 23 de setembro de 2019).

A imprecisão na definição de sexualidade e de gênero é quase comum aos entrevistados, no entanto, a fala do Entrevistado 04 sugere uma conformidade com o pensamento de Butler (2017), quando a filósofa afirma que “a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído [...]” (BUTLER, 2017, p. 26).

Entrevistado 04: Bom, o gênero é o Eu, o que eu sou, meu gênero. Quando nasce um bebê, é do gênero, o médico fala, é menino ou menina por conta dos órgãos sexuais, esse é o gênero da natalidade, né? Quando a criança vai crescendo, ele vai se identificando como menino ou menina; aí ele tem o gênero de identidade dele. Isso é ele que vai descobrindo junto com o convívio né? Onde ele vive, ele vai vendo com as pessoas agem, como as pessoas se vestem, como brincam, certas brincadeiras, então eles vão se firmando com o gênero deles mesmos, de como eles devem agir – aquele gênero ali é o gênero que ele assume – sou um menino, sou uma menina. Às vezes meninas gostam de brincadeiras de menino. Por exemplo: quando eu era pequena eu gostava muito, então eu acho que gênero é aquilo que eu sou, e sexualidade é como é que eu vou me envolver afetivamente, a minha sexualidade com outra pessoa, o que é bem diferente de gênero, porque eu sou uma coisa, mas a minha sexualidade pode ser diferente – não precisa ser a mesma coisa (Entrevistado 04. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 25 de outubro de 2019).

O pensamento exposto nos remete ao entendimento de Alexandre (2017), que, à luz do pensamento de Butler, destaca que “a performatividade não deve ser entendida como um ato individual ou determinado. Ao contrário disso tudo, deve ser pensado como algo que reitera (2017, p. 65). Ao dizer que as crianças vão “descobrir” sobre seu comportamento diante do gênero a partir da observação das pessoas, sem perceber ou mesmo entender, o entrevistado fala da reprodução das normas reguladoras que atuam de forma performática dentro da sociedade.

Quando provocado a tentar definir melhor o termo “opção” diante da prerrogativa de que esta equivale a escolher, e se as pessoas escolheriam viver em uma situação que lhes causam danos morais, psíquicos, sociais e até físicos, o entrevistado 03 demonstra clara dúvida da sua fala e se mostra desejoso de entender a situação, o que é algo positivo diante da sua condição de cristão protestante, que, em sua maioria, não aceitam explicações que contestem os ensinamentos bíblicos. É importante salientar que não se trata de opção, mas sim de performatividade de gênero, que quanto mais se aproxima da norma, menos sofre perseguições – os indivíduos se afastam para se aproximar das normas.

Entrevistado 03: É, assim, eu tenho minhas dúvidas, muitas dúvidas, muitas perguntas, assim, não respondidas, muitas indagações minhas, mesmo, em que eu questiono muito, né, a questão da criança, né, que vem vindo. A gente já vai observando, desde criança, ela já tem assim um perfil da sexualidade dela assim... (neste momento o entrevistado demonstra fisionicamente querer dizer: “um traço afeminado”), que demonstra para nós no dia a dia, e ao mesmo tempo eu olho também para o adulto e penso nesta questão da escolha. Aí eu fico presa nestes dois lados (Risos). Tá, então eu fico assim, numa, numa dúvida se é genética. Então eu tenho essa dúvida comigo, e

ainda ninguém conseguiu, assim, me explicar, certinho. (Entrevistado 03. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 10 de outubro 2019).

Gomes (2019), ao fazer uma análise do discurso religioso proferido pelo Cardeal Ratzinger no livro *O sal da terra: o cristianismo e a Igreja Católica no limiar do terceiro milênio*, chama a atenção para o perigo que representa o pensamento religioso cristão para o trato das questões de gênero, sobretudo por querer definir à luz do cristianismo o que é ser homem e o que é ser mulher. Em suas palavras, Gomes enfatiza que as afirmações do Cardeal necessitam ser contestadas em dois sentidos:

O primeiro ponto a ser esclarecido é que obviamente os estudos de gênero não desconsideram as diferenças biológicas/anatômicas entre homens e mulheres. Elas existem e são perceptíveis; contudo, não podem ser utilizadas para estratégias biopolíticas de hierarquização entre homens e mulheres. O segundo ponto se refere ao fato de a naturalização com base biológica é utilizada justamente para refutar o caráter político-cultural e performático do gênero e afirmar os discursos religiosos e científicos como pressupostos inquestionáveis (GOMES, 2019, p. 310).

