



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

POLLYANNE RACHEL FERNANDES MACIEL

**O NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL E AS TENSÕES RELATIVAS À
DISCUSSÃO DA CATEGORIA 'GÊNERO' NO ÂMBITO ESCOLAR**

TESE DE DOUTORADO

CAMPINA GRANDE, PB
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

POLLYANNE RACHEL FERNANDES MACIEL

**O NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL E AS TENSÕES RELATIVAS À
DISCUSSÃO DA CATEGORIA ‘GÊNERO’ NO ÂMBITO ESCOLAR**

Texto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Sociologia, sob a orientação do professor Lemuel Dourado Guerra.

Linha de pesquisa: Cultura e Identidades

CAMPINA GRANDE, PB
2020

M152n Maciel, Pollyanne Rachel Fernandes.

O neoconservadorismo no Brasil e as tensões relativas à discussão da categoria 'gênero' no âmbito escolar / Pollyanne Rachel Fernandes Maciel. – Campina Grande, 2020.

217 f.

Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra (".

Referências.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Espaço Escolar. 4. Neoconservadorismo. 5. Política Pública de Educação. I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 305-055.2(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM CIÊNCIAS SOCIAIS, REALIZADA EM
25 DE MARÇO DE 2020

CANDIDATA: **Pollyanne Rachel Fernandes Maciel**. COMISSÃO EXAMINADORA: Lemuel Dourado Guerra Sobrinho, Doutor, PPGCS/UFCG, Presidente da Comissão e Orientador; Ramonildes Alves Gomes, Doutora, PPGCS/UFCG, Examinadora Interna; Elizabeth Christina de Andrade Lima, Doutora, PPGCS/UFCG, Examinadora Interna; Elvia Lane Araújo do Nascimento, Doutora, UAPSI/CCBS/UFCG, Examinadora Externa; Adriano Azevedo Gomes de León, Doutor, PPGS/UFPB, Examinador Externo. TÍTULO DA TESE: *"O Neoconservadorismo no Brasil e as Tensões Relativas à Discussão da Categoria 'Gênero' no Âmbito Escolar"*. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Sociologia. HORA DE INÍCIO: 14h00 – LOCAL: **Sala Virtual (Google Meet), em virtude da suspensão de atividades na UFCG decorrente do corona vírus**. Em sessão pública, após exposição de cerca de 45 minutos, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo demonstrado suficiência de conhecimento e capacidade de sistematização no tema de sua tese, obtendo conceito APROVADA. Face a aprovação, declara o presidente da Comissão achar-se a examinada legalmente habilitada a receber o Grau de Doutora em Ciências Sociais, cabendo à Universidade Federal de Campina Grande, como de direito, providenciar a expedição do Diploma, a que o mesmo faz jus. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, RINALDO RODRIGUES DA SILVA, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 25 de Março de 2020.

Recomendações:

RINALDO RODRIGUES DA SILVA

Secretário

LEMUEL DOURADO GUERRA SOBRINHO, Doutor, PPGCS/UFCG

Presidente da Comissão e Orientador

RAMONILDES ALVES GOMES, Doutora, PPGCS/UFCG

Examinadora Interna

ELIZABETH CHRISTINA DE ANDRADE LIMA, Doutora, PPGCS/UFCG

Examinadora Interna

ELVIA LANE ARAÚJO DO NASCIMENTO, Doutora, UAPSI/CCBS/UFCG

Examinadora Externa

ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEÓN, Doutor, PPGS/UFPB

Examinador Externo

POLLYANNE RACHEL FERNANDES MACIEL

Candidata

2 - APROVAÇÃO

2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Tese de Doutorado da candidata **POLLYANNE RACHEL FERNANDES MACIEL**, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.

2.2. No caso de examinadores externos que não possuam credenciamento de usuário externo ativo no SEI, para igual assinatura eletrônica, os examinadores internos signatários certificam que os examinadores externos acima identificados participaram da defesa da tese e tomaram conhecimento do teor deste documento.



Documento assinado eletronicamente por **LEMUEL DOURADO GUERRA SOBRINHO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/10/2020, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RINALDO RODRIGUES DA SILVA, SECRETÁRIO (A)**, em 26/10/2020, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **POLLYANNE RACHEL FERNANDES MACIEL, Usuário Externo**, em 27/10/2020, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELVIA LANE ARAUJO DO NASCIMENTO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/11/2020, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAMONILDES ALVES GOMES, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/11/2020, às 21:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELIZABETH CHRISTINA DE ANDRADE LIMA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/11/2020, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriano Azevedo Gomes de León, Usuário Externo**, em 22/03/2021, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1074835** e o código CRC **0EDF8CE2**.

Dedico este trabalho a Núbia, minha mãe, e exemplo de coragem e força, com carinho, admiração e gratidão por seu amor, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

“Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima do muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear
Eu vejo a vida mais farta e clara
Repleta de toda satisfação que se tem direito
Do firmamento ao chão (...)”

(Trecho da música *Tempos Modernos* - Lulu Santos)

AGRADECIMENTOS

A minha família, pela confiança e por todo amor que sentem por mim;

A Camila, minha irmã, pelo companheirismo e apoio ao longo do percurso de elaboração desta tese;

A minha sobrinha, Lanna, e minha querida amiga Rafaely, pela estima, pelo carinho e assistência;

Ao meu querido orientador Lemuel Guerra, pela compreensão, pelo incentivo, direcionamento e ideias inspiradoras;

A Jesus Izquierdo, pela participação na Banca de Qualificação;

A Ramonildes pela atenção dispensada em todos os exames intermediários dos quais participou e agora na defesa final, pela abertura de novas perspectivas no que tange às políticas públicas;

A Elizabeth Christina de Andrade Lima, a Adriano Azevedo Gomes de León e a Elvia Lane do Nascimento, que compõem a Banca examinadora, pela cordialidade de terem aceitado o convite para participação;

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande;

A Rinaldo Silva, secretário do programa;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro;

À escola em que realizei a pesquisa, especialmente, às professoras e professores, estudantes e mães que participaram e que conferiram ‘vida’ às minhas reflexões sobre os paradoxos e tensões da focalização das questões relativas a gênero e sexualidade na escola.

O NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL E AS TENSÕES RELATIVAS À DISCUSSÃO DA CATEGORIA ‘GÊNERO’ NO ÂMBITO ESCOLAR

Resumo

A ideia central da presente tese é a de que tem se instaurado um duplo e paradoxal movimento relativo à temática das relações de gênero, no nível da sociedade envolvente e no espaço escolar, correspondendo às injunções do aumento da pressão conservadora para o seu silenciamento e os esforços reivindicativos para a discussão ampla no sentido da produção de assimetria de gênero. Objetivamos focalizar o espaço dilemático engendrado pela liminaridade e tensionamento constituído entre as direções supracitadas. A perspectiva teórica adotada neste trabalho combina o debate sobre políticas públicas educacionais, a partir de uma perspectiva cognitivista, o fenômeno do neoconservadorismo e suas incidências sobre as concepções circulantes no espaço social sobre relações de gênero. A abordagem das clivagens de que são objeto os atores do campo escolar – gestores, professores, estudantes – em relação aos modos pelos quais são chamados para o enfrentamento das relações de gênero enquanto uma temática a ser discutida pela escola – também será feita com base na teoria da interface entre campos sociais que se interestruturam, como formulada por Pierre Bourdieu, fundamentada na reflexão que esse autor faz sobre a relação entre campos tais como os da Política, Religião e da Educação; bem como sobre o funcionamento da escola enquanto espaço de reprodução/questionamento da sociedade. A metodologia da pesquisa para a tese combinou a análise de documentos nos quais se inscrevem as políticas públicas para o ensino nos níveis fundamental e médio no Brasil, em sua proposta de focalização das questões relativas às relações de gênero; a realização grupos focais sobre a temática de gênero, envolvendo participantes de uma comunidade escolar de Campina Grande/PB; a realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora dessa escola sobre suas experiências e concepções a respeito dos modos de lidar com elementos ligados à focalização das relações de gênero no espaço escolar; e a realização de observação direta nesse espaço. Assim, debruçamo-nos sobre as influências exercidas por normas sociais globais sobre os comportamentos sociais e sobre as políticas públicas. Os discursos neoconservadores que proliferam na educação brasileira, no atual contexto, reforçam posições binárias e heteronormativas de gênero, além de impedir a efetivação de políticas públicas de educação voltadas à inserção das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar. Contudo, as ideias ligadas aos grupos neoconservadores defrontam-se com ideias e discursos que atuam questionando e desafiando as práticas educativas que reproduzem hierarquias e relações de dominação naturalizadas, avolumando-se e assombrando não apenas os grupos conservadores cristãos ou seculares, mas o paraíso dos projetos de uma educação supostamente uniforme e universal.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Espaço escolar; Neoconservadorismo; Política pública de educação.

NEOCONSERVADORISM IN BRAZIL AND TENSIONS RELATED TO THE DISCUSSION OF THE CATEGORY 'GENDER' AT SCHOOL

Abstract

The central idea of the present thesis is that a double and paradoxical movement has been established regarding the theme of gender relations, at the level of the surrounding society and in the school space, corresponding to the injunctions of increasing conservative pressure for its silencing and claiming efforts for the broad discussion towards the production of gender asymmetry. We aim to focus on the dilemmatic space engendered by the liminality and tension created between the aforementioned directions. The theoretical perspective adopted in this work combines the debate on educational public policies, from a cognitivist perspective, the phenomenon of neoconservadorism and its effects on the circulating conceptions in the social space about gender relations. The approach to the cleavages that are involved in school actors - managers, teachers, students - in relation to the ways in which they are called upon to confront gender relations as a theme to be discussed by the school - will also be made based on theory of the interface between intersecting social fields, as formulated by Pierre Bourdieu, based on the reflection that this author makes on the relationship between fields such as those of Politics, Religion and Education; as well as on the functioning of the school as a space for the reproduction / questioning of society. The research methodology for the thesis combined the analysis of documents in which public policies for teaching at fundamental and secondary levels in Brazil are inscribed, in its proposal to focus on issues related to gender relations; the holding of focus groups on the theme of gender, involving participants from a school community in Campina Grande / PB; conducting semi-structured interviews with the management team of this school about their experiences and concepts regarding the ways of dealing with elements related to the focus of gender relations in the school space; and direct observation in that space. Thus, we focus on the influences exerted by global social norms on social behaviors and public policies. The neoconservative discourses that proliferate in Brazilian education, in the current context, reinforce binary and heteronormative positions of gender, in addition to preventing the implementation of public education policies aimed at the insertion of the themes of gender and sexuality in the school context. However, the ideas linked to the neoconservative groups are confronted with ideas and discourses that act questioning and challenging educational practices that reproduce naturalized hierarchies and relations of domination, swelling and haunting not only conservative Christian or secular groups, but the paradise of projects of a supposedly uniform and universal education.

Keywords: Gender; Sexuality; School space; Neoconservadorism; Public education policy

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

TABELA 1 - PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL, 132

TABELA 2 - PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL, 142

TABELA 3 - PERFIL DAS MÃES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL, 167

Figura 1 – Procedimentos de organização de dados, a partir da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), 133

Figura 2 – Eixos de análise gerados a partir do grupo de discussão, 134

Quadro 1 – Perfil de participantes da equipe gestora da escola entrevistadas, 154

SUMÁRIO

Introdução, 11

CAPÍTULO I – RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INTERFACES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO, 42

1.1 Gênero e sociedade: algumas abordagens teóricas, 42

1.2 Gênero, poder e resistência, 47

1.3 Entrelaçando gênero e educação, 52

1.4 Trabalhando o conceito de interseccionalidade, 55

1.5 Campos sociais: interfaces e fronteiras em tensão, 57

1.6 Da reprodução à transformação social, 62

CAPÍTULO II – O DEBATE TEÓRICO GERAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERSPECTIVA COGNITIVISTA, 68

2.1 Abordagens cognitivistas na análise de políticas públicas, 70

2.2 Gênero e políticas públicas, 76

2.3 Políticas públicas de educação a partir do recorte de gênero e sexualidade, 78

CAPÍTULO III – A OFENSIVA NEOCONSERVADORA E SUAS DOBRAS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL, 88

3.1 Neoconservadorismo religioso e sociedade, 100

3.2 O movimento neoconservador no cenário educacional brasileiro, 107

3.3 Gênese e apropriação de uma narrativa conservadora na educação brasileira, 111

CAPÍTULO IV – AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO UM ESPAÇO DILEMÁTICO NA ESCOLA, 121

4.1 A escola cidadã integral: a lógica empresarial nas escolas públicas de ensino médio, 122

4.2 Questões metodológicas: avaliando o percurso trilhado, 129

4.3 Concepções, crenças e experiências sobre gênero e sexualidade a partir das entrevistas e dos grupos focais, 132

4.3.1 Concepções e experiências de alunos sobre gênero e sexualidade na escola, 132

4.3.2 Concepções, crenças e experiências de professores sobre gênero e sexualidade e os modos de lidar com as temáticas na escola, 142

4.3.3 Concepções, crenças e experiências das gestoras sobre gênero e sexualidade na escola, 154

4.3.4 Concepções e crenças das mães sobre gênero e sexualidade na escola, 167

4.4 Balanço das experiências, práticas e das potencialidades operacionais da temática de gênero na escola, 174

Considerações finais, 184

Referências, 193

Apêndices, 210

Introdução

Este é um trabalho sobre as atuais demandas sociais pelo silenciamento das discussões sobre as questões relativas à categoria gênero (e em certa medida, relativas às orientações sexuais divergentes). Tributários do estilo socioantropológico, pensamos que a melhor maneira de entender uma época e seus fenômenos não é se concentrando nas características explícitas que definem seus edifícios sociais e ideológicos, mas sim nos fantasmas renegados que assombram, que habitam uma região misteriosa de entes cuja visibilidade nos é negada, os quais, no entanto, persistem e continuam a ser eficazes na determinação das dinâmicas da vida social.

A escola é uma instituição que funciona como espaço potencial paradoxal de construção de autonomia e de produção da docilidade e da obediência, necessárias à produção interessada da vida social ao longo de sua existência histórica. Pode ser vista como uma instituição em que predomina a circulação de ideias e valores dominantes em uma dada sociedade, podendo colaborar tanto para a disseminação de preconceitos, sistemas de classificação assimétricos, quanto para a produção de novas possibilidades para a conformação de arranjos sociais menos assimétricos. A escola representa, ao mesmo tempo, um espaço de produção de continuidades e/ou de mudanças. Por entender a sua importância no processo de moldagem das subjetividades, diversas iniciativas em termos de políticas públicas têm pensado o espaço escolar como um *locus* privilegiado de discussão sobre a temática das relações de gênero.

O que se tem denominado “questões de gênero” tem ocupado um importante lugar nas pesquisas científicas. Trabalhos ligados à identificação pessoal para além do sexo biológico; violência de gênero; homofobia; entre tantos outros aspectos que tangem esse universo, estão sendo produzidos nas diversas áreas do conhecimento, em diálogo com sociedades que discutem e demandam explicações para essas questões. A relação entre gênero e educação escolar tem despertado interesse, não apenas na produção científica, mas também no âmbito das decisões políticas relacionadas aos currículos pedagógicos.

Entretanto, os esforços na construção de relações sociais menos desiguais em termos de gênero e sexualidade sofrem com a pressão de setores conservadores, sobretudo os religiosos, que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, práticas relativas à construção do espaço da escola enquanto uma linha de fuga em relação ao cenário social envolvente, no qual os direitos das

mulheres, dos homossexuais, dos transexuais e de outras minorias têm sido sistematicamente negados.

A presente tese se inscreve em um esforço de análise desse duplo movimento – emergência institucional da proposta de inserção e discussão das temáticas de gênero no âmbito escolar e o aumento da pressão conservadora para o seu silenciamento – tanto em termos de sociedade civil envolvente quanto no que se refere a instâncias do Estado, o que gera um lugar de fricção, dilemático, engendrado pela liminaridade e tensionamento constituídos entre as direções supracitadas.

Sexo e gênero: uma diferença que gera fluxos e antfluxos, agenciamentos e contra-agenciamentos no espaço social em geral e especificamente no espaço escolar

Culturalmente se criam na sociedade compreensões dominadas pela binaridade de gênero, sobre as diferenças corporais e sexuais entre homens e mulheres, masculinidade e feminilidade, sobre o que é ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’. Essas compreensões se denominam representações de gênero. Desse modo, as questões de gênero encontram-se diretamente relacionadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é “propriamente” feminino. Em torno desses padrões se constroem regras que funcionam como naturalizadores de comportamentos normativos em relação à sexualidade e às performances de masculinidade e feminilidade.

Acompanhando o que aconteceu em grande parte do ocidente nas últimas décadas do século XX, no Brasil ganha visibilidade social o questionamento da naturalidade da distinção binária entre sexos e entre identidades masculinas e femininas. Movimentos sociais, como o movimento feminista e o movimento LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *queer*, intersexuais e outros – tiveram – e continuam tendo – um papel importante na intensificação do debate sobre a visão binária de sexo e de gênero.

A partir de 2004 o movimento LGBT brasileiro ganhou maior visibilidade global. Através da 8ª Parada do Orgulho Gay, realizada na capital paulista, reuniram-se, de acordo com examinadores do *Guinness*, o maior número de manifestantes ativistas homossexuais do mundo contemporâneo. Este fato, construído em termos midiáticos, chamou a atenção mundial e nacional para a diversidade LGBT brasileira. Ainda naquele ano, houve transformação dos interesses da categoria LGBT em demandas políticas, sendo a questão

LGBT inserida na pauta da agenda social do governo Lula, através da Secretaria de Direitos Humanos.

Além disso, no âmbito da Secretaria Especial de Direitos Humanos, a Presidência da República criou o Programa de Governo intitulado “Brasil sem Homofobia”. Este programa, tendo como objetivo “(...) promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos” (PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA, 2004, p.11), partia de três premissas básicas:

- a) Implantar em todo território nacional, Centros de Referências em Direitos Humanos e combate à Homofobia;
- b) Financiar Núcleos de Pesquisa e promoção da cidadania LGBT;
- c) Capacitar grupos e líderes na temática dos Direitos Humanos e para o combate à Homofobia.

Em 28 de novembro de 2007, a Presidência da República convoca a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais. Em 2008, o Governo Federal reafirmou o compromisso de assegurar os Direitos Humanos como uma Política de Estado. A referida conferência tinha como um dos objetivos construir, de forma coletiva, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, também selou o pacto entre o movimento LGBT e o executivo federal. Ela representa o marco regulatório da relação investigada, visto que institucionalizou espaços de diálogo entre o movimento LGBT e os gestores do poder executivo nacional.

Não se pode negar que o reconhecimento do referido movimento em nível de governo foi demarcado, tendo em vista a participação dos atores políticos na construção das propostas de políticas LGBT. Entretanto, para, além disso, o que ficou registrado foi um documento, ou melhor, uma *Carta de Intenções* a ser cumprida pelo governo.

Tanto o programa de governo *Brasil sem Homofobia* como a I Conferência que demarcaram espaços de promoção do reconhecimento político em nível governamental, aconteceram no período pré-eleitoral, o que pode ser interpretado em termos da previsão de uma troca de apoios, o que era muito importante naquela conjuntura em que a candidata apoiada pelo então governo precisava do apoio das minorias silenciadas.

No que diz respeito à escola em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, faz-se necessário que os professores e

estudantes produzam conhecimento contextualizado, em um ambiente de sociabilidade em que se garanta o respeito à diversidade e o combate a qualquer tipo de preconceito, incluindo os relativos às relações de gênero.

Em termos gerais a escola produz desigualdades, como destaca Louro (1997, p. 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

Paradoxalmente, o espaço escolar pode se transformar em uma arena na qual, através da abordagem científica de questões sociais – com o aporte das ciências humanas – possam ser combatidos preconceitos e discriminações deles decorrentes.

Gênero e sexualidade na educação brasileira: marcos legais e políticos

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as escolas devem romper com relações dominantes de cunho étnico-racial, etário, religioso, regional, socioeconômico e de gênero e sexualidade. Assim, a educação deve caminhar para a construção de subjetividade lúcida e crítica, quebrando com a ideia de reproduzir padrões de assimetria de qualquer tipo entre indivíduos (BRASIL, 2009).

No campo da educação existem alguns documentos que propõem fundamentos para a abordagem das questões de diversidade sexual e de gênero, objetivando desde à prevenção de doenças e promoção da saúde quanto à garantia dos direitos humanos. Dentre eles estão os seguintes: Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (BRASIL, 1998); Programa Brasil Sem Homofobia [PBSH] (BRASIL, 2004b); Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola [CGDSE] (BRASIL, 2007); Programa de Saúde na Escola [PSE] (BRASIL, 2008).

Os PCNs orientam o setor de educação para a inclusão de temáticas transversais, incluindo a orientação sexual e as relações de gênero. De acordo com o PCN (1998), “o trabalho sobre relações de gênero – na escola – tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1998, p. 352). Nesse sentido, professores e professoras, das mais diversas disciplinas curriculares, são convidados/as a incluir de maneira transversal em seus currículos escolares, atividades que contemplem as

relações de gênero de maneira a colaborar para a promoção da equidade e igualdade de gênero no país.

Contudo, há uma carência de qualificação nas temáticas de gênero e sexualidade na formação dos professores e professoras que atuam no ensino básico e médio. De acordo com Vianna & Unbenhaum (2006), os docentes não possuem conhecimento teórico, e muitas vezes competência para a condução de atividades que questionem estereótipos e desigualdades de gênero. A naturalização de definições culturais tradicionais de comportamentos masculinos e femininos e a legitimação social das desigualdades baseadas em diferenças biológicas se encontram arraigadas na cultura brasileira. Como integrantes dessa mesma cultura, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos, gestores(as) acabam por reproduzir discursos que mantêm as desigualdades entre alunos e alunas.

Os PCN's propõem que o professor ocupe uma posição importante na mediação da reflexão sobre a sexualidade por parte dos estudantes, orientando quanto às curiosidades manifestadas pelos alunos. Outro ponto ressaltado no documento é a disponibilidade que deve ter o educador para acolher e orientar, de forma esclarecedora, esforçando-se para assumir posições o minimamente possível discriminatórias.

Para os PCN's a postura do educador no trabalho de educação sexual é o de que é necessário refletir os valores democráticos e pluralistas, buscando, nas práticas, a equidade de gênero e a dignidade da pessoa humana. Trabalhar com o tema da sexualidade de modo a garantir o respeito à opinião de cada aluno, a participação de todos e a não discriminação das pessoas também é um desafio apontado à prática dos professores (GESSER *et al.*, 2012, p. 231).

Na escola, a relação entre educadores e aprendizes é, geralmente, vertical. Existe pouco espaço para a participação de adolescentes e jovens nas decisões da escola, bem como, se reproduz situações de violência em todos os níveis. Louro (1997) argumenta que as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e da desnaturalização do que é cultural, mas recorrentemente tomado como “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também as formas pelas quais é ensinado e qual é o sentido que docentes e estudantes dão ao que aprendem, atentar para os usos das linguagens, procurando identificar e combater nelas o sexismo, o machismo, o racismo e o etnocentrismo que frequentemente a linguagem carrega e institui, são tarefas essenciais da escola e dos que a vivenciam, como um ‘espaço à parte’ (LARROSA, 2018).

A linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades. Como coloca a autora, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

É importante refletir como a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinados atributos, comportamentos ou qualidades. É importante escutar o que é dito sobre os sujeitos, mas também perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os processos discursivos de desefetivação dos sujeitos mediada pelos jogos de linguagem que os invisibilizam ou nomeiam em relação a atributos socialmente desqualificados.

Se os PCN’s foram uma tentativa de trazer à baila a discussão de gênero no âmbito da escola, os últimos anos mostram um recuo na mobilização escolar no enfrentamento das desigualdades baseadas em gênero e sexualidade. Temas como gravidez na adolescência, homossexualidade, homofobia – nas suas variantes homo, lesbo e transfobia –, identidade de gênero, entre outros, têm sido objeto de tensão e disputas no âmbito da sociedade e especificamente em relação ao campo educacional.

Na discussão do mais recente Plano Nacional de Educação¹, por exemplo, termos como “gênero” e “igualdade de gênero” foram vistos como ligados à disseminação de uma “ideologia de gênero”, e por isso retirados do texto final do referido documento.

O Plano apresenta em suas diretrizes, o item III que “preconiza a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. De maneira semelhante, o item X menciona a necessidade da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (grifos nossos). Esses itens se apresentam de forma genérica e não mencionam de maneira explícita as assimetrias de gênero ou as vulnerabilidades de pessoas não heterossexuais, ou ainda, aquelas referentes às pessoas negras e indígenas.

Na seção “Metas e Estratégias”, encontramos uma menção específica sobre o tema da violência doméstica e sexual, não havendo, novamente, menção mais específica às assimetrias de gênero que apontam para as análises dessas violências. No item 7.23, lê-se no PNE/2014 o seguinte:

¹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Acesso em 11/03/2019.

(...) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Referindo-se de modo implícito à dominação masculina, observamos uma crescente visibilização da violência contra as mulheres e meninas no Brasil, se considerados os últimos 10 anos. O Brasil é signatário de diferentes acordos internacionais para o enfrentamento da violência contra mulheres e meninas, a exemplo da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher) e da Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW). No sentido de cumprir os estabelecidos por essas convenções, o país tem apresentado esforços para mitigar a violência contra as mulheres e meninas, tratando-a como um problema de saúde pública e de violação do direito humano básico de viver uma vida livre de violência.

Desde 2006, o Brasil conta uma lei específica sobre o tema da violência contra mulheres e meninas. A lei, Lei 11.340/2006 (conhecida como Lei Maria da Penha) surge como resultado de um esforço coletivo dos movimentos de mulheres e poderes públicos no enfrentamento à violência doméstica e familiar e ao alto índice de morte de mulheres no país. Além disso, configura-se como resposta efetiva do Estado brasileiro às recomendações das Convenções de Belém do Pará e da CEDAW.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) destaca entre os seus objetivos gerais a necessidade de “consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã” (BRASIL, 2013, p.23). Dentre seus objetivos específicos, pretende “eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica” (*idem*).

Nessa mesma direção, a UNESCO lançou um documento com orientações técnicas para a educação em sexualidade no Brasil (UNESCO, 2014), destacando a importância da inclusão de temas como os estereótipos de gênero e a violência baseada em gênero nos currículos escolares. Vale destacar que entre os tópicos e objetivos para a aprendizagem,

destacam-se dois aspectos a saber: (1) a disponibilização de informações precisas sobre essas temáticas e (2) a facilitação na aquisição de habilidade em diferentes níveis, de acordo com a faixa etária.

A inclusão dos homens nesses esforços tem sido ainda objeto de baixa visibilidade pelas políticas públicas nesse campo. Em 2007 foi sancionada a lei 11.489/2007 instituindo o dia 6 de dezembro como o Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência contra as Mulheres. Essa data alude ao “Massacre de Montreal”, ocorrido em seis de dezembro de 1989, quando Marc Lepine, um homem de 25 anos entrou armado na Escola Politécnica de Montreal, no Canadá, assassinou 14 mulheres, suicidando-se em seguida. O crime mobilizou a opinião pública daquele país, gerando amplo debate sobre as desigualdades entre homens e mulheres e a violência gerada pela dominação masculina. A partir desse fato, um grupo de homens canadenses decidiu organizar-se para dizer que existem homens que cometem violências contra as mulheres, mas existem também aqueles que repudiam essas violências. Eles elegeram o laço branco como símbolo e adotaram como lema: jamais cometer um ato violento contra as mulheres e não fechar os olhos frente a essa violência. Nascia a Campanha do Laço Branco (*White Ribbon Campaign*).

Desde 2001, a Rede de Homens pela Equidade de Gênero (RHEG) coordena as ações referentes à Campanha Brasileira do Laço Branco, sendo parceira de campanhas locais e internacionais que têm por objetivo o enfrentamento da violência contra as mulheres e as meninas, estimulando os esforços de mobilização dos homens no dia 06 de dezembro.

De maneira análoga, organizações da sociedade civil vêm promovendo atividades relacionadas ao envolvimento dos homens e meninos nos esforços de promoção da igualdade de gênero. O Programa H5, por exemplo, foi reconhecido por diferentes agências das Nações Unidas como um programa exitoso no envolvimento dos homens jovens.

Refletir sobre como a discussão sobre assimetrias de gênero será feita nos espaços escolares brasileiros é importante, na medida em que professores e alunos são atravessados por fluxos e antifluxos de biopolíticas, os quais se traduzem em agenciamentos de subjetividades historicamente e espacialmente constituídos. Nesta tese introduzimos uma reflexão sobre os paradoxos e dilemas que se têm colocado para o processo de escolarização no que se refere às questões de gênero

Ainda como descrição dos esforços institucionais observados nas políticas públicas relativas às questões de gênero e orientação sexual, destacamos o Programa Brasil sem Homofobia (PBSH), lançado em 2004 pelo governo Federal, no âmbito da Secretaria Especial

de Direitos Humanos (SEDH). Seu objetivo principal foi “promover a cidadania GLBT, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11).

O Ministério da Educação (MEC) promoveu, no ano de 2006, a formação de milhares de profissionais em cidadania e diversidade sexual. Dentro do PBSH, o MEC assumiu a responsabilidade de promover campanhas e ações que combatam à violência homofóbica nas escolas brasileiras. Sendo assim, visou à capacitação de professores, pedagogos e outros profissionais da educação para que estes pudessem lidar de forma adequada, educativa e eficaz com as questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero.

Ainda outro marco das políticas públicas nacionais nessa área foi o Programa Saúde na Escola (PSE). Criado em 2008, este programa foi uma proposta que focalizou o investimento em políticas públicas destinadas a focalizar a sexualidade e a orientação sexual em termos de problema de saúde pública, promovendo no campo das escolas de Ensino Fundamental – com ênfase na adolescência – atividade de discussão sobre sexualidade e relações de gênero.

O PSE propôs investir no debate sobre o tema de gênero e sexualidade na educação, enfatizando a importância das ações que relacionam a promoção da saúde sexual e reprodutiva com a discussão sobre gênero e orientação sexual, prevendo políticas de capacitação de professores e a elaboração de materiais educativos sobre as temáticas focalizadas.

Já o Caderno Gênero e Diversidade sexual na Escola, um documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi lançado em 2007 visando divulgar instruções e esclarecimentos sobre os temas a fim de colaborar com a orientação de docentes para trabalhar com as temáticas das relações de gênero e da diversidade no campo da sexualidade. Este caderno situa o gênero, orientação sexual e sexualidade no campo da ética e dos direitos humanos, adotando uma leitura que se define como emancipadora, questionando a visão segundo a qual discutir relações de gêneros e modelos alternativos de orientação sexual se constituiriam em uma ameaça à heteronormatividade e à ‘normalidade’.

Nos últimos 5 anos, os programas governamentais acima citados têm enfrentado um crescente ataque de setores da sociedade, materializados em termos de ação parlamentar e mais recentemente em termos de redefinição de políticas públicas nessa área.