A dúvida apontada pelo Entrevistado 03, se seria ou não uma questão genética a homossexualidade, pauta-se no pensamento heteronormatizador encaixado na sociedade que leva a dúvidas e indagações sobre aquilo que desvia dos padrões propostos. Gomes (2019), afirmando que a visão do Cardeal se restringiu à noção de família da civilização europeia, demonstra com isso a gênese do movimento conservador no Brasil.

Nesse sentido, o Entrevistado 03 não detém exclusividade na dubiez da construção do gênero. Como afirmado anteriormente, é muito comum ouvirmos isso entre os profissionais da educação; mesmo em momentos em que se estabelece um diálogo profícuo e esclarecedor é possível perceber as resistências da parte dos envolvidos em nem mesmo querer entender a forma correta de se expressar.

No tocante a essa situação, o Entrevistado 05 comenta como é, para ele, tentar abordar o tema: “quando tenho uma certa proximidade com a pessoa, eu procuro orientar, do contrário eu deixo de lado, porque penso que às vezes é melhor evitar certos atritos”. Ele observa ainda que parte dessa recusa se dá pelo fato de a religião influenciar sobremaneira o pensamento do profissional.

Pesquisador. Atritos? Você acha que ao abordar essas questões pode gerar atrito?

Entrevistado 05: Ah, sempre gera, né? Ainda mais em Sonora, onde o quesito religião se sobrepõe ao profissional. Às vezes percebo alguns colegas com fala e postura em nome de uma tal religiosidade, que prefiro me abster de certos assuntos com os mesmos para evitar os conflitos (Entrevistado 05. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 04 de novembro 2019).

Em seu texto *Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão*, Seffner (2009) fala sobre as dificuldades de professores e escola em geral em lidar com as diferenças. Salienta ainda que, mesmo havendo um consenso sobre a inclusão social, o mesmo se quebra quando pensado na perspectiva da diversidade sexual.

Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. [...] O fato revela um pensamento de fundo que articular as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece (SEFFNER, 2009, p. 127).

Ao propor ações que, na sua visão, buscam contribuir para a efetivação da inclusão da diversidade sexual, Seffner diz que o corpo docente precisa estar preparado para lidar com o que julga diferente no tocante ao gênero, mas que nenhum profissional pode ser compelido à abordagem da temática em sala de aula, e salienta:

Reconheço também que o pertencimento religioso e/ou os valores morais de alguns professores não os habilitam a uma abordagem esclarecida e que permita a valorização da diferença. Estas questões são difíceis de serem discutidas pelo corpo de professores, mas precisam ser enfrentadas (SEFFNER, 2009, p. 137).

Entendemos que as instituições religiosas exercem poder demasiado sobre outras, e que a política no Brasil há muito deixou de ser laica, pois vem perdendo muito espaço para o campo religioso devido ao grande número de congressistas que mantêm seus colégios eleitorais dentro de igrejas – quando não são pastores, possuem uma ligação indireta como “fiel” de igrejas evangélicas em todo país.

Ao serem questionados sobre o peso da religião e se ela influencia nas restrições ao debate sobre gênero na escola, as respostas corroboraram o que se afirmou anteriormente. Como enfatiza o Entrevistado 01, “eu acredito que seja pela diversidade religiosa que temos,

eu acredito que seja mais pela questão da religiosidade”. Na esteira desse pensamento, outro questionamento foi suscitado.

Pesquisador: Você acredita que parte dessa intolerância se deve ao fato da presença maior da igreja em todos os meios de comunicação e locais?

Entrevistado 01: Eu acredito que sim, né? Vou até usar o termo: infelizmente, sim, porque acredito que a religião não poderia trazer, né, essa parte como uma intolerância. Eu acho que religião tem que nos fazer amar a todos de forma a respeitar a todos, né, e às vezes alguns religiosos [...] que critica, esse que ofende (Entrevistado 01. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 23 de setembro de 2019).

Ao Entrevistado 03 formulei a questão de forma um pouco diferente, ainda que com uma estreita ligação com a anterior:

Pesquisador: Você acha que pode haver e existe uma pequena interferência do quesito religião na prática docente do professor quando se trata das questões de sexualidade? Ou seja, ele não é imparcial a partir do momento que ele tem uma religião, ele acaba misturando?