A mudança na conjuntura nacional da discussão referente à postura da esfera da educação em relação à operacionalização da discussão e de ações relativas às relações de gênero e às orientações sexuais alternativas se relacionam à interface entre os campos religioso, político e de produção das políticas educacionais, sendo vistos sinais de uma contra-hegemonia em relação à promoção da assimetria de gênero e do respeito às orientações sexuais divergentes do padrão heterossexual, desde a tramitação do PNE/2014, contribuindo para o que Cunha (2009) denominou como a perda da autonomia relativa do campo educacional. Segundo o autor, a ofensiva de diversas entidades religiosas, para exercerem o controle do currículo da educação básica no setor público, com o respaldo de setores do magistério e de parlamentares, tem sido cada vez mais intensa.

Evidências da força da contra-hegemonia acima citada podem ser vistas (1) no projeto de reforma do Ensino Médio, no qual foram suprimidas expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual”; (2) no projeto ‘Escola Sem Partido’; e (3) na proposta do atual governo federal de militarização de instituições de ensino.

Em suma, ainda são poucas as iniciativas sistemáticas na discussão sobre as questões de gênero nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a UNESCO (2014, p. 11),

(...) apesar das grandes transformações sociais e comportamentais no campo da sexualidade e das relações de gênero observadas nas últimas décadas, a maioria das iniciativas escolares na área da sexualidade, ainda hoje, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual. Muitas vezes, essas iniciativas acontecem dentro de um programa ou projeto estruturado em consonância com o plano político pedagógico da escola. Outras vezes, ocorrem de forma aleatória, assistemática e pontual, dentro de um calendário de datas comemorativas, em eventos ou campanhas sobre saúde, ou como resposta a alguma situação na escola como o namoro, a gravidez na adolescência, a violência de gênero, entre outras.

A escola tem sido vista como uma instituição de reprodução de ideias e valores que colaboram tanto para o enfrentamento das assimetrias e desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade, quanto para a produção de novas possibilidades para a conformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela representa, ao mesmo tempo, um espaço de continuidades e/ou de mudanças. Por entender a sua importância no processo de transformação social, cultural e política, diversas iniciativas têm apontado a escola como um local privilegiado de discussão sobre igualdade de gênero.

Como se pode notar, existem marcos legais e políticos que respaldam a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar. No entanto, a implementação, gestão, avaliação e *scaling-up* de tais iniciativas permanecem como um desafio para as políticas públicas (NASCIMENTO, FONSECA & BITTENCOURT, 2013).

Alguns fatores elucidativos do baixo nível de efetividade dos Planos Nacionais de Educação – o caso da discussão sobre relações de gênero

Entretanto, a entrada de temáticas como gênero e sexualidade na escola tem enfrentado resistência e, eventualmente, tem sido impedida. Setores religiosos conservadores instalados no Congresso e em outros espaços políticos têm se valido do crescimento da fé evangélica para extrapolar seus valores morais para o âmbito da política de estado. Nesse contexto, grupos católicos conservadores somam-se ao movimento para colocar em marcha a ofensiva.

Ainda que haja pluralidade dentro da doutrina cristã, a ideia de mulher e homem é um conceito rígido, formado a partir de uma concepção naturalizada do indivíduo. A partir dela, surgem as figuras tradicionais idealizadas de homem e mulher, cujos gêneros são compreendidos como uma continuação do corpo biológico. Nesse contexto, a vida afetiva e sexual é foco de um intenso investimento moral. O arranjo conjugal legítimo envolve homem e mulher – concebido como unidade reprodutora natural. Quando proposições novas que projetam outras possibilidades de arranjos afetivos e conjugais, assim como identidades e práticas de gênero à margem das tradicionais, são colocadas em discussão, uma orquestrada reação se articula contra o que os movimentos conservadores têm denominado “ideologia do gênero”.

Assim, há um longo caminho a ser percorrido das políticas públicas atuais na área de gênero e sexualidade até o plano das práticas cotidianas. É importante, então, questionarmos: por que muitas leis em nosso país ‘não pegam’? As análises empreendidas pelo antropólogo Roberto DaMatta (1987) podem oferecer algumas pistas. Nas sociedades de tradição individualista e protestante (como os Estados Unidos), as fronteiras entre o público e o privado são bem definidas, sendo que a noção abstrata de indivíduo é central em várias esferas da vida cotidiana. Não é o caso do Brasil.

Segundo DaMatta (1987), a sociedade brasileira é um exemplo de sociedade eminentemente relacional, em que são as relações sociais que ocupam uma posição central (e não o indivíduo). Obviamente, todas as sociedades são relacionais, pois as relações sociais correspondem a uma dimensão constitutiva do processo de tornar-se humano. Todavia,

quando DaMatta (*idem*) afirma que a sociedade brasileira é eminentemente relacional, ele está destacando o peso significativo conferido às relações sociais, notadamente no âmbito da família e das amizades, sendo o respeito às hierarquias sociais um elemento muito importante:

[...] O ponto é utilizar consistentemente a descoberta de que a sociedade brasileira é relacional. Um sistema onde o básico, o valor fundamental, é relacionar, misturar, juntar, confundir, conciliar. [...] Digo mesmo que é o seu traço distintivo em oposição a outros sistemas, sobretudo os que informam os valores das nações protestantes, como os Estados Unidos. Assim, nos Estados Unidos há exclusão e separação; no Brasil, há junção e hierarquização. Num caso o credo diz: iguais, mas separados; noutro ele decreta: diferentes, mas juntos. Lá o indivíduo é o sujeito do sistema; aqui o sujeito não é o indivíduo, mas também a relação, o elo, o ponto de ligação (DAMATTA, 1987, pp. 117-118).

Podemos deduzir que, se compararmos o comprometimento com as relações sociais e com o respeito às hierarquias – etárias, de gênero... –, a noção abstrata de indivíduo é bastante frágil em nossa sociedade. Por exemplo, a discussão sobre os direitos humanos da população LGBTQ+ tende a não encontrar a mesma ressonância na sociedade brasileira, na qual as práticas culturais estão muito mais voltadas ao respeito aos valores que são compartilhados pela família e pelos(as) amigos(as) do que o respeito ao indivíduo em um sentido abstrato. Esta concepção abstrata de indivíduo é expressa, por exemplo, no artigo 5º da nossa Constituição (1988), referente aos direitos e deveres individuais e coletivos: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”.

O respeito às hierarquias nas relações sociais, tão valorizados em nossa sociedade, pressupõe a realização de distinções entre os indivíduos. Isso não significa dizer, em hipótese alguma, que políticas públicas não são relevantes em nosso país. Ao contrário, são de suma relevância na medida em que norteiam a ação do Estado Democrático Brasileiro em diversas instâncias importantes para a população, incluindo o trato, na esfera pública, das questões de gênero e sexualidade. No caso das políticas públicas relativas às relações de gênero, encontramos uma situação de conflito entre o construído nos governos do PT, desde 2004, com a atual relação de forças, expressa no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e nas últimas eleições.

O espaço escolar, atravessado pelas injunções relativas às demandas institucionais materializadas em orientações originadas no MEC, pelas visões dos sujeitos que nele são protagonistas, bem como às dos estudantes e seus familiares, configura-se como uma arena de conflito no que refere a várias temáticas, inclusive as relacionadas às relações de gênero e entre modelos divergentes de orientação sexual.

Os planos de Estado para a educação e a ‘ideologia de gênero’

Retomando a discussão da importância da educação como resposta a esse quadro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu a elaboração pela União de um plano decenal, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que estivesse em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (BRASIL, 1996). Dessa forma, em cumprimento das disposições da LDB, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado e vigorou entre 2001 e 2010. As deliberações da CONEB de 2008 e da CONAE de 2010 foram vistas, portanto, como se constituindo “em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010, p. 14), uma vez que o primeiro PNE estava chegando ao fim na época.

A proposta do novo PNE foi apresentada na Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Após quase dois anos de debates e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. O artigo 2º estabeleceu que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d).

Segundo, em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os/as profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero, deixando de se referir às pessoas apenas no masculino.

Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2013d). Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d).

De volta na Câmara dos Deputados, aflorou de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (BRASIL, 2014).

Mas o que seria então, primeiramente, ideologia? Entre suas várias definições, ideologia pode ser considerada como uma “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo

ou grupo de pessoas” (MICHAELIS, 1998). Outro significado atribuído ao termo ideologia é o de uma “doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam” (ABBAGNANO, 2003, p. 521).

Em Marx e Engels, ideologia tem o sentido de um meio utilizado pela classe dominante para manter seu domínio sobre as demais classes por meio da imposição de suas ideias. Nessa perspectiva, a ideologia também é vista como uma consciência falsa existente entre quem é dominado e que mascara e inverte a realidade social em que se encontram para os ideais da classe dominante (MARX; ENGELS, 1997).

E por que misturar gênero com ideologia? Um dos autores que tem propagado o conceito de ideologia de gênero vista a partir da ótica de imposição de ideias é o argentino Jorge Scala, em especial por meio de palestras e do livro intitulado *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família* (SCALA, 2015). Em entrevista concedida em 2012 e disponível na internet, Scala define ideologia da seguinte forma:

Uma ideologia é um corpo fechado de ideias, que parte de um pressuposto básico falso — que por isto deve impor-se evitando toda análise racional, e então vão surgindo as consequências lógicas desse princípio falso. As ideologias se impõem utilizando o sistema educacional formal (escola e universidade) e não formal (meios de propaganda), como fizeram os nazistas e os marxistas (SCALA, 2012).

Na entrevista, Scala afirma que escreveu o livro sobre ideologia de gênero porque a ONU criou uma Agência do Gênero:

Essa agência se dedica a controlar que todos os organismos e programas da ONU incluam o gênero. Por sua vez, a União Europeia e o Banco Mundial condicionam os empréstimos para o desenvolvimento dos países pobres, por cláusulas da difusão de Gênero. Finalmente, se incorporou o gênero no sistema educacional dos nossos países. Dado tudo isto, é necessário investigar o que é o gênero. (SCALA, 2012)

Vê-se nessa afirmação o desdobramento dos acordos e tratados das Nações Unidas expostos acima, em especial a Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995), porém visto com um olhar desfavorável pelo autor. Relevante citar a Plataforma de Ação, cujo item 27 afirma que:

Em vários países, as diferenças entre as realizações e as atividades da mulher e do homem, ao invés de serem reconhecidas como consequência de funções socialmente estabelecidas para cada sexo, continuam sendo atribuídas a diferenças biológicas imutáveis. (UNFPA, 1995, p. 159)

Ao definir o que considera ser ideologia de gênero, na mesma entrevista Scala (2012, *s.p.*) corrobora a constatação da Plataforma:

Seu fundamento [da ideologia de gênero] principal e falso é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser. Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher — exceto as biológicas; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente boas, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto com uma espécie de “lavagem cerebral” global [...] O gênero destrói a estrutura antropológica íntima do ser humano.

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

Um artigo disponível na página da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) expressa e divulga opiniões parecidas:

As expressões “gênero” ou “orientação sexual” referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Segundo essa corrente ideológica, as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa, mas são resultado de uma construção social. Seguem o célebre aforismo de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, fazem-na mulher (*sic*)”. Assim, sob o vocábulo “gênero”, é apresentada uma nova filosofia da sexualidade. (RIFAN, 2015)

Importante destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção ao termo “ideologia de gênero”, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam que esses documentos deliberaram pela inclusão da “ideologia de gênero e de diversidade sexual” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Retornando ao artigo no *site* da CNBB, o autor afirma que

retirada do Plano Nacional de Educação no ano passado, a “Ideologia de Gênero” volta à carga de modo mais sutil: querem inserir essa perniciosa ideologia nos planos municipais e estaduais de educação. O MEC instrui as secretarias de educação de Ideologia de gênero todos os municípios e Estados a inserir “gênero” e “orientação sexual” nos planos de educação, como critérios para a implementação de políticas educacionais. (RIFAN, 2015)

O Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo P. Scherer, foi ainda mais longe e afirmou que

essa ideologia [de gênero] poderia abrir um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia, uma vez que a orientação pedófila também poderia ser considerada um tipo de gênero. (SCHERER, 2015)

Considerando as fontes citadas, percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero.

O artigo publicado no *site* da CNBB afirma que

os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim ‘desconstruir’ a família, o matrimônio e a maternidade e, deste modo, fomentam um ‘estilo de vida’ que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade.

Essa aliança entre setores geralmente não ligados entre si surtiu efeito. Segundo levantamento realizado em janeiro de 2016 pela iniciativa “De Olho nos Planos”, em relação aos 22 dos 27 Planos Estaduais de Educação aprovados e sancionados na forma de lei, 9 não fazem qualquer referência à palavra “gênero”² e 15 não explicitam o termo “gênero” nos

² O Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 –2025) cita, no tópico “Educação para Direitos Humanos”, a Carta Democrática Interamericana, aprovada na primeira sessão plenária, realizada em 11 de setembro de 2001 na cidade de Québec (Canadá), que afirma, no Artigo 9: “A eliminação de toda forma de discriminação, especialmente a discriminação de gênero, étnica e racial, e das diversas formas de intolerância, bem como a promoção e proteção dos direitos humanos dos povos indígenas e dos migrantes, e o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas contribuem para o fortalecimento da democracia e a participação do cidadão”. Bem como, a Convenção da UNESCO, relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino (1960) que define a discriminação, como: [...] toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar

Princípios ou Diretrizes do Plano ao citar o enfrentamento a toda forma de discriminação (DE OLHO NOS PLANOS, 2016).

Tanto o próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2015a) quanto o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015b) publicaram notas criticando a omissão nos Planos de Educação de ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. O CNE também afirma que “a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão” (BRASIL, 2015b).

No entanto, as pressões políticas por parte dos grupos de parlamentares fundamentalistas, têm feito com que o governo federal apenas recue. Exemplo emblemático ocorreu em setembro de 2015, durante o ajuste fiscal e reforma administrativa do Governo Federal. Em 9 de setembro, foi assinada a Portaria nº 916/2015, que instituiu o Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação, com a competência de

propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência. (BRASIL, 2015c, grifos nossos)

Mediante pressão da Câmara dos Deputados à Presidência da República, em um espaço de apenas 12 dias, o Comitê de Gênero foi extinto e substituído por um Comitê de Combate à Discriminação. Da mesma forma que aconteceu com os Planos de Educação, a palavra gênero foi eliminada do texto da Portaria citada (BRASIL, 2015d).

Uma vez aprovadas as leis municipais e estaduais dos respectivos Planos de Educação, ocorreu um movimento voltado para impedir que os estabelecimentos de educação abordassem na sala de aula as questões de gênero debatidas durante a elaboração dos Planos. Foi circulado por *e-mail* e veiculado em diversos *sites* um modelo de notificação extrajudicial nos seguintes termos:

Exigimos que os professores desta escola [...] para que, em caráter peremptório, se abstenham de apresentar, ministrar, ensinar, ou por outra forma, informar qualquer dos temas relativos a matéria descrita no preâmbulo desta ao meu filho, sob pena de processo. (PUGGINA, 2015)

Os temas descritos no preâmbulo incluem o que tem sido definido como ‘ideologia de gênero’ e outras propostas a serem objeto de apresentação para as crianças nas escolas, especificamente, sobre comportamentos sexuais ‘divergentes’ (homossexualidade, bissexualidade, transsexualidade (*sic*), etc.)” (PUGGINA, 2015).

A potencialidade da atuação da escola na discussão sobre gênero e orientação sexual é considerada, por exemplo, por Tiburi (2017, p. 11), nos seguintes termos:

Promove-se o silenciamento dos agentes da educação por entender sua capacidade crítica e emancipatória. O pregão do obscurantismo está em toda parte, começa e termina no desrespeito aos professores. Para esse sistema, o estudante nem sequer conta. Pela natureza de sua profissão, professores agem contra a mistificação e dogmatismo como sujeitos do conhecimento que são. Não há, portanto, profissão mais perigosa ao projeto de imbecilização do mundo que é a parte essencial do programa neoliberal atual [...] Todo o professor crítico se torna um perigo, seja porque desobedece a ordem, seja porque ajuda a criar pessoas críticas capazes de se contraporem a ela. Os desobedientes atrapalham. Não há ordem sem obediência. Daí a necessidade de formar indivíduos servís que apenas uma educação pela metade, desmantelada, humilhada e aniquilada poderá sustentar.

A discussão de relações de gênero demanda uma orientação crítica na educação. Não significa apenas a inclusão de uma disciplina, mas de uma postura avessa a determinismos e pautada no reconhecimento do/a outro/a outra, das diferenças. A escola como um espaço aberto à reflexão e de acolhimento aos/as alunos/as em suas subjetividades, individualidades e liberdades de expressão. Para a promoção da diversidade e dos Direitos Humanos nas escolas, assim como afirma Mendonça (2017),

é necessária a formação de educadores para a questão: É necessário que a formação de professoras e professores tenham um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, com disciplinas obrigatórias que tratem do tema. É fundamental também que se desconstruam as resistências para se falar da diversidade sexual e das diferenças, bem como das desigualdades persistentes e estruturais em nossa sociedade que são, sim, produtoras das violências (MENDONÇA, 2017, p. 15)

Ao passo que é uma instituição normalizadora da era moderna, a escola é, também, uma importante instância social de transformação da sociedade. Nos últimos anos, as transformações econômicas e culturais, o dinamismo do mercado de trabalho e a revolução causada pelo desenvolvimento tecnológico causaram inúmeras e profundas mudanças na sociedade brasileira e mundial. Esse novo cenário atingiu as instituições de ensino que se viram obrigadas a reavaliar sua postura e suas atribuições no mundo contemporâneo, bem como na reorganização de currículos, conteúdos e ferramentas.

Daí a importância de se inserir a perspectiva de gênero e diversidade no currículo, como forma de desconstruir padrões rígidos que possam (e podem) favorecer a violência em suas diferentes vertentes, promovendo uma educação com base na equidade e na igualdade – de gênero, étnico-racial, diversidades sexuais, identidades de gênero, pessoas com deficiências – identificando as situações que acabam por ser invisibilizadas no cotidiano da escola. A busca pela igualdade e pela não violência precisa estar mais presente nos currículos não só do Ensino Médio como no Ensino Fundamental e no Ensino Universitário.

Embora existam documentos que constituem importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, essas políticas acabam não sendo devidamente efetivadas nos estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados. Entre as questões está o questionamento acerca da sistematização e aprofundamento das questões que compõe a perspectiva de gênero e outras, como as de classe/etnia, orientação sexual e geração, num trabalho constante e permanente junto aos educadores e ao currículo, e, sobretudo, a ampliação do acirramento da polarização política acerca da questão, que produz um espaço de ambiguidade na prática de gestores e professores.

A equipe escolar – gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e professores – não se dá conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. E assim também é no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo.

A escola agencia sujeitos, indivíduos, a partir de “modelos” socialmente instituídos, operando em um espaço dilemático no qual é atravessada por forças institucionais, sociais e culturais. Toda vez que a escola mobiliza fluxos para “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. Nas vezes em que oportuniza linhas de fuga para a normatividade social, faz emergir certamente potenciais de resistência em relação à sociedade/cultura envolvente.

O ambiente de ataque ao agenciamento da escola para a produção do respeito à diversidade de orientações sexuais e para a simetria de gênero demanda estudos, tanto no que se refere ao funcionamento institucional da escolarização, quanto em termos dos lugares a serem ocupados pelos professores e estudantes, em referência aos níveis de autonomia e de

liberdade em que atuam, nos processos de produção de conhecimento e de visões de si e dos outros no espaço escolar.

Os caminhos da pesquisa

Por que estudar gênero na escola? Qual a relação dessa temática e a construção de uma cultura democrática? Qual a relevância de uma tese de doutorado em Ciências Sociais sobre esse assunto?

Tais questionamentos são de fundamental importância. Afinal, estamos nos referindo a uma pesquisa realizada no contexto de uma universidade pública – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG –, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, ou seja, uma pesquisa que, em última instância, envolve o investimento público. Portanto, as respostas, para os questionamentos anteriormente apresentados, não podem estar meramente assentadas na “curiosidade científica” de uma aluna de doutorado que escolheu o seu objeto de estudo entre as suas “preferências pessoais”.

Nesse sentido, faz-se necessário prestar conta à sociedade pelas pesquisas que desenvolvemos. Sendo necessário, portanto, que nos indaguemos: “qual a relevância da pesquisa que desenvolvemos?”. Não basta a resposta genérica de que a produção de conhecimentos científicos deve responder às demandas sociais. Como vivemos em uma sociedade estruturalmente desigual e atravessada por inúmeros preconceitos, encontramos grupos em nossa sociedade que apresentam demandas no sentido da legitimação “científica” de práticas excludentes, pretendendo operacionalizar a produção de conhecimento no sentido de “manter tudo como está”.

Quem pesquisa o mundo social é chamado a adotar uma visão suspensiva dos regimes em que indivíduos atuam e constroem os fenômenos que compõem a sociedade, escolhendo temas e objetos que ao mesmo tempo resultam de trajetórias e interesses que a partir delas emergem.

No meu caso, ainda durante a graduação tive a oportunidade de participar como bolsista PIBIC da pesquisa intitulada *A consagração feminina nas igrejas cristãs em Campina Grande/PB: estudo comparativo entre as Igrejas Católica e evangélicas*, que teve duração de agosto de 2011 a julho de 2012³. A partir desta oportunidade, fui apresentada ao universo complexo e apaixonante que é o estudo de gênero. A pesquisa tinha como finalidade

³ A pesquisa, financiada pelo CNPq, foi orientada pela profa. Dra. Magnólia Gibson e apresentada no primeiro semestre de dezembro de 2012 no IX Congresso de Iniciação Científica da UFCG em Campina Grande.

identificar as representações que as mulheres fazem de si mesmas enquanto ‘mulheres consagradas’ e ‘cidadãs’, procurando verificar as condições de trabalho religioso a elas oferecidas, as dificuldades por elas enfrentadas, suas possíveis reivindicações às autoridades religiosas, bem como, a possível existência de um processo de reconfiguração das subjetividades femininas no interior das instituições católicas e evangélicas em Campina Grande-PB.

Ao longo da referida pesquisa, observamos que o fenômeno das relações de gênero nas igrejas se tratava de um âmbito compósito, repleto de nuances, sobre o qual ainda havia muito a ser pesquisado. Os resultados da nossa pesquisa indicaram que apesar das conquistas ensejadas pela eclosão do movimento feminista, a situação da mulher consagrada ao trabalho religioso no âmbito da hierarquia da Igreja Católica como um todo, em Campina Grande, não sofreu alterações significativas. Porém, em relação à condição pessoal, acesso à informação através da mídia, os conventos hoje são muito diferentes da rigidez e severidade de vinte ou trinta anos atrás. No contexto evangélico, as mudanças por nós constatadas em relação à ascensão da mulher consagrada ao serviço religioso apareceram de forma ambígua e contraditória no discurso das evangélicas e nas práticas religiosas observadas. Assim, foi possível concluir que apesar das poucas mudanças, a situação da mulher cristã consagrada neste município enfrenta barreiras poderosas. As mudanças neste setor são muito lentas e de difícil assimilação, até mesmo por parte das próprias mulheres participantes das comunidades religiosas observadas.

Foi no sentido de fazer avançar nossa compreensão do que não conseguimos realizar naquele momento que se construiu nosso objeto de estudo para o mestrado. Intitulada “Relações de gênero no espaço religioso pentecostal paraibano: comparação entre a *Assembléia de Deus* e a *Bola de Neve Church*, em Campina Grande – PB”⁴, a dissertação se interessou diretamente por um olhar de gênero sobre a religião pentecostal, incluindo nesta classificação o subcampo neopentecostal, em especial enfocando as relações entre homens e mulheres no interior de comunidades religiosas desse subcampo religioso e os reflexos destas na esfera pessoal/familiar. Tratou-se, portanto, de relações sociais no sentido weberiano, ou seja, “o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se oriente por essa referência” (WEBER, 1994, p.16). Assim, procuramos com aquele trabalho, entender também o sentido das ações e suas múltiplas e

⁴ Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho. Defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

recíprocas referências e influências, privilegiando na análise elaborada, aquelas realizadas na esfera religiosa.

A curiosidade que moveu aquela pesquisa se relacionou ao nosso desejo de estudar em que medida as lutas e reivindicações das mulheres, bem como o impacto do feminismo fora das igrejas, se refletia nos subcampos religiosos investigados, no que refere a eventuais reconfigurações das relações de gênero neles exercitadas. Nestes espaços, as relações de gênero parecem adquirir características mais inerciais do que na sociedade de um modo geral, justamente por se tratar de instituições religiosas que firmam sua identidade na tradição; assim, podemos falar de predisposições duradouras ou de um *habitus* religioso que produz/constrói a mulher em termos de sua submissão à dominação masculina. Nossa hipótese inicial se baseou na constatação de que a ausência de mulheres nos espaços definidores das crenças e política pastorais e organizacionais das instituições religiosas lá focalizadas é um importante meio de perpetuar nelas o androcentrismo.

Aquela pesquisa contribuiu para o estudo do poder religioso no campo do pentecostalismo evangélico. Como já apontava Weber, em *Economia e Sociedade* (1994), as organizações sociais de caráter religioso têm como parte constitutiva de sua dinâmica as relações de dominação/subordinação. O poder nelas exercido é geralmente repressivo e regulador, através de suas regras normativas, sendo seu caráter patriarcal normalmente eufemizado nas Constituições e Estatutos que regulamentam a vida religiosa em várias denominações. A inter-relação entre as esferas religiosas e as esferas exteriores de poder dá corpo às estruturas que formam o campo religioso, de maneira que se garanta a função das primeiras de legitimar a ordem estabelecida a ordem simbólica mantendo a *ordem* política (Cf. BOURDIEU, 2011).

Entendemos, a partir de Weber (1994), que a religião, embora dotada de sua legalidade própria, não se coloca como uma esfera independente do social envolvente, ou seja, não é possível analisar a sociedade entendendo a economia e a religião como esferas separadas do social. Por isso, propusemos uma análise que levasse em conta as múltiplas microrrelações sociais no dentro e fora da esfera religiosa, levando em considerando as formas pelas quais se entrecruzam, formando configurações específicas.

Naquela pesquisa objetivamos comparar as relações de gênero em dois cenários de igrejas da matriz evangélica pentecostal brasileira: a Assembléia de Deus (AD) – um dos modelos mais tradicionais no subcampo das pentecostais tradicionais; e a Bola de Neve Church (BNC) – uma das propostas de religiosidades mais *alternativas*, no subcampo das

neopentecostais, ambas em Campina Grande – PB, com o intuito de identificar as representações sociais de gênero que neles circulam, levantando dados sobre eventuais processos de reconfiguração ou de permanência das relações de gênero ao longo do tempo. Constatamos que nesse campo as mudanças ainda são muito lentas e de difícil assimilação. Na maior parte do campo religioso perpetuam-se as estruturas tradicionais de gênero e da divisão sexual. Nas comunidades religiosas pesquisadas, o poder da tradição ainda é forte, as relações de gênero ainda se apresentam desiguais.

Analisar as questões de gênero, a partir de qualquer realidade histórica, é, sem dúvida, o caminho para mapear as assimetrias e regimes excludentes que, por se repetirem em quase todas as culturas ao longo da história humana, encontram-se cristalizados e com uma aura natural quase acima da questionabilidade, não fosse a resistência – isolada, de fato, em muitos momentos – que, seguindo um não-conformismo pontuado, no último século, desdobrou-se em marchas, protestos, reivindicações e teorizações a respeito desta disposição “natural” das coisas.

Nossa atual pesquisa volta-se para o estudo de gênero no campo educacional. O interesse nesse, deveu-se à recente inserção desta pesquisadora no ambiente escolar, gerando curiosidade acerca desse espaço normalizador, paradoxal, de construção de autonomia e de produção da docilidade e da obediência, necessárias à produção interessada da vida social ao longo de sua existência histórica.

A escola pode ser vista como uma instituição de circulação de ideias e valores dominantes em uma dada sociedade, podendo colaborar tanto para a disseminação de preconceitos, sistemas de classificação assimétricos, quanto para a produção de novas possibilidades para a conformação de arranjos sociais menos assimétricos. A escola representa, ao mesmo tempo, um espaço de produção de continuidades e/ou de mudanças. Por entender a sua importância no processo de moldagem das subjetividades, diversas iniciativas em termos de políticas públicas têm pensado o espaço escolar como um *locus* privilegiado de discussão sobre a temática das relações de gênero.

O que se tem denominado ‘questões de gênero’ tem ocupado um importante lugar nas pesquisas científicas (LOURO, 2001; PARRÉ, 2001; BENTO, 2006). Trabalhos ligados à identificação pessoal para além do sexo biológico; violência de gênero; homofobia; entre tantos outros aspectos que tangem esse universo, estão sendo produzidos nas diversas áreas do conhecimento, em diálogo com sociedades que discutem e demandam explicações para essas questões. A relação entre gênero e educação escolar tem despertado interesse, não apenas na

produção científica, mas também no âmbito das decisões políticas relacionadas aos currículos pedagógicos. Nos voltamos, aqui, para compreensão de como diferentes ideias e discursos sobre gênero e sexualidade aparecem no espaços escolares, documentos e políticas públicas de educação.

Os esforços na construção de relações sociais menos desiguais em termos de gênero e sexualidade sofrem com a pressão de setores conservadores, sobretudo os religiosos, que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, práticas relativas à construção do espaço da escola enquanto uma linha de fuga em relação ao cenário social envolvente, no qual os direitos das mulheres, dos homossexuais, dos transexuais e de outras minorias têm sido sistematicamente negados.

Assim, a presente pesquisa se inscreveu em um esforço de análise desse duplo movimento – emergência institucional da proposta de inserção e discussão das temáticas de gênero no âmbito escolar e o aumento da pressão conservadora para o seu silenciamento – tanto em termos de sociedade civil envolvente quanto no que se refere a instâncias do Estado, o que gera um lugar de fricção, dilemático, engendrado pela liminaridade e tensionamento constituído entre essas direções. Assim, de forma mais específica, buscamos analisar esse espaço de fricção no contexto de uma Escola Cidadãs Integral de Campina Grande - PB, levantando dados e teorizando sobre como se afirmam ou se modificam os discursos, as performances de gênero desempenhadas nesse modelo educacional, as experiências e concepções a respeito dos modos de lidar com elementos ligados à focalização das relações de gênero no espaço escolar.

Mas por que é importante estudar a temática de gênero em relação à educação? Por que é indispensável que a escola coloque todas essas questões em debate de forma direta? Algumas razões podem ser apontada, e nenhuma delas é fruto de posicionamento partidário. A principal é que ela, por excelência, é o lugar onde formamos cidadãos que tenham apreço pela liberdade e pela tolerância, sempre em igualdade de condições para todos. Isso está na legislação brasileira. Um dos artigos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – veja aqui – dispõe que:

“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”.

Cabe destacar que esta pesquisa está em sintonia com documentos recentes que apresentam diretrizes sobre o papel do Estado Democrático Brasileiro no tratamento de questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, é importante mencionarmos os seguintes documentos:

1. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (2004). Programa elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, lançado pelo Governo Federal em 25 de maio de 2004. Tal programa foi elaborado a partir da parceria entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada e busca articular as ações de diversos Ministérios, visando o combate à violência e à discriminação contra LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), na construção de uma sociedade democrática e pluralista que valorize, efetivamente, a diversidade em todos os níveis.
2. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004). Documento elaborado com base nos resultados da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), convocada pelo Presidente da República e coordenada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher. O mencionado Plano está estruturado em torno das seguintes áreas estratégicas de atuação: (a) autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; (b) educação inclusiva e não-sexista; (c) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; (d) enfrentamento à violência contra as mulheres. Cabe destacar que não se trata simplesmente de uma proposta de governo, mas sim de “(...) uma política de Estado com a qual todos os governos democráticos devem estar comprometidos” (2004, p. 13).
3. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: 5a a 8a séries (MEC/SEF, 1998). Neste documento, a orientação sexual (educação sexual no âmbito escolar) é concebida como tema transversal, ou seja, como temática que deve perpassar todas as disciplinas ministradas nas escolas, devendo ser trabalhada a partir de três eixos norteadores: (a) corpo: matriz da sexualidade; (b) relações de gênero; (c) prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. É destacado que o trabalho de orientação sexual “(...) supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade (...)” (1998, p. 316).