Entrevistado 03: Tem. Se eu dissesse que não, a gente estaria mentindo né? É, eu que já faço parte, a minha religião tem a concepção, né, da nossa crença e no que diz a palavra, no que diz certinho. Mas eu tenho muito assim em mim e eu acho que aquele que é cristão e tem uma visão mais além, ele tem que ter a palavra sempre de Deus, seguir a paz com todos e a santificação, que vem logo em seguida – mas primeiro é a paz. [...]. Então, se a gente, dentro da escola, se deixar levar pelas concepções, assim, religiosas, e não olhar, não ter um olhar além, né, destas concepções, assim, um olhar humano, um olhar de amor, a gente pode se deixar se levar. A gente sabe que tem algumas pessoas que ele só vai até um ponto, mas ele não olha né mais além (Entrevistado 03. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 10 de outubro de 2019).

A visão dos entrevistados é clara: entendem que não deve haver as interferências da religiosidade no trabalho docente, sobretudo no o trato das questões de gênero e sexualidade, mas que ainda há e que representam um certo perigo na prática docente, uma vez que a parcialidade leva à formação de juízo de valores, incompatíveis com o ideal de educação emancipadora.

As respostas obtidas na pesquisa podem não ser totalmente reveladoras do que esses sujeitos pensam, posto que a vasta literatura sobre o tratamento das fontes orais demonstra que o processo de memorização sofre recortes e escolhas com o objetivo de produzir sentidos no presente. Assim, os entrevistados podem oferecer ao pesquisador as repostas mais convenientes no momento da entrevista, nem sempre revelando o que realmente pensam.

Dessa forma, a questão da religião causa grande preocupação, tendo em vista que se o professor – um indivíduo com formação para atuar no ensino – tiver um pensamento um tanto fechado, dificilmente teremos alunos com criticidade, uma vez que possivelmente sua busca por conhecimento poderá ser podada em sala de aula, o que não parece nem um pouco ser o caso do entrevistado em questão, que se mostrou curioso, sendo possível, em momento posterior à entrevista, uma discussão muito proveitosa.

Se, por um lado, parece haver uma certa omissão aos estudos de gênero e o que debatemos como uma “confusão” no entendimento das questões ora postas, por outro vemos a necessidade de entender de onde vem essa falha, ou seja, quando e como esses profissionais tiveram relação com essa temática.

Daí procede a pergunta aos professores: “A partir de quando passaram a ter contato com o termo ‘gênero’”? Todos referenciam que foi nos últimos anos, com ênfase para 2018, durante a campanha eleitoral para presidente da República, quando o termo “ideologia de gênero” passou a ser *trend topic* no que diz respeito às discussões suscitadas. Esses debates foram obviamente movidos pela direta e, indiretamente, pela campanha ultraconservadora do candidato Jair Messias Bolsonaro, como afirma o Entrevistado 03: “Olha, assim, antes até desta última eleição, eu não ouvia muito falar, né, na verdade eu não ouvia nada, né, a se falar sobre este tema [...]”. O entrevistado 04, sem mencionar o evento político como propagador dos debates, corrobora, de certa forma, a fala do colega:

Entrevistado 04: Eu acredito, que não tem muito tempo não, é bem recente, [...], eu acho que a partir de 2012, 2013 pra cá, é bem recente. Que daí, inclusive, eu até tenho um livro, que eu guardo, [...], do 8º ano, de Ciências, que ele traz mulheres consertando caminhão, homens dançando balé, e aí ele pede pro aluno fazer uma reflexão em cima daquele contexto ali.. (Entrevistado 04. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 25 de outubro de 2019).

Em dado momento das entrevistas, um depoente rompe com o “padrão” de respostas proferidas. É possível perceber a criticidade e a preocupação em tentar explicar, como originou e desenvolveu o debate acerca da sexualidade e gênero nos últimos anos.