Além dos documentos mencionados, é importante citar, também, iniciativas mais recentes do Governo Federal que visaram fortalecer e conferir maior visibilidade ao campo de estudos de gênero, mulheres e feminismo. Iniciativas como o concurso “Construindo a Igualdade de Gênero” – concurso de redações (alunos/as do Ensino Médio) e trabalhos científicos monográficos (alunos/as de graduação e pós-graduação) – promovido pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação (MEC).

Apesar do reconhecimento recente da relevância de se considerar as questões de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade efetivamente pluralista e democrática, tal reconhecimento ainda não foi integrado, de forma consistente, à formação inicial e continuada de professores(as), conforme observamos na pesquisa *in loco*. Há uma lacuna existente em sua formação acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento de competências para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Perceber esta lacuna foi essencial no delineamento da pesquisa em questão.

Em síntese, tanto o objeto de estudo como os objetivos da presente pesquisa se referem às políticas públicas recentes na área de gênero e sexualidade. A partir do compromisso ético em colaborar, efetivamente, na construção de uma cultura democrática no espaço escolar é que podemos situar a relevância social, política e educacional desta pesquisa.

Considerando o papel fundamental das universidades públicas brasileiras na formação docente (em todos os níveis educacionais), pretende-se, em última instância, construir conhecimentos que possam ser integrados à formação básica e continuada de professores(as), no que se refere ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade na escola e, de forma mais específica, com as questões de gênero e sexualidade. Para tanto, é importante partirmos das concepções e crenças de quem está ‘com a mão na massa’, ou seja, os(as) professores(as) que estão em sala de aula e que têm um contato direto com os(as) alunos no cotidiano das escolas.

As preocupações em torno da sexualidade, da homossexualidade, das identidades e expressões de gênero não são novas no espaço escolar. Entretanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais, entre eles, a escola e a universidade, sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos. Até então, nas escolas, quando os temas relativos à

sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica (MEC, 2007).

Para compreender melhor como a discussão sobre gênero e sexualidade chegou até as instituições educacionais, é preciso recontar minimamente a história do desenvolvimento desses conceitos, bem como os limites e as perspectivas de experiências que incorporaram o debate de gênero e de sexualidade, a distinção entre homens e mulheres, as relações de desigualdade social que comportam estas diferenças tanto na vida pública quanto na vida privada. É importante também conceituar o termo gênero e suas interfaces com a sexualidade e com outros marcadores de diferença, como: raça, idade, geração etc.

Nas universidades brasileiras, a temática encontrou guarita nos debates, eventos e manifestações, nem sempre aceitos por todos. O mesmo não ocorreu com a Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional, que ficou e ainda está à margem do debate. Enquanto as universidades brasileiras já trataram e/ou tratam da temática e/ou executam trabalhos voltados para a questão de gênero e diversidade sexual, no âmbito das escolas municipais, estaduais e federais o tema ainda é um tabu.

Considerando as leituras de alguns livros, teses, dissertações e artigos científicos relativos ao Gênero e Sexualidade, assim como os programas desenvolvidos pelo governo brasileiro sobre medidas educacionais destinadas a eliminar o preconceito referente a gênero e sexualidade na escola para promover a “inclusão” de todos/as na sociedade, constata-se que as ações até agora desenvolvidas são insuficientes para sanar o problema da discriminação construído nesse espaço ao longo dos tempos. O preconceito faz parte da nossa história e seu combate é uma luta permanente que deve ser travada todos os dias nos espaços de convivência e a formação continuada de professores/as pode ser pensada como um caminho aberto para travar essa luta.

As escolhas metodológicas

Nossa “exploração é sempre local e eletiva”, ou seja, sempre partimos de um “lugar específico”, delimitado pela nossa trajetória pessoal e profissional, pelos nossos pressupostos ontológicos, epistemológicos e teóricos, bem como pelos nossos compromissos éticos. Precisamos de referências, pontos de apoio que viabilizem a atividade de pesquisa, sem os quais vagariamos perdidos(as) pelo universo infundável de conhecimentos, ideias, teorias, métodos e técnicas que circulam no universo acadêmico. Em poucas palavras, precisamos ter

clareza e comunicarmos com clareza: (a) De onde partimos? (Pressupostos ontológicos, epistemológicos, teóricos e compromissos éticos); (b) Aonde desejamos chegar? (Objetivos); (c) Quais os caminhos para chegarmos ao nosso destino? (Método).

A presente pesquisa tem um caráter qualitativo. O foco adotado está nos discursos e interpretação dos significados atribuídos por professores(as), gestores(as), alunos(as) e pais às questões de gênero, adotando uma abordagem teórica sociocultural. Em termos éticos, assumimos, enquanto compromisso a valorização da diversidade e da pluralidade, existente em nossa sociedade, na construção de um espaço escolar caracterizado pelo respeito à diversidade e capaz de contribuir com a construção de relações sociais as mais simétricas possíveis.

Uma importante característica da metodologia qualitativa, utilizada na presente pesquisa, é a flexibilidade. No processo de pesquisa, há sempre imprevistos, mudanças que não foram planejadas inicialmente. Além disso, há sempre aspectos que não se consegue vislumbrar com clareza *a priori*, mas que emergem em determinado momento do processo de investigação e são então assimilados.

Como toda proposta de pesquisa, esta propõe apenas um dos infinitamente variados recortes possíveis em relação ao universo no qual estão inseridas as relações entre educação, gênero e modelos de orientação sexual. Por esta razão, a delimitação se faz necessária para o aprofundamento do tema pesquisado. A realidade é construída e está sempre em mudança, por isso o imperativo metodológico de situá-la num espaço específico. Nosso objeto empírico é constituído por uma instituição educacional que faz parte da rede de Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, localizada em Campina Grande.⁵

Uma dificuldade de que somos conscientes está no fato de que reconhecer (e conhecer) o outro pressupõe o estranhamento em relação a si mesmo, como condição de uma prática socioantropológica que pode, em certo sentido, caminhar num sentido inverso do feminismo, uma vez que o conhecimento antropológico sobre a mulher formula-se a partir de uma relação de alteridade e não de identificação. Contextualizar é um movimento que diz respeito à relação com o outro, sendo a pesquisa uma oportunidade para escutar e analisar as explicações dos outros sobre o mundo social do qual fazem parte e pelo qual são marcados.

A pesquisa, a partir da observação dos procedimentos técnicos, pode-se dizer, é de linha exploratória, pois envolve a observação direta de uma unidade escolar pública da cidade

⁵ Optamos por não revelar o nome da escola para manter em sigilo as identidades dos participantes da pesquisa.

de Campina Grande/PB, a análise documental e levantamento de dados primários como elemento complementar para melhor apreensão do problema pesquisado (GIL, 1991, p.45).

A pesquisa documental se concentrou nos Planos Nacionais de Educação, documentos oficiais (incluindo *sites da web*) produzidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria da Educação do Estado da Paraíba e pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pelo Educação, focalizando os modos pelos quais, através da história das políticas públicas educacionais no Brasil são propostas as discussões, no âmbito escolar, das relações de gênero.

O levantamento de dados primários foi feito através da realização de grupos focais formados a partir da comunidade escolar ampliada – professores, estudantes e seus familiares – e de entrevistas com a equipe gestora (Diretora e Coordenadora Pedagógica), da referida escola, de modo a permitir um painel da diversidade das visões dos sujeitos sobre as temáticas de gênero, levando em consideração as trajetórias sociais *extra* e *intra* instituições educacionais dos sujeitos selecionados para as entrevistas coletivas e individuais.

Procuramos promover um envolvimento e interação entre pesquisador e “objeto” de estudo, sem uma neutralidade prefixada, buscando uma sintonia no processo de conhecimento entre um diálogo crítico e hipóteses, observações, categorias teóricas e arcabouço documental, sem, contudo, adotarmos um método pronto e fechado.

Além da análise de conteúdo de documentos produzidos por essa, bem como pelos órgãos competentes (incluindo também *sites, blogs etc.*) e observação direta do cotidiano, de eventos e atividades na comunidade educativa selecionada, a pesquisa empírica foi realizada em duas etapas distintas: - (a) na primeira etapa, as concepções e experiências dos professores(as), alunos(as) e pais de alunos da escola pública participante da pesquisa, sobre os modos de lidar com as questões das relações de gênero foram analisados a partir da realização de grupos focais sobre a temática; - (b) na segunda etapa, foi feita entrevista individual semiestruturada com a diretora e a coordenadora pedagógica. Os sujeitos foram selecionados levando em consideração a acessibilidade e disponibilidade para as entrevistas coletivas e individuais, os lugares ocupados na comunidade escolar ampliada (para os grupos focais) e na comunidade escolar estrita (para as entrevistas individuais). Para além das entrevistas, fizemos observação participante na escola ao longo do ano de 2019, uma vez que a pesquisadora faz parte do quadro de professores da escola.

Assim, a partir de observações do cotidiano escolar, da realização dos grupos focais e de entrevistas individuais do modo acima descrito, foi possível apreender as camadas dilemáticas que se relacionam com as estratégias formais e informais para a introdução do

tema da sexualidade e do gênero na escola, diante do clima instaurado em termos de sociedade envolvente e seus efeitos sobre os indivíduos em seus papéis de pais, de gestores, de professores e de estudantes, aliado com a falta de formação docente inicial e continuada; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar.

A nós, pesquisadores, como indicado por Matos (2002), cabe a tarefa contínua tanto de desconstruir as diferenças quanto desnaturalizá-las; procurar desvendar o estabelecimento das hegemonias discutindo com rigor as questões de subordinação/dominação; adotar uma perspectiva de gênero – relacional, posicional e situacional –, lembrando sempre que as associações homem-masculino e mulher-feminino não são óbvias, devendo-se considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes e constitutivas das relações culturais; procurando não essencializar sentimentos, posturas e modos de ser e viver de ambos os sexos.

A partir destas considerações iniciais, que visam explicitar a relevância da pesquisa aqui apresentada, passaremos, agora, para a apresentação sintética das partes e capítulos que integram este trabalho.

A primeira parte do trabalho é destinada à apresentação dos fundamentos teóricos que estão na base desta pesquisa. Esta parte inicial está organizada em dois capítulos:

No capítulo 1, apresentamos a revisão da literatura acerca das temáticas de gênero e de suas interfaces com o campo da educação, bem como a perspectiva teórica adotada, a partir das contribuições de Bourdieu para análise da *interestruturação* dos campos e da noção da escola enquanto um espaço de reprodução/questionamento da sociedade.

No Capítulo 2, fazemos uma breve incursão sobre o debate teórico relativo às Políticas Públicas, aprofundando na perspectiva cognitiva para, posteriormente, considerar políticas públicas de educação através do recorte de gênero.

A segunda parte do trabalho é destinada à discussão do movimento aqui denominado de neoconservadorismo e seu alcance nos documentos e políticas públicas de educação, bem como nas concepções e práticas dos atores ligadas a uma comunidade escolar. Esta parte está organizada em dois capítulos:

O Capítulo 3 foi destinado à discussão da atual ofensiva neoconservadora e dos paradoxos relativos à focalização das temáticas das relações de gênero na escola, focalizando como as fricções existentes na sociedade envolvente afetam os documentos formais as políticas públicas educacionais referidas à temática citada.

No Capítulo 4, trazemos a análise da escola enquanto um espaço dilemático, a partir da discussão dos dados obtidos através da observação direta e das entrevistas individuais e grupos focais realizados, revelando disputas, concepções e elementos delineadores das práticas e experiências dos atores que compõem a comunidade escolar no que diz respeito à abordagem da temática de gênero na escola.

Apresentamos em seguida as considerações finais, em termos de discussão dos resultados da pesquisa, buscando realizar uma síntese das principais contribuições da presente pesquisa e as novas questões por ela levantada, a serem enfrentadas em outros estudos.

Passamos agora à apresentação de nossos fundamentos teóricos, afinal, não há pesquisa sem a adoção de uma orientação teórica, sem o reconhecimento dos pressupostos filosóficos que estão na base e nas entrelinhas de nosso esforço interpretativo dos indicadores empíricos produzidos na interação entre a pesquisadora e os outros atores sociais envolvidos no fenômeno investigado.

CAPÍTULO I – RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INTERFACES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos, mesmo que brevemente, o aporte teórico que nos guiou rumo aos objetivos desta pesquisa, enfatizando nossa compreensão de que as teorias científicas não são a representação direta, imediatamente especular da realidade. As teorias podem funcionar como instrumentos do pensamento, ajudando na compreensão sobre o mundo que nos cerca.

As diversas teorias científicas correspondem a sistemas de conceitos e princípios abstratos que apresentam coerência interna, sistemas construídos e reconstruídos a partir de “diálogos” sistemáticos com diversas facetas da realidade, podendo potencializar, enquanto instrumentos do pensamento, a compreensão do e a ação sobre o mundo.

Em última instância, as teorias funcionam como “instrumentos do pensamento” e, como tais, não devem se converter em “prisões” intelectuais. Nesse sentido, partimos do conceito de gênero, que situa nosso “olhar” e que, ao mesmo tempo, abre canais de comunicação com uma gama de perspectivas teóricas, mesmo aquelas situadas em outros campos do saber.

1.1 Gênero e sociedade: algumas abordagens teóricas

O crescente interesse das ciências humanas pelo estudo das questões de gênero e sexualidade, a partir de uma abordagem crítica em relação ao tradicional modelo biomédico, está intrinsecamente vinculado às mudanças ocorridas, principalmente nas duas últimas décadas do século passado, que vieram perturbar a suposta tranquilidade na compreensão das relações entre sujeito, sexualidade e gênero (PARKER & BARBOSA, 1996; LOYOLA, 1999; MADUREIRA, 2000).

Os estudos sobre gênero ressurgiram nos anos 60 do século XX, em função dos movimentos feministas que exigiam compreender e explicar a condição de subordinação das mulheres. A primeira proposta do movimento feminista foi construir uma teoria revolucionária capaz de quebrar a dominação dos homens. Tal dominação não estava localizada em um espaço específico, nem centralizada na figura do Estado, mas estava diluída em diferentes espaços sociais: nas instituições públicas e privadas, igrejas, ruas, residências, universidades etc. Não obstante, identificou-se a subordinação feminina como produto da ordem patriarcal que atravessava todos os espaços sociais (BARBIERE, 1993).

Bento (2006) afirma que, inicialmente, os estudos sobre os gêneros, que explicavam a subordinação das mulheres, foram construídos com base na tradição do pensamento moderno, cuja interpretação sobre os gêneros se estruturava a partir de uma perspectiva oposicional/binária e de caráter universal. Para autora, o livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado originalmente em 1949, é um marco para o movimento feminista, uma vez que radicalizou a perspectiva de oposição entre homens e mulheres, por meio da compreensão dos processos históricos que legitimavam a subordinação feminina e por ter evidenciado mecanismos que dariam consistência ao “tornar-se” mulher, para além das características biológicas que legitimavam sua suposta inferioridade, constituindo-se, então, em um movimento teórico de desnaturalização.