Entrevistado 05: O debate sobre sexualidade não é recente, já sobre gênero, por exemplo, quando fiz minha graduação não abordava essa temática ainda. O porquê de não ser abordado, exatamente, não sei te dizer, mas acredito que por vários fatores, né? Primeiro porque acho que estávamos afastados dos grandes centros, *campus* do interior, cidade pequena, sabe como é. Então não

era um assunto que surgia no dia a dia na nossa região e levávamos para a academia, fazendo surgir um debate como acontece hoje em grande parte das vezes. Depois pelo fato de que o que propagou as ideias sobre os estudos de gênero foi a internet, e na época também estávamos caminhando lentamente com essa tecnologia, ainda não havia uma rapidez na chegada das informações como hoje. E, por fim, a própria internet propicia hoje uma independência na produção de disseminação das informações, fazendo com que tenhamos acesso mais rapidamente. Mas, além de tudo isso, acho que o *boom* desse debate veio com os acontecimentos políticos dos últimos anos, a partir de 2013, 2014, onde as manifestações contra o governo, com o uso das redes sociais, levaram para o meio disso tudo a famosa questão da ideologia de gênero, o que ficou mais acirrado ainda na última campanha presidencial de 2018. Então foi isso: foi a partir de toda essa briga aí (risos) que busquei mais informação (Entrevistado 05. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 04 de novembro de 2019).

Entende-se que durante a formação de professores, seja na graduação ou pós-graduação, há pouco acesso a conteúdo teóricos relacionados às questões de gênero. Embora seja perceptível uma mudança, esta ainda não contempla em sua totalidade os cursos de licenciatura nas mais diversas áreas que formam os professores. Por conta disso, sobretudo os professores com mais tempo de magistério encontram dificuldades em enfrentar situações no seu cotidiano relacionadas às diversidades. Além disso, os cursos de formação têm uma forte base científica, que, por sua vez, reflete as concepções dominantes, que são masculinas.

Todo início de ano letivo a GEMED organiza a Jornada Pedagógica. Não existe uma regularidade no seu programa, podendo variar a cada ano. No entanto, essa jornada, que se estende geralmente por cinco dias, é pensada em um ou dois dias com todos os professores, quando acontecem palestras ou oficinas pedagógicas. Nos demais dias eles se reúnem nas suas respectivas unidades de lotação, havendo ainda um dia em que os professores se reúnem por área.

As declarações dos entrevistados seguem a mesma lógica, a de não destoarem, já que estão inscritos dentro de um sistema educacional que, ao longo dos anos, vem reverberando na prática os discursos de normatizações segregacionistas. É importante ressaltar que a percepção desses discursos e suas consequências passam despercebidas em grande parte pelos professores, dado o caráter natural atribuído aos mesmos.

Nesse sentido, conduzi a entrevista para a semana pedagógica para averiguar se nesses dias, entre as palestras, oficinas e/ou reuniões realizadas, haveria na pauta a temática de gênero. Os Entrevistados 01, 02 e 04 responderam de forma enfática “não”, dizendo que nunca se falou de gênero, orientação sexual, sexualidade no geral, nem nas palestras, nem nos

momentos em que se reúnem por área para debater o Plano Anual ou Referencial Curricular. Numa tentativa de justificar a ausência da temática, o Entrevistado 03 responde que:

[...] não, esta questão, assim, não, mesmo nos nossos debates internos, mesmo com toda a mídia falando sobre este tema, ainda eu vejo assim... pelo menos para nós, ainda aqui, que é uma temática ainda... É, o grupo ainda está fechado para este tema, ainda não está aberto ou ainda ninguém teve uma ideia de falar, assim, vamos conversar sobre isso, né? Então ainda não teve esse indicador para a gente debater, poder entender, até para a gente mesmo, porque nós ouvindo a mídia falar, né, e muitas vezes, assim, negativamente, e a gente só escutou e não trouxemos isso para dentro da escola, para nós, professores, procurar entender direitinho, para depois podermos trabalhar, dar uma resposta, saber como se comportar diante, é... do surgimento (Entrevistado 03. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS em 10 de outubro de 2019).

É importante entender que as chamadas semanas pedagógicas nas unidades escolares são, em geral, um momento de reafirmar a posição da escola como instituição que possui um código de normas e condutas, seja no âmbito pedagógico, com os Referenciais Curriculares e o Projeto Político Pedagógico, seja no âmbito das normas mantenedoras da ordem e disciplina, como o Regimento Interno. Seria como dizer que esses documentos já vêm prontos e são apenas expostos, no sentido de que os profissionais envolvidos naquele momento estejam cientes de tais normas.

Nesse contexto, Louro (2004), referenciando-se em Butler, nos lembra que as normas precisam a todo instante ser citadas e reconhecidas em autoridade para que possam surtir os efeitos desejados. No caso específico da Rede Municipal de Educação, essas práticas tomam forma e corpo durante as jornadas pedagógicas.

As normas reguladoras do sexo têm, portanto, caráter performativo, isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual (LOURO, 2004, p. 44).

As respostas foram as mesmas quando se perguntou sobre o livro didático e seu processo de escolha, que ocorre a cada três anos. Indagou-se se os professores de área atentam para a escolha de livros que abordem as questões de gênero, que tenham uma abordagem mais democrática na organização dos conteúdos. Infelizmente as respostas foram negativas, explicitando que apenas observam se os conteúdos dos livros se relacionam de forma a

atender o Referencial Curricular, nada além desse detalhe, excetuando o Entrevistado 01, que diz preferir os mais técnicos.

Entrevistado01: Geralmente eu acabo indo para os mais técnicos.

Pesquisador: Por quê?

Entrevistado01: Porque é não esbarrar nesta questão, que infelizmente é muito forte, a família ainda tem essa questão de como que se o professor tá realmente doutrinando o aluno e falando que se ele é homossexual, ele tem que assumir, que ele tem que ser bi, que ele pode gostar das duas coisas, porque nós temos que falar que existe tudo isso pro aluno, mas tem pais que às vezes acabam, ainda, né, vou dizer, distorcendo o que é trabalhado em sala de aula, pra prejudicar o professor (Entrevistado 01. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS, em 23 de setembro de 2019).

O receio que acomete o entrevistado encontra-se nos demais professores; ele advém do entendimento que os profissionais da educação possuem de que essas questões são estruturais e que questioná-las, seja na forma do material escolhido, seja na postura didática, ainda constitui em um grande empecilho para o desenvolvimento da aula.

Dáí decorre o fato de falarmos do currículo. Se este não traz a abertura para abordagem do gênero e das sexualidades, torna mais difícil o trabalho do professor de incluí-la nas suas aulas. Assim, uma mudança no currículo que vise o trato das diferenças e das identidades seria a chave para o desenvolvimento de um pensamento mais libertário, construindo possibilidades de diminuição das desigualdades. Como aponta Silva,

Finalmente, gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferenças são produzidas. Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2014, p. 99).

A educação e o currículo estão estritamente ligados e possuem caráter ativo na produção de conhecimento, cultura e valores de uma sociedade. Do mesmo modo, também implica na produção de identidades de homens e mulheres, e as suas relações de poder podem gerar linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais em termo de classe, etnia, gênero

etc. O currículo que não traz em seu corpo as repostas aos questionamentos propostos por Silva (2014) dificilmente romperá com essas linhas divisórias.

Assim, reconhecer o papel produtivo da escola e do currículo não significa apontá-los como os únicos produtores de identidades, mas sim buscar um fundamento e uma via para argumentação de que, em se tratando de identidades de gênero, a prática curricular reforça e é reforçada pela política cultural desenvolvida no resto da sociedade e que, segundo Silva (2014), o “outro” só pode ser incluído à custa de sua negação.

Quando dialogado sobre essas jornadas pedagógicas e sua importância para a inserção dos estudos de gênero, o Entrevistado 04, como os demais, afirma não existir essa abordagem. Em certo ponto da sua fala até lamenta, pois considera que seria um momento de aprendizado, inferindo que seria

[...] um meio de nós aprendermos mais, para poder tratar depois, como é que você trata de um assunto tão importante pros alunos se você não tem conhecimento? Porque a própria escola não te dá o respaldo para tratar esse assunto. Em nenhum local que você procura, em nenhum livro não tem [...] e aí, quando a gente vai trabalhar, e dá um debate dentro da sala que você precisa ver (Entrevistado 04. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora/MS, em 25 de outubro de 2019).

Essas abordagens não ocorrem porque, como afirma Gomes (2019), que buscou amparo em Macedo (2017), “as diretrizes das políticas educacionais, bem como seus currículos, são pautados pela lógica do desenvolvimento econômico e pelas necessidades do mercado de trabalho, transformando educação numa esfera pragmática da vida” (Gomes, 2019, p. 316). Logo, a inclusão das temáticas de produção das diferenças possibilita conhecimento que questiona e desestabiliza a lógica dominante do homem branco hetero, o que, nas palavras de Macedo (Apud Gomes, 2019), significa “expulsar o político, entendido aqui como um lugar de debate das diferenças, para privilegiar a normatividade neoliberal e a valorização do *homo economicus*” (p. 317. Grifos da autora).