Bento (2006) destaca que o corpo, nesse momento, é pensado de forma binária. Ou seja, para Beauvoir, os corpos estariam divididos entre os sexos masculino e feminino, com suas características biológicas peculiares e naturais, sendo que cada sociedade imprimiria nesses corpos suas marcas, valores, normas, sentidos, constituindo homens e mulheres que, radicalmente, se diferenciariam também enquanto gêneros e subjetividades.

Nesse período do feminismo, a visibilização da mulher, enquanto categoria universal e do *status* universal do patriarcado, correspondia a uma necessidade de fortalecer as reivindicações do feminismo, através de uma identidade coletiva que mais tarde se traduziria nas discussões políticas e sua visibilidade nos espaços públicos.

Ainda segundo Bento (*idem*), simultânea ao processo de institucionalização do feminismo, inicia-se uma discussão em seu interior acerca dessa estrutura conceitual marcada pela oposição universal do sexo. Para a autora, a mudança que ocorre é orientada, especialmente, pelas concepções de poder e da dimensão relacional para a construção das identidades de gênero.

Uma das mudanças empreitadas especialmente nos anos 1990 foi o surgimento de estudos sobre as relações homem-mulher, mulher-mulher e homem-homem, embora ainda houvesse um predomínio dos estudos sobre as mulheres. Outra mudança foi que os estudos de gênero passaram a ser efetuados também por pesquisadores homens, com foco sobre os homens e as masculinidades, e que o termo “gênero” deixou de ser sinônimo de mulher, feminismo ou estudo sobre mulheres (SCOTT, 1995).

Bento (*idem*) sustenta que os estudos sobre as relações de gênero foram consolidados a partir da desconstrução da mulher universal, apontando outras variáveis sociológicas (etnia, classe, religião, sociedade etc.), as quais foram articuladas, a fim de redefinir a identidade da

mulher, que se fragmentou ou se diversificou em mulheres negras, brancas, pobres, camponeses, cidadinas, lésbicas etc.

Esse momento significou uma ruptura do olhar que posicionava a mulher como portadora de uma condição universal subordinada, a qual, ao longo da história (e ainda hoje), reiterou representações como da mulher-vítima e do homem-inimigo. Ao mesmo tempo, tal ruptura possibilitou o olhar relacional, cuja premissa básica é de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e de forma simultânea, e não em oposição radical.

Para Bento (2006), as contribuições de Joan Scott são fundamentais, nessa época, uma vez que foi ela quem apontou a necessidade de se criar instrumentos analíticos capazes de permitir que os estudos de gênero se descolassem da estrita empiria. Com a leitura de autores como Michel Foucault, com sua genealogia do poder, e Jacques Derrida, com seu projeto desconstrutivista, Scott (1995) definiu gênero como (1) um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) uma forma primária de dar significado às relações de poder, ou melhor, um campo no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.

De acordo com Scott (*idem*), o termo “gênero” deve ser usado como categoria analítica, isto é, um instrumento metodológico para produção de conhecimentos em torno da construção, da reprodução e das mudanças de identidade de gênero. A autora, segundo Bento (2006, p. 75),

propõe um conceito que visa abordar gênero a partir de uma ótica mais sistêmica, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de os cientistas tornarem-se mais autoconscientes da distinção entre vocabulário analítico e o material estudado.

Portanto, afirma a importância de um instrumental que possibilitasse perguntar sobre os processos históricos e políticos que articulassem a formar determinadas relações entre homens e mulheres, retirando, assim, a suposta atemporalidade da estrutura binária e hierárquica como fato natural.

No entanto, Bento (2006) argumenta que, nas duas perspectivas dos estudos de gênero apresentadas – a primeira identificada como “universal” e a segunda, “relacional” –, a sexualidade, o gênero e a subjetividade foram pensados dentro de uma relação binária, por mais que tivessem a proposta de rompê-la. A autora enfatiza que foram os estudos *queer* que apontaram o heterossexismo das teorias feministas e possibilitaram, ao mesmo tempo, uma despatologização das experiências identitárias e sexuais interpretadas como “problemas

individuais” – transexuais, por exemplo, como se propôs a autora – e uma especial atenção às performances que provocam fissuras nas normas de gênero.

A autora ressalta que os limites dos estudos de gênero foram evidenciados por autores e autoras – Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jeffrey Weeks, Gayle Rubin, Butler, Eve Sedgwick, para citar apenas alguns nomes – que argumentavam em favor de um deslocamento teórico entre estudos sobre gênero e sexualidade, a fim de favorecer a visibilidade de grupos que divergiam das normas heterossexuais, por exemplo, o lésbico, a princípio, e o transexual, posteriormente. O desafio era construir teorias que habilitassem tais grupos, mas, ao mesmo tempo, que se contrapusessem a uma explicação referenciada nos corpos sexuados e produzissem contradiscursos ao saber científico hegemônico.

A história da sexualidade I: A vontade de saber, de Foucault, evidencia os limites dos estudos de gênero, iniciando uma maneira diferente de problematizar a sexualidade. Em linhas gerais, o autor sublinha que nossas ideias sobre sexualidade são construções modernas, datadas do final do século XIX. Para ele, o marco dessa discussão foi a invenção do “homossexual” e, ao mesmo tempo, da sexualidade “normal”, a heterossexual.

Aquilo que se julgava tão individual, a sexualidade, “seria resultado de uma articulação histórica do dispositivo poder-saber, que põe e expõe o sexo em discursos, produzindo efeitos sobre os corpos e as subjetividades” (BENTO, 2006, p. 78). E, sendo a sexualidade construída com base em determinados dispositivos, como ficariam as teorias e movimentos políticos que se aglutinassem em torno de uma identidade sexual?

Na visão de Bento (*idem*), o terceiro momento dos estudos de gênero diz respeito à problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassada por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e múltiplos significados.

Nesse momento, destaca-se Butler (2008) e sua problematização das teorias feministas, denunciando que estas vinculam o gênero à estrutura binária, na qual há a pressuposição da heterossexualidade. Butler (*idem*) torna-se referência nos estudos *queer*, argumentando que os sexos não têm nenhuma validade ontológica e o gênero não é uma parte natural de uma pessoa, mas algo ao qual elas devem estar constantemente sendo expostas e solicitadas a representar – o que a autora chama de interpelações para as “performances de gênero”.

Para a autora, o termo “gênero”, utilizado pelas feministas, apoiado na teorização da construção social, acabara por assemelhar-se ao termo “sexo”, quando a cultura parece ser

essencial para determinar o sexo, uma categoria pré-discursiva, vazia. Sexo e gênero seriam elementos discursivos e, se existem gêneros que escapam à lógica da inteligibilidade, não é por uma escolha. Nesse sentido, propõe uma teoria performática, em que gênero seria um efeito discursivo, enquanto sexo (e sua leitura), um efeito de gênero (BUTLER, 2003; PEDRO, 2005; PORCHAT, 2014).

Ao desnaturalizar e dessencializar os gêneros, os sexos e as sexualidades outrora fixadas na materialidade do corpo, Butler (2008) argumenta que tais elementos não são intrínsecos, mas se constituem através de *performances* de gênero (definidas em relação ao que a estrutura heteronormativa define como masculino e feminino), as quais produzem a suposta materialidade do corpo e sua pretensa coerência e estabilidade de gêneros, sexos e sexualidade.

A performatividade de gênero não é singular ou deliberada. Ao contrário, é um conjunto de práticas reiterativas e citacionais pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. As normas regulatórias de “sexo” trabalham de uma forma performática, a fim de construir a materialidade dos corpos, ou melhor, para materializar o sexo do corpo, a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heteronormativo.

São as *performances* de gênero que suturam, amarram a relação entre corpo e sexo, produzindo o efeito de estabilidade e coerência que se julga serem suas causas. Elas não se processam a partir de um marco singular que ocorre no tempo. São sempre um processo temporal que atua através da reiteração de uma norma ou conjunto de normas, de modo que, desde o momento em que adquire o *status* de ato no presente, “ato” singular e apropriação por parte do sujeito, oculta ou dissimula sua historicidade, as convenções através das quais ela se constitui como uma repetição instauradora de modelos de feminilidade e masculinidade.

As *performances* possuem uma teatralidade, não no sentido de serem falsas, porém, justamente porque ganham certa inevitabilidade que decorre da impossibilidade de uma plena revelação de sua história, dos critérios de sua inteligibilidade que produziram e submetem os corpos.

Em “o Corpo Múltiplo”, Annemarie Mol (2002) opta por abandonar o termo *performance*, em favor de “um termo comprometido com um menor número de agendas”. Para ela, a solução era buscar uma palavra nova, que ressoasse com menos questões exploradas no passado, optando por falar de “determinação”, considerada “um afastamento de outra forma de falar sobre os objetos, aquela em que a ideia de ‘construção’ tem lugar proeminente” (MOL, 2002, p. 41).

Escapar do “construtivismo” é importante, pois, segundo ela, é preciso dotar os objetos não só de um passado “contestado e acidental”, mas de “um presente complexo, no qual suas identidades são frágeis e podem variar de acordo com o lugar” (*Op. cit.*, p. 43).

1.2 Gênero, poder e resistência

Diversos estudos, no contexto das ciências humanas, têm mostrado o quanto as questões de gênero e sexualidade são multifacetadas e, acima de tudo, o quanto é ilusório pensá-las desvinculadas das relações de poder, das crenças, dos valores, ideias e das práticas culturais que perpassam os diversos contextos nos quais os sujeitos concretos estão inseridos (PARKER, 1991, 1999; LOURO, 1998, 1999; WEEKS, 1999; LOYOLA, 1999, HEILBORN, 1999).

Para observar a continuidade/ruptura do que acontece no cotidiano das instituições escolares, bem como no contexto mais geral, acompanhamos Scott (1995), segundo quem as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre às mudanças nas representações de poder, não sendo essas unidirecionais.

O gênero e a sexualidade não são, pois, ‘essências’ encapsuladas no interior do indivíduo, campos neutros em termos políticos. Ao contrário, como bem demonstrou Foucault (1997), há todo um investimento disciplinar sobre a vida que encontra na sexualidade, por exemplo, um ponto importante de intersecção entre as diversas relações entre jovens e velhos, entre homens e mulheres, entre professores(as) e alunos(as), pais e filhos(as), pais e escolas, entre administração e população. Em outras palavras, a sexualidade tornou-se um foco de atenção nas sociedades disciplinares, importante na elaboração de uma ‘biopolítica’ que garante a produção de corpos dóceis e saudáveis, em nível individual, e a produção de uma população também dócil e saudável, em nível coletivo. Nesse sentido, Foucault (1997, p. 137) afirma que:

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância, tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constitui-la.

No século XIX, com a emergência de uma *scientia sexualis*, inserida no contexto da medicina, a sexualidade tornou-se um objeto de estudo científico, um dispositivo histórico de poder nas sociedades ocidentais modernas (FOUCAULT, 1997). O discurso científico não corresponde à idealização positivista de uma ciência livre de preconceitos; ao contrário, ao estudarmos a história da ciência, percebemos claramente o quanto o discurso científico, em diversos momentos, buscou naturalizar concepções estigmatizantes em relação a diversos comportamentos e grupos sociais. Não foi apenas a homofobia que encontrou na ciência a sua legitimação, mas também, por exemplo, o racismo e o elitismo (PATTO, 1999).

Os estudos sobre a masculinidade e a feminilidade também têm colocado em xeque o essencialismo biológico difundido no cotidiano e presente no modelo biomédico. O conceito de gênero apresenta um importante valor heurístico, no que diz respeito à compreensão do processo cultural e historicamente situado do sujeito tornar-se homem ou mulher. A formulação do conceito de gênero ilustra o intercâmbio fecundo entre a produção acadêmica e o movimento feminista (LOURO, 1998). O conceito de gênero, enquanto ferramenta política e analítica, visa rejeitar as explicações para as desigualdades entre homens e mulheres ancoradas nas diferenças biológicas. De acordo com Joan Scott (1995), historiadora e teórica feminista:

[...] O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo ‘mulher’, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. (...) Além disso, o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para as diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado [...]. (p. 75)

Em associação quase unânime com a definição de gênero de Scott (*idem*) em ‘Gênero: uma categoria útil de análise histórica’, ainda que por vezes matizada pelas leituras de Guacira Louro (2004b, 2008a, 2007), Linda Nicholson (2007) ou mesmo de Judith Butler (2010a, 2010b), a posição segundo a qual gênero é uma construção social tem sido

considerada teoricamente produtiva⁶, em especial quando se toma a educação como espaço de construção, às vezes de modos múltiplos e outras vezes nem tanto, de masculinidades e feminilidades. O livro *Gender and the Politics of History*, publicado em 1988 (SCOTT, 1999a), teve impacto considerável no campo da educação, precisamente ao ser traduzido pela própria Guacira Louro e revisado por Tomaz Tadeu da Silva, em publicação na revista ‘Educação e Realidade’.

A recusa em operar com definições de gênero universais e atemporais para todas as culturas, sugerindo que elas são mediadas por processos históricos e culturais, tornou possível a Scott (1995) defender ‘gênero’ como forma de conhecimento cultural das diferenças sexuais, um conhecimento que se volta para os significados e os valores histórica e culturalmente associados ao masculino e ao feminino.

Em outros textos menos utilizados, Scott (1999b, 2002) apresenta conclusões que alargam o conceito do ensaio clássico acima mencionado, voltando, em texto mais recente (SCOTT, 2010), a apontar que, em meio aos vários desacordos em torno das relações entre sexo e gênero, continua vivo o sentido de que gênero é a construção de significados sociais e culturais sobre as diferenças sexuais, organizadas, por sua vez, como dados biológicos.

O conceito de gênero enfatiza, assim, a dimensão cultural, que apresenta um papel estruturante nos processos dos indivíduos se tornarem ‘homem’ ou ‘mulher’. Em outras palavras, entre o sexo, enquanto categoria biológica, e o gênero, enquanto categoria cultural, percorre-se um caminho, o qual não ocorre em um “vácuo” histórico e cultural.

Ao focalizar o conceito de gênero não apenas como ferramenta analítica, mas também política, é possível destacar a importância da microanalítica do poder desenvolvida por Michel Foucault (2012), a qual viabiliza a construção de análises políticas que evidenciam, por exemplo, as práticas cotidianas em determinada instituição social – a escola, por exemplo – em um nível microanalítico. Além disso, os trabalhos de Foucault indicam a necessidade de construção de uma compreensão política mais sofisticada, ou seja, a necessidade de construção de um olhar atento no que se refere às relações de força, opressões e resistências que permeiam todo o tecido social.

Para nossa pesquisa, foi fundamental compreender que poder é relação de forças, que só podem existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em contínua tensão.

⁶ Em mapeamento da produção sobre gênero, Carvalho (2011) registra como a produção de Joan Scott está entre as mais amplamente citadas na pesquisa em sociologia da educação e gênero no Brasil.

Inspirando-se na formulação foucaultiana do conceito de poder, Julieta Kirkwood (1986, p.37), discute os ‘nós’ do poder, afirmando que:

[...] o poder não é, o poder se exerce. E se exerce em atos, em linguagem. Não é uma essência. Ninguém pode tomar o poder e guardá-lo em uma caixa forte. Conservar o poder não é mantê-lo escondido, nem preservá-lo de elementos estranhos, é exercê-lo continuamente, é transformá-lo em atos repetidos ou simultâneos de fazer, e de fazer com que outros façam ou pensem. Tomar-se o poder é tomar-se a ideia e o ato.

Os limites simbólicos que definem o que é considerado feminino ou masculino são perpassados, portanto, por relações de poder que tendem, por exemplo, a fixar o espaço social ‘adequado’ para homens e mulheres. O preconceito e a discriminação apresentam um papel importante na manutenção das relações hierárquicas, na medida em que justificam, no cotidiano, o espaço de superioridade conferido a determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Quanto a esse ponto, buscando maior flexibilidade em termos analíticos das relações de poder no tocante aos gêneros, fizemos uma interlocução com a noção positiva de poder, de Foucault (2012). O que nos interessa na concepção desse autor é sua concepção capilarizada do poder, pensando-o, não como concentrado somente em nível institucional, num lugar específico, mas na ‘respiração’ das interações sociais.