As falas dos entrevistados sobre a formulação dos PPPs e dos Regimentos Internos denunciam que não há uma participação ativa da comunidade escolar em geral, porque desse processo são excluídos alunos, pais e até mesmo professores, conforme destaca o Entrevistado 05:

[...] na sua elaboração, é mais no momento da leitura final dos textos, onde, salvo algum ajuste, tem a participação dos professores, caso contrário,

apenas chegam para a leitura final e aprovação, entre aspas, é claro, porque na verdade ele já chega aprovado, a gente simplesmente encena (Entrevistado 05. Entrevista concedida a Luciel Furtado de Amorim, em Sonora-MS em 04 de novembro de 2019).

Considerando que esses documentos, juntamente com o currículo, norteiam a funcionalidade da escola, é necessária a participação ampla e eficaz da comunidade escolar, pois, assim, pode-se contribuir nas construções identitárias. E incluir gênero no currículo é retirar da invisibilidade as diferenças das relações de poder.

Partindo do pressuposto de que o currículo escolar deve ser uma construção permanente, de modo a ir além do conteúdo científico, é de extrema relevância que os professores constituam a linha de frente dessa batalha. Dentro do espaço escolar, os profissionais da educação constituem aquele grupo que diretamente tem contato com os alunos e vivencia, juntamente com os mesmos, as angústias e situações decorrentes dos processos excludentes a que a escola os submete.

Reconhecer o papel produtivo da escola e do currículo não significa apontá-los como a única ou maior agência de produção de identidades, mas sim buscar um fundamento e uma via para a argumentação de que, em se tratando de identidades de gênero, a prática curricular reforça e é reforçada pela cultura desenvolvida na sociedade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em um país com o nível de subdesenvolvimento do Brasil, analisar as desigualdades que o compõem não significa olhar apenas do ponto de vista econômico e social, mas sim das desigualdades nos mais diversos marcadores, seja racial, de classe, gênero e até mesmo cultural.

Marcado por altos índices de violência contra a mulher, o negro e a população LGBTQI+, torna-se pujante a necessidade de pensar a sociedade e problematizá-la nos seus mais diferentes aspectos, a fim de questionar as estruturas de hierarquização impostas sobre essas categorias. Nesse sentido, vemos a escola como local que pode promover o debate e fomentar discussões que viabilizem a diminuição dessas lacunas e a disseminação de conhecimento.

No entanto, o que se verifica é que a instituição escola, ainda que denominada pública, não atende às necessidades do seu próprio público, e sim às demandas de uma sociedade marcada pela lógica do mercado, em que produzir mão de obra técnica e especializada não é o mesmo que produzir cidadão pensantes.

Assim, concordamos com o entendimento de Sanfelice (2005), ao inferir que a escola não é pública de fato, na medida em que não ouve os anseios da população que dela se beneficia, mas atende aos interesses do Estado, composto por uma elite econômica capitalista. Logo, no pensamento do autor, esta seria a chamada “educação estatal”, e não pública.

No decorrer deste trabalho, buscou-se problematizar a escola como espaço de construção de saberes e identidades, mas que também cria desigualdades de gênero a partir do momento que produz e reproduz padrões heteronormativos, que estão encalcados no Currículo, no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno. Por isso a proposta desta pesquisa pautou-se em verificar como a instituição escola tem lidado com as questões de gênero e sexualidade. Assim, verificar os documentos escritos que a constituem foi tão importante quanto observá-la do ponto de vista das representações e concepções dos professores.

Foi possível verificar, de acordo com a documentação oficial consultada e as entrevistas realizadas, que é urgente a necessidade de acirrar os debates acerca da inclusão dos temas sexualidade e gênero na escola. O levantamento dos documentos escritos, os quais denomino nesta pesquisa de documentos oficiais, não indica abordagem dos estudos de

gênero e sexualidade, seguindo de perto todos os outros editados em esferas superiores, como as resoluções que normatizam e regulamentam os sistemas de ensino pelo país.

As narrativas demonstram como a escola é omissa no que concerne à abordagem da temática de gênero, negligenciando o direito de pessoas de se reconhecerem nesses espaços permeados por padrões normativos do homem branco e hétero. Isso coloca em xeque o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que é a formação educacional voltada para cidadania.