Ao contrário de visões tradicionais, ele sugere que implodamos a dualidade micro/macro, compreendendo o poder como algo pulverizado em todas as relações, além de não pensá-lo exclusivamente como algo definido em termos de negatividade, como fonte de castigo e de imposição de limites. Concordamos com ele em que as relações de poder existem também em sua forma positiva, no que se refere ao atendimento dos interesses nem sempre completamente explicitados dos atores que as compõem, o que permite ver o poder como algo que produz e transforma as subjetividades dos que o exercem, de modo diferenciado nas relações sociais que estabelecem.

Também pensamos as dinâmicas de visibilização e invisibilização da temática do gênero e das orientações sexuais quando se considera o espaço escolar com base na concepção de Foucault (*op. cit.*) de poder exercido pelos sujeitos, através de manobras e técnicas, as quais apresentam efeitos sobre as ações dos indivíduos e se estabelece a partir de constante enfrentamento, pois sempre se dá entre sujeitos capazes de imprimir formas diversificadas de aquiescência e de resistência.

Nessa perspectiva, a polaridade fixa é impossível, pois o poder se dá numa rede de relações sempre tensas, sempre em atividade e pressupõe um modelo de “batalha perpétua” em lugar do estabelecimento de um contrato ou uma conquista definitiva.

Tendo em vista o caráter formador da escola, é possível também que nela as estruturas que perpetuam as desigualdades sejam questionadas, em uma busca pela ruptura com a lógica de classificação dominantes na sociedade envolvente e geral e particularmente no que se refere à assimetria entre gêneros.

Ao compreender relações de gênero como relações de poder permite-se, também, olhar para as ações cotidianas como o exercício de micropoderes, no emprego de “transcrições ocultas” e de astúcias que estruturam, reestruturam e reelaboram o material simbólico-representacional que fica entranhado social e culturalmente (Cf. CERTEAU, 1995, 2007; SCOTT, 2002).

As *resistências cotidianas* fazem parte da totalidade de processos que todos os sujeitos utilizam para construir suas identidades sociais (SCOTT, *idem*). A Escola é um espaço da *disciplina dos corpos* e da pedagogia do que cada contexto histórico-social considera como *comportamentos corretos*. Contudo, também pode ser um espaço para o enfrentamento das desigualdades, participação e empoderamento social – de resistência.

Como veremos, as maneiras pelas quais os atores participantes do ambiente escolar lidam com as questões relativas ao gênero implicam no exercício do que James Scott (2002) chama de ‘formas cotidianas de resistência’. As práticas relativas ao tratamento dado à temática citada no campo escolar expressam as lutas cotidianas entre versões e posições, à luz das capacidades individuais, e das decisões relativas à subordinação ou resistência às orientações oficiais (dos documentos que orientam as práticas educacionais), permitindo compreender que a heterogeneidade das respostas. Tanto a resistência como a adesão às linhas de implementação de biopolíticas através da escola nem sempre se constituem em termos de confronto ou adesão explícitos, greves e ocupações. Às vezes se dão nas formas ‘ocultas’ (SCOTT, *idem*).

Scott (*idem*) trabalha com a noção de *armas comuns*, referindo-se às armas que são típicas de grupos sem poder, ou com menos poder do que outros, dependendo do cenário considerado, como os negros, as mulheres, os trabalhadores rurais *etc*. Nosso uso da noção de ‘armas comuns’ amplia seu significado, na medida em que elas podem também ser usadas pelos grupos com mais poder, nas formas de ações de dissimulação, falsa submissão,

ignorância fingida, fofoca entre outras formas que não exigem grandes organizações ou planejamentos e que ocorram às escondidas do controle público (SCOTT, 2002, p. 50).

Se para Scott (*idem*) essas armas simbólicas evitam confrontos diretos com o grupo dominante, embora expressem no nível consciente as vontades de mudar de indivíduos ou de coletividades, seja uma situação simbólica (de submissão) seja material (de pobreza) ou em termos de direcionamento das ações em geral, pensamos, no caso das dinâmicas de operacionalização das questões relativas ao gênero na escola, enquanto um expediente utilizado também por grupos de indivíduos dominantes, para conduzir os processos segundo suas concepções partilhadas. Como veremos no capítulo de análise de dados, a alusão ao despreparo dos professores e gestores em relação à temática das relações de gênero como o motivo da invisibilização dela no espaço escolar funciona como uma justificativa para que grupos que ocupam posições de poder no espaço escolar operacionalizem a sabotagem da discussão sobre assimetria de gêneros em nossa sociedade.

Segundo Scott (*idem*), a ordem social é mantida pela capacidade de rotular pessoas e pelas atividades que não questionam a realidade oficial. Este autor auxilia nesta pesquisa porque aponta os processos pelos quais os atores sociais, no cotidiano, nos espaços em que as ações acontecem, produzam simbolicamente o curso das dinâmicas e inclusão/exclusão de temas na pauta da formação escolar que se oferece.

1.3 Entrelaçando gênero e educação

A interface entre gênero e educação pode ser reconhecida como política e socialmente necessária, uma vez que se trata de fenômenos que perpassam todos os âmbitos do social. Entrelaçar gênero e educação é cada vez mais necessário em uma sociedade que mantém, mas também reformula, preconceitos e discriminações relacionados a essa temática, perceptíveis nas inúmeras formas de violência presentes nos ambientes escolares e também fora dos muros da escola.

Além de estar em um processo de estabelecimento dos parâmetros do debate e de legitimação científica enquanto área de estudo, o estudo de gênero na Educação Básica ainda é alvo de tabu, restringindo-se muitas vezes às abordagens no ensino de Biologia, recorrentemente circunscrito ao enfoque das diferenças biológicas entre homens e mulheres, abordadas em termos da reprodução humana.

Na visão de Castro, Magalhães e Abramovay (2013), o papel da educação e a função do espaço escolar, na construção e desconstruções de culturas, é questionar como no senso comum o gênero e a sexualidade são codificados e vivenciados. Esses códigos são passados para e pela educação e através da formação de professores(as), dos conteúdos preestabelecidos de forma linear e dos materiais didático-pedagógicos selecionados para cada série específica, através dos quais se padronizam linguagens e se justificam as desigualdades entre os sexos, frequentemente produzindo a estigmatização do que é considerado “diferente”.

As discussões levantadas por Montserrat Moreno (2003) permitem compreender como as instituições de ensino, bem como o estudo das ciências e da historiografia funcionam a partir da normatização androcêntrica. Os textos discutem, entre outras questões, como as experiências vividas por crianças de diferentes gêneros no ambiente escolar colaboram para o aumento ou para a diminuição das desigualdades relativas ao gênero, uma vez que as crianças são diretamente afetadas pelos padrões de masculinidade e feminilidade provenientes de três fontes principais: as famílias, os colegas e os professores.

Essas diferenciações atuam na internalização de atitudes e comportamentos estereotipados aos quais os alunos são expostos, sejam eles conscientes ou inconscientes, implícitos ou explícitos. Castro, Magalhães e Abramovay (2013) apontam como tais diferenças também podem ser construídas precocemente a partir de outros elementos colocados à disposição das crianças no ambiente escolar - disciplinas, manuais escolares, materiais didáticos, ensino de língua, diferentes expectativas dos professores e professoras atribuídas aos alunos com base em seus gêneros, entre outros fatores.

Tendo como foco a fabricação dos indivíduos por meio da disciplina, Louro (2004b, 2008a, 2007) também aborda a questão de gênero no ambiente escolar. A partir de uma perspectiva foucaultiana, a autora demonstra como a construção de estereótipos de gênero é camuflada em processos aparentemente ‘naturais’. Na escola, esses processos podem ser percebidos na organização das filas, separação das brincadeiras e aparentes diferenças de interesse por determinadas disciplinas e/ou falta de interesse por outras: currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, sendo constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Os marcadores sociais das diferenças são reproduzidos em situações e instrumentos comuns ao cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que os definem. Dessa maneira, é fácil acostumar-se com essas diferenciações e naturalizá-las. Nossa concepção de educação

acompanha a apresentada por Dagmar Meyer (2003), para quem a escola deve funcionar como um contexto em que mesmo as “verdades” científicas são vistas como estando em disputas sociais, culturais e políticas, sendo o papel dos educadores fomentar um processo de aprendizagem baseado no questionamento do que é tido como ‘natural’.

Para Louro (1998), os responsáveis pela educação escolar devem atuar de forma a questionar amplamente as estruturas que fomentam as desigualdades, enfrentando a tarefa difícil de colocar em xeque relações de poder com as quais o senso comum contribui para que os indivíduos se submetam de modo acrítico.

Apesar dos inúmeros desafios, a autora ressalta uma grande vantagem da instituição escolar no que diz respeito à quebra de padrões de gênero: o fato de ser um ambiente altamente propício ao “cruzamento de fronteiras” (LOURO, 1998), ou seja, à ocorrência de situações em que os limites estabelecidos (não apenas pela segregação de gênero, mas por outras diferenças) podem ser ultrapassados. Louro (*idem*) recorre a um estudo de Barrie Thorne (1993) para tratar sobre as diferentes possibilidades de reações das crianças diante das situações em que se encontram com o que é considerado ‘diferente’. De acordo com Thorne, ao mesmo tempo em que o contato com o universo do outro pode colaborar na desconstrução de visões pré-concebidas, também pode reforçar as diferenças. A interferência dos educadores diante dessas situações é defendida por Louro (*Ibidem*, p. 86):

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

É possível, portanto, considerar as duas faces da escola no que tange às diferenças: o caráter reprodutor das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, as possibilidades de encontros e questionamentos que um ambiente composto por tamanha diversidade pode propiciar. A partir dessas constatações, a escola passa a ser um importante local de ação política, não apenas relacionada às questões de gênero, mas também a outros marcadores sociais, como classe e raça.

Partindo do conceito de pedagogia cultural, abordado por Meyer (*op. cit.*, p. 22) ao definir o processo educativo como composto por diversas práticas que não apenas a educação formal, as atividades didáticas propostas podem contribuir para objetivar memórias e práticas dos alunos que digam respeito à divisão de papéis sociais entre os indivíduos com base em seu sexo biológico. A ideia é que, a partir de discussões em sala de aula e contato com materiais como música e quadrinho, os alunos elaborem questionamentos e reflexões sobre a construção cotidiana dos estereótipos de gênero, bem como as possibilidades de ruptura com essas imposições, exercitando, principalmente, o estranhamento a partir do que é tido como ‘natural’.

A escola, atualmente, é convocada paradoxalmente a reconhecer e a desconhecer a pluralidade, o respeito à diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais; a focalizar as identidades sexuais, culturais, de gênero, de geração, étnico-raciais e de classe social.

O cenário atual pressupõe uma intensificação da escola enquanto um espaço agonístico, no qual as direções de naturalização das definições e relações de gênero dominantes na sociedade envolvente, no senso comum e de oportunização de sua objetivação e questionamento estão postas e problematizadas constantemente.

1.4 Trabalhando o conceito de interseccionalidade

Propomos pensar ‘gênero’ como uma categoria analítica articulada a outras categorias que aludem à multiplicidade das diferenças, e, sob a perspectiva da interseccionalidade, pensar a educação como processo formativo e a escola como espaço onde múltiplas diferenças se articulam e interagem.

Esta proposta encontra respaldo teórico em estudos que fundamentam a noção de que as discriminações de raça, gênero, classe, idade, sexualidade, aparência corporal, não são fenômenos mutuamente excludentes, mas interrelacionados.

A interseccionalidade é definida por Crenshaw (2002, p. 5) como

uma abordagem que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Refletir sobre gênero, raça, etnia, classe e sexualidade através do conceito de interseccionalidade é pensar nessas categorias de forma articulada e relacionada uma à outra, tendo em vista o fato que elas estão entrelaçadas em cada uma/um de nós. Relações de gênero e suas interseccionalidades, bem como as relações de poder aí implícitas, estão constantemente presentes no cotidiano. Em situações diversas do dia a dia, por meio dos mais diversos artefatos culturais, tais como cantigas de ninar, piadas, programas de televisão, filmes, obras de arte dos diversos gêneros, peças publicitárias, inscrições em portas de banheiros, livros e manuais teóricos, *sites*, *memes etc.*, conceitos (muitas vezes, “pré-conceitos”) que tematizam mais ou menos explicitamente ligados a gênero, raça, etnia, classe e sexualidade são construídos e reforçados.

Percorrer os caminhos através dos quais essas categorias se interlaçam em diferentes espaços sociais, particularmente no contexto escolar, leva-nos, necessariamente, à formulação do conceito de gênero e de interseccionalidade, definidas pela socióloga Daniele Kergoat (2010) como mediadores das relações como as que se dão em torno de uma disputa envolvendo várias categorias sociais, uma vez que os sujeitos são neles mesmos múltiplos, não podendo ser reduzidos apenas a uma categoria em que são enquadrados.

Para o movimento feminista, até meados de 1970, as mulheres eram tidas como um grupo homogêneo que lutava por questões universais relativas aos indivíduos do sexo feminino. Foi no fim dessa década que o Feminismo Negro e os estudos pós-coloniais passaram a reivindicar atenção específica para mulheres negras, periféricas, lésbicas e pertencentes a outras minorias sociais, denunciando práticas da militância que beneficiavam apenas as mulheres brancas e de classe média. A partir dessa crítica, foi criado o conceito de *interseccionalidade*.

Para a filósofa Helena Hirata (2014), a interseccionalidade, pode ser considerada um “projeto de conhecimento”, uma vez que, analiticamente, permite relacionar categorias sociais distintas imbricadas em uma mesma relação. Também se constitui como uma luta política, considerando que supera a hierarquização dos marcadores sociais de diferença e unifica resistências, podendo, dessa maneira, gerar resultados universais.

A socióloga Heleieth Saffioti (2002) também entende a interseccionalidade como um instrumento político e de análise teórica que permite pensar as opressões a partir dos três eixos em que a sociedade contemporânea se estrutura: gênero, classe e raça. O uso da interseccionalidade como ferramenta na abordagem da construção dos papéis sociais de gênero demonstra que, apesar de ser possível analisar marcadores sociais individualmente, é

preciso pensá-los como parte de contextos em que outros marcadores estão presentes. Sendo assim, o instrumento da interseccionalidade permite relacionar as questões de gênero com outros marcadores também interligados com outros parâmetros definidores/produtores de desigualdades sociais.

1.5 Campos sociais: interfaces e fronteiras em tensão

O espaço escolar, assim como outros espaços em que se estabelecem relações entre indivíduos, possui contradições que lhes são inerentes e que se reproduzem, por diversas razões, na forma de conflitos (BOURDIEU e PASSERON, 2008). Segundo Bourdieu (2007) o campo educacional, como outros campos não são somente estruturados, mas também estruturantes. Ele é afetado pelas demais instituições, culturas e crenças presentes na sociedade envolvente, assim como também as afeta.

Seguindo a formulação bourdieusiana, Fairclough (2003) considera que os campos sociais (definidas pelo autor como ‘redes particulares de práticas sociais’) têm associados a si princípios de recontextualização específicos, isto é, princípios segundo os quais estes campos incorporam e recontextualizam os eventos sociais. Estes princípios afetam a forma como os eventos sociais são representados (avaliados, explicados, legitimados, incluídos ou excluídos) em diferentes campos.

O conceito de campo social nos ajuda a entender como se operacionaliza o tratamento das questões relativas à categoria ‘gênero’ (e ‘orientação sexual’) na escola, evidenciando as tensões geradas pela intersecção e interestruturação dos campos religioso, político e educacional, os quais compõem a sociedade, definida por Bourdieu (2015, p.08) como “um conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, atravessados por lutas entre classes, grupos e categorias”, em um processo de diferenciação progressiva.