Sonora, mesmo sendo um município pequeno, possui uma particularidade, que é o fato de não ter que solicitar autorização de funcionamento de escolas às esferas superiores, como Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, haja vista que o município possui Sistema Educacional próprio. Verificou-se que o mesmo ainda segue copiando tudo que se refere ao campo educacional, seja Currículo, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno ou Referencial Curricular. Isso demonstra o quanto ainda é influenciado no desenvolvimento de suas ações públicas.

Essa influência é caracterizada pela omissão de temas ligados à diversidade sexual e verificada não somente nos documentos, mas também nos discursos dos profissionais da educação, seguindo uma norma imposta pelo sistema político educacional brasileiro, conservador do ponto de vista social e liberal no que se refere aos aspectos econômicos. A finalidade da educação parece sempre estar voltada mais para o *Homo economicus* do que para o *Homo politicus*, com aponto Macedo e Ranniery (2018).

Nossa realidade, embora não seja a mesma de grandes centros, com situações conflituosas explícitas por conta da homofobia, racismo, sexismo, entre outras formas de segregação, dado ao pequeno número de habitantes, ainda assim apresenta casos de crianças, jovens e adultos que passam por processos de exclusão dentro das escolas, mesmo que sejam veladas. Isso só mudará com a alteração do currículo, acompanhada de uma mudança de comportamento pautada no respeito às diferenças. Quando for pensado um currículo que contemple a diversidade, com certeza o aluno se sentirá parte da escola.

É preciso investir na formação de professores para o trato das questões de gênero, já que as entrevistas realizadas apontam para um desconhecimento. Entendemos que este poderia constituir a pauta da escola nas formações continuadas, uma vez que a escola e os gestores precisam ir além dos debates sobre indisciplina e palestras de autoajuda. Torna-se imprescindível debater o que de fato pode causar essa indisciplina, cuja gênese seguramente está no processo de exclusão. Urge pensar nos corpos e identidades que outrora subjugamos e

excluimos dentro de um processo de enquadramento às normas, relegando-os a uma condição de subalternidade.

É necessário buscar entender que o “outro”, o qual usamos como referência para estabelecer a diferença, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2014), poderia ser o destoante – assim refletiríamos sobre a posição de quem sofre com essa diferença e exclusão.

Precisamos romper com essa ideia de formação educacional somente para o mercado de trabalho. O ser humano precisa entender e saber mais sobre si para evoluir nas relações em sociedade e viver de modo a tolerar o que difere do seu corpo e pensamento. Para tanto, a escola precisa mudar e se adequar frente à tamanha diversidade que passa por ela, seja de raça, gênero, classe ou cultura. Rever os discursos que reverberam práticas racistas, sexistas, misóginas e homofóbicas, entre tantas outras formas de segregação, é algo que se faz necessário nos dias de hoje.

Se a escola reproduz padrões de conduta que legitimam a violência de gênero – nesse caso me refiro à violência como tudo aquilo que tira do aluno o direito de ser ele mesmo –, ela também tem o poder de fazer a transformação que a sociedade necessita para viver a plenitude de sua diversidade. Mudando os currículos, pensando em formação docente voltada para o que é diferente, a escola contribuirá para edificação de uma educação libertária.

Sendo assim, findas essas breves considerações, ressalta-se a importância de as academias desenvolverem ainda mais formações voltadas para professores da educação básica, uma vez que é notório que os debates e as produções acerca dos estudos de gênero e sexualidade ainda se restringem ao ambiente acadêmico, assim como rever os currículos das licenciaturas com vistas à geração de novos professores, comprometidos com o respeito e a inclusão da diversidade sexual.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Bruno do Prado. **Sobre corpos que não podem aparecer**: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. A educação entre a religião e a política: conservadorismo cristão e o homeschooling. In: **Transversos**: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 17, dez. 2019.

ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. Conservadores ontem e hoje: um olhar sobre os Estados Unidos dos anos 1980. In: VARES, Sidnei Ferreira de; POLLI, José Renato (Orgs.) **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí-SP: Editora In House, 2016.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**. Trad.: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**. Relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BISCAIA, Cristina Ninô. Um golpe chamado machismo. In: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (Orgs.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru/SP: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Praxis).

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BONFANTI, Ana Letícia. **Vidas que merecem ser protegidas: violência sexual contra meninas, gênero e educação**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**, 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL, 2017. MEC. **Parecer CNE 015/17**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em 05 mar. 2020.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (orgs.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018c, p. 191-219.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). **O ódio como política:** a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Dicionário crítico de gênero.** Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015. 682p.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, Losandro; et. al. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História & Perspectiva** (UFU), v. 28, p. 295-314, 2015.

COLLING, A. M. História Oral e relações de gênero. **Revista Humanas** (IFCH/UFRGS), Porto Alegre, v. 19/20, n.1/2, p. 143-150, 1997.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 357-377, 2019.

EBC. O que é o Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>>. Acesso em 2020.

EM F. B. GIOBBI. **Projeto político pedagógico.** 2017

EM J. G. FARINON. **Projeto político pedagógico.** 2015.

EM J. G. FARINON. **Regimento Interno.** 2016.

EM LUIGI GAZZOLO. **Projeto político pedagógico,** 2015.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (Coords.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

FOLHA DE S. PAULO. A ideologia da ideologia de gênero. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/09/a-ideologia-da-ideologia-de-genero.shtml?cmpid=assmob&origin=folha>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Vol. 01. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Fabiane%20Freire.pdf>>.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de. Escola Sem Partido como instrumento de falsa formação. In: **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 14. jan.-jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Educação e normatividade: os corpos abjetos no espaço escolar. In: MENEZES, Marcos Antonio de.; SANTOS, Martha S.; SILVA, Robson Pereira da. (Orgs.). **História e outras eróticas**. Curitiba: Appris, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) 1996: p. 67-82.

HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. Sexualidade: corpo, desejo e cultura. **Ciência hoje na escola**, n. 11. Rio de Janeiro: SBPC/Global Editora, 2001. p. 38-41.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Cia. das Letras. 2009.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrâncio F. Dias; Elza F. Santos; Maria Helena S. Cruz (orgs.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma categoria de mobilização política. In: Márcia Alves da Silva (Org.). **Gênero e diversidade: debatendo identidades**. São Paulo: Perse, 2016.

LOCKMANN, Kamila. **Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos**. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 43-51.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys**. Estudos Feministas (online). Brasília/Montreal/Paris, v. 04, 2003.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 101-132, jul./dez., 1995.

_____. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACHADO. André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI.** São Paulo: Cortez, ANPUH SP, 2017.

MENEZES, Meiryelle Paixão. **A discriminação de gênero na escola.** Itabaiana/SE: Revista Fórum e Identidades. Ano 07, v. 13, jan./jun. de 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL. Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL. Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis.** Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

NETO, A. S. A. Relatos da caixa preta: representações como elemento da cultura escolar. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 173-189, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Polyanna Claudia. **A importância do ensino sobre questões de gênero na educação.** Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aOLIVEIRA%20%20Polyanna%20Claudia.pdf>>.

PASSAMANI, Guilherme R. **(Contra)pontos: ensaios de gênero, sexualidade e diversidade sexual, o combate a homofobia.** Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2012.

PAULINO, Carla Viviane. O impulso neoliberal e o neoconservadorismo na educação brasileira: a imagem do “professor doutrinador” e o projeto “Escola Sem Partido”. In: **Revista Educere et Educare.** V. 13, n. 28, mai.-ago. 2018

PENNA, Fernando Araujo. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo, Contexto: 2007, 190p.

PUPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007.

REDE BRASIL ATUAL. Até onde vai a nova direita. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2017/05/ate-onde-vai-a-nova-direita>>. Acesso em: 19 set. 2019

REDE EX AEQUO – ASSOCIAÇÃO DE JOVENS LGBTQI+S. **Observatório de educação LGBTQI+: relatório sobre homofobia e transfobia 2012**. Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-observatorio-educacao-2012.pdf>>.

RIBEIRO, Mônica Dias. **Gênero e diversidade sexual na escola**: sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio. Revista Eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL. Edição n. 2, v. 1, jul-dez. 2012.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Orgs). **Gênero, sexualidade, diversidade e educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

SANFELICE, J.L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História In: **Anais**. XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH. São Paulo, julho de 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido e ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Trad. Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Atênica, 2017.

VASCONCELOS, M. C. C. **Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?** In: Pro-Posições. v. 28, n. 2, Campinas, mai-ago. 2017