Conforme Bonnewitz (2003, p. 67),

cada um desses espaços constitui um campo econômico, político, cultural, educacional, religioso, científico, jornalístico etc.[...], ou seja, um sistema estruturado de forças objetivas, uma configuração relacional que, à maneira de um campo magnético, é dotado de uma gravidade específica, capaz de impor sua lógica a todos os agentes que nele penetram.

Nesse sentido, todo campo é permeado por disputas, tensões e, sobretudo, movido pelas concorrências internas e externas entre agentes e também instituições em torno de interesses específicos. Como destaca Bourdieu, “um campo é também um espaço de conflitos

e de concorrência no qual os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica do capital pertinente ao campo” (2015, p. 2).

Dependendo da posição que os agentes ocupam no espaço social, da estrutura e *quanta* (volume) de capitais específicos, estes usam mecanismos que podem ser de manutenção ou de subversão das estruturas de posições nos campos, observando-se uma constante luta entre as forças de conservação e de transformação. Sobre esse ponto, Bonnewitz (2003, p.61) comenta que, de acordo com Bourdieu,

as estratégias dos agentes dependerão do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo do jogo conservar e/ou acumular o máximo de capital, respeitando as regras do jogo. Os indivíduos em posições dominantes optarão por estratégias de conservação.

Valendo-se de ‘ferramentas-trunfos’ na dinâmica do campo, os agentes, haja vista, incorporam também outras estratégias para circular, garantir e conquistar posições em outros campos, como também para adentrar no jogo em um campo.

O campo, na perspectiva bourdieusiana, é um espaço de relações em movimento, estando os agentes em interrelação constantemente em disputa, buscando a manutenção de suas posições e também a conquista de poder e distinção nas hierarquias sociais. Nessa disputa os agentes desenvolvem distintas estratégias em função de sua posição no campo, bem como da aquisição do senso do jogo adquirido ao longo do tempo nas interações sociais de que participam em cada campo em que circulam.

Em suas pesquisas, Bourdieu (1996) procura elaborar um modelo teórico que forneça uma base para a análise das relações entre as posições sociais, as disposições e as tomadas de posição, “as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc.” (*op. cit.*, p. 18). Contrariando abordagens estruturalistas, que consideram o caráter passivo dos indivíduos diante das estruturas sociais determinantes, ou da fenomenologia, que defende uma ampla liberdade de ações dos agentes sociais, a proposta teórica bourdieusiana, de acordo com Silva (2013), coloca-se em uma posição intermediária, defendendo que as ações sociais não são nem livremente formuladas pelos indivíduos, nem rigidamente determinadas por estruturas. “Assim, ele procurou mostrar a relativa autonomia que os indivíduos possuem nas suas escolhas, na formação de seus gostos, nas tomadas de posições” (*ibid*, p. 154). Essa visão combina com a concepção da dialética entre aquiescência e resistência enquanto mecanismo das relações de poder, como formulada por Foucault e já citada acima. É com base nessa

ideia de ambiguidade da agência social que entendemos a conjuntura analisada referente à operacionalização das questões referentes à abordagem da categoria gênero na escola brasileira.

Adotamos o termo agência/agentes sociais, seguindo a proposta de Bourdieu (1996, p.44), segundo a qual os indivíduos assim se definem “à medida que atuam, com base em um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção”.

Com base nesse senso prático e nos sistemas de preferências, de classificações e de percepção os agentes exercem seus lugares de sujeitos da enunciação, definida enquanto um dizer e/ou de um fazer. A legitimidade de um campo social, segundo Rodrigues (2004, p. 145), incide sobre todo o processo de institucionalização dos valores que lhes são próprios, “desde a sua criação e gestão à sua inculcação e sanção. A dimensão originária de uma instituição social é, por conseguinte, uma axiologia, uma hierarquia ordenada de valores”. A legitimidade dos agentes é garantida hierarquicamente pela posição que os agentes ocupam naquele campo. “Está-se assim tanto mais perto do vértice da pirâmide de um campo quanto maior for a competência que se possui para criar, gerir, inculcar e sancionar a respectiva ordem axiológica” (RODRIGUES, 2004, p. 145), isto é, a ordem de valores daquele campo.

Na teoria bourdieusiana todo o campo é um espaço estruturado de posições. Thiry-Cherques (2006) afirma que estas posições, na estrutura do campo, são, em parte, determinadas pelas lutas pela legitimidade no campo e correspondem a um estado não permanente de relações de força entre seus agentes. Assim, no interior de cada um desses campos, segundo Bourdieu (1989), os ocupantes das posições e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem se constituírem necessariamente em grupos antagonistas). Com base nessa concepção de campo, entenderemos o poder de pressão e as respostas que os agentes dão às dinâmicas de operacionalização da tematização da categoria ‘gênero’ na escola, relacionando o campo escolar com outros campos (o das políticas públicas, e o religioso, por exemplo), entendendo como posições básicas no campo escolar as ocupadas pelos/pelas estudantes, pelos professores/professores; pelos/pelas gestores/as, pelos pais (mais particularmente, as mães).

“A posição ocupada no espaço social, isto é, conforme a estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital⁷ (que também são armas), comanda as representações desse espaço

⁷ O conceito de “capital”, na teoria bourdieusiana, é derivado, segundo Thiry-Cherques (2006, p. 38) da noção econômica, no qual “o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir”. Aqui, o capital, além de econômico, pode ser considerado também como: (1) cultural, que compreende o conhecimento, habilidades, informações e qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares; (2) social, que

e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 1996, p. 25). Como veremos posteriormente, a cada posição no campo escolar correspondem tendencialmente repertórios de agenciamentos em geral e particularmente em referência à operacionalização do regime de visibilização das questões de gênero no espaço escolar.

A transformação ou manutenção ocorrida nos campos sociais é fruto das lutas entre os agentes, que lutam, no jogo, para influenciar as dinâmicas do *campo*, mantendo o *status quo* ou promovendo mudanças. Os agentes tanto são influenciados pela estrutura objetiva do campo como atuam no sentido de produzi-la ou reproduzi-la.

O capital é um recurso útil, segundo Thiry-Cherques (2006), na determinação e na reprodução das posições sociais dos agentes nesta luta por poder. Assim, de acordo com Bourdieu (1996), o campo é ao mesmo tempo um campo de forças, cuja estrutura impõe suas necessidades aos agentes envolvidos, e um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam a partir de posições diferenciadas, contribuindo para a manutenção ou transformação da sua estrutura.

Nestes espaços, segundo Silva (2013), seus agentes sociais se dividem em dominantes e dominados, em conformidade com os *habitus* relativos a cada posição experimentada na multiplicidade de campos em que os agentes sociais circulam, considerando o espaço social total, e o nível de capital ou poder simbólico que detém fora e dentro do campo em que se considera sua agência.

Em cada campo, os agentes com maior capital e poder simbólico lutam para a conservação da estrutura de seus campos, os dominados, detentores de um volume menor de capital simbólico, lutam para a transformação destes campos. “São estas posições dos indivíduos na estrutura do espaço social que, ligadas ao *habitus*, influenciam as tomadas de posição dos agentes sociais” em cada campo e nas interações sociais que nele ocorrem (SILVA, 2013, p. 164).

A direção das dinâmicas internas a um determinado campo é determinada no enfrentamento dos agentes que o compõem, os quais têm poder de jogo e de determinação daquelas de acordo com as posições ocupadas no campo particular considerado. O campo escolar, como qualquer outro campo, se constitui como um espaço de tensões e lutas sociais por legitimação e direção.

corresponde ao conjunto de acessos sociais – relacionamentos e rede de contatos –; (3) simbólico, que se apresenta como uma síntese dos demais e corresponde ao conjunto de rituais de reconhecimento social – prestígio, a honra, entre outros.

Muito importante é o entendimento de que os diversos campos que constituem o tecido social mantêm entre si uma *interface*. No caso aqui estudado, a teoria dos campos sociais oferece uma chave interpretativa para compreender o cenário das macrorrelações e microrrelações, em cujo âmbito se operacionaliza a focalização da temática das relações de gênero e normatização da orientação sexual dos indivíduos em relação na escola.

É na articulação entre os campos religioso, político e educacional que interpretamos a atual conjuntura da operacionalização do trabalho institucional, pedagógico, relativo à focalização da categoria ‘gênero’ na escola.

No contexto histórico social do Brasil, o campo educacional possui um caráter permeável, articulado aos outros campos, tornando-se praticamente impossível pensarmos esse campo de forma estanque, totalmente autônomo ou estabelecermos o objetivo de visualizarmos suas características “puras”, pois o próprio campo se constitui a partir da relação entre campos.

No Brasil, a religião sempre atuou nos campos educacional e político. Não obstante a constituição declarar separação entre Igreja-Estado, desde fins do século XIX, as relações entre religião, políticas e Estado são muito estreitas. A interação e implicações múltiplas entre estas duas instâncias da vida social é extremamente presente. As relações entre esses campos se transformam ao longo dos períodos históricos e contextos, passando por readaptações e transformações contínuas e dialogando estreitamente com as condições sociais, políticas e econômicas macrossociais.

A força do campo religioso oscila ao longo da história em geral e brasileira em particular. A secularização do aparato jurídico-político do Estado, além de reiterar a autonomia e a supremacia do Direito em relação a outras formas de ordens normativas, reduziria a pretensão dos grupos religiosos de imporem suas normas a todo o conjunto da sociedade. “Com sua secularização, o Estado, portanto, passou a garantir legalmente a liberdade dos indivíduos para escolherem voluntariamente que fé professar e o livre exercício dos grupos religiosos” (MARIANO, 2003, p. 113).

A autonomia do campo educacional é reivindicada há muito tempo pelos educadores brasileiros. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), essa questão ocupou lugar de destaque, ainda que pouco valorizada pelos analistas recentes desse documento-monumento da educação brasileira. Nele se defendeu a autonomização do campo educacional diante do campo político, do campo religioso, do campo econômico, assim como das classes dominantes, que se empoderaram a partir de seu funcionamento (CUNHA, 2005).

Nos últimos 20 anos o campo religioso tem envidado esforços para reativar seu poder estruturante em relação a outros campos. Segundo Mariano (2003, p. 139),

Os agentes sociais do campo religioso são dinâmicos e reagem ativamente no campo político quando suas demandas e crenças estão sob ameaça. Dessa forma, colocam no cenário público as crenças religiosas, levando-as em consideração, muitas vezes de maneira decisiva, para se fazerem escolhas políticas.

No presente estudo levamos em consideração algumas questões envolvendo o tensionamento e interação entre campo educacional, campo político e campo religioso – refletindo e centralizando a discursivização das principais tensões sociais contemporâneas, intensificando e acelerando o processo de disputa entre os campos envolvidos –, tomando a discussão da inserção das temáticas de gênero no contexto escolar como objeto privilegiado para a análise dessa relação, tendo em vista a importância que este tema tem na atualidade. Consideramos as formas pelas quais o campo político e o religioso incidem através de suas “estruturas estruturadas e estruturantes”, no campo educacional, em referência à operacionalização de regimes de visibilização/invisibilização da categoria ‘gênero’ na escola.

A intersecção entre os campos em questão se efetiva suscitando disputas simbólicas em torno de um tema específico, a questão de gênero, aqui tomada com o objetivo de ilustrar essa relação, a qual põe em evidência uma disputa axiológica que se dá na contemporaneidade também em outros campos e em relação a outros temas.

1.6 Da reprodução à transformação social

A ação pedagógica, através da qual se impõe um arbitrário cultural dominante, seleciona e legitima conteúdos, narrativas, concepções, versões, práticas de si em geral e performances de gênero consideradas adequadas pela sociedade envolvente. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica a partir da qual torna eficaz sua ação, seja por meio de sanções ou pela naturalização de suas imposições. A ação pedagógica é tanto mais eficaz quanto maior for o capital simbólico concentrado na instituição que a executa, traduzido em reconhecimento da sua autoridade pedagógica, e maior a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação.

Sob uma pseudoneutralidade, a escola, como “instrumento oculto de dominação”, ignora as diferenças de *habitués*, executando um processo de “desculturação” dos advindos

das classes dominadas. Nesse processo, o aluno submete-se ao arbitrário da cultura dominante legitimada e apresentada pela escola como meio de superação de sua condição anterior ao acesso escolar, necessário à busca do sucesso almejado. Nas palavras de Bonnewitz (2003, p.114),

a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum.

É importante ressaltar, no entanto, que, assim como as diferenças existentes no âmbito escolar são provenientes da estrutura social, os meios de superação estão também relacionados com essa estrutura exterior. A escola, enunciando-se como instância de trabalho contra as desigualdades, contribui, concretamente, para que essas sejam reforçadas, na medida em que premia os que se reconhecem nela e pune os que nela se desconhecem.

No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitir a cultura dominante, o que pode acontecer conscientemente ou não, visto que, mesmo “reconhecendo”, pode-se tornar como natural e inconcebível de acontecer de outra maneira. Os agentes, “emissores pedagógicos”, utilizam-se da autoridade pedagógica para assim formar os indivíduos de acordo com o que está estabelecido pela cultura dominante. As resistências resultantes desse processo são aplacadas com sanções, para que a adaptação aconteça e o indivíduo se “conscientize” da necessidade estratégica de conformidade, de aceitação do arbitrário cultural imposto.

A reprodução é condição de subsistência das sociedades. A consolidação e a persistência do modelo social dependerão da eficiência do processo de reprodução consequentemente, da eficácia de seus instrumentos. As instituições trabalham de maneira sutil, aparentemente desinteressada, porém contundente, no sentido de reproduzir a dominação necessária à continuidade da sociedade.

Para Bourdieu, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal dos indivíduos. Essa instituição tende a reforçar a conformidade social, tornando-se eficiente na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à ação pedagógica, pelo discurso da neutralidade, uma poderosa legitimidade. Dessa forma, a escola obscurece a realidade de seu funcionamento, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas de inculcação do arbitrário cultural (BOURDIEU & PASSERON, 2009).

À primeira vista, a teoria da violência simbólica traz certo pessimismo em relação ao papel da escola, ou seja, como instituição fundamental na formação do *habitus* do indivíduo, destacando o ângulo tendencial da reprodução, à medida que utiliza sua legitimidade e pseudoneutralidade para inculcar nos/nas estudantes o arbitrário cultural dominante, contribuindo eficazmente para a manutenção da ordem social.

Em contraposição à ênfase dada na recepção da análise dos autores supracitados ao caráter reprodutivista, entendemos a abordagem proposta por eles enquanto a interpretação de casos empíricos circunscritos, sem pretender ignorar, no contexto da reprodução, as brechas suficientes para conduzir a agência social na direção da transformação. Conforme explicitado anteriormente, a reprodução social será tão mais eficiente quanto menor for o reconhecimento de violência simbólica exercida sobre os indivíduos que compõem as sociedades.

Revela-se aqui a ambiguidade constitutiva do funcionamento da escola: se o princípio da não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça, logicamente o princípio do conhecimento é condição primeira para a transformação social, conforme afirma Martins (1987, p. 45):

O conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientificista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional”, capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico.

Ao tomar consciência da tendência reprodutivista do sistema de ensino, seus agentes podem acionar a desconfiança, o reconhecimento da ilegitimidade do processo, o que pode contribuir para uma mudança no jogo, ou seja, a possibilidade de passar da reprodução à transformação. Assim, esse poder de transformação e libertação, fundado no conhecimento do mundo social, “torna-se um vigoroso instrumento de libertação, uma vez que permite explicitar o jogo com o qual estamos envolvidos, a posição que nele ocupamos e o poder de atração que exerce sobre nós” (MARTINS, 2002, p. 181).

Conforme explicitarei anteriormente, o sistema escolar apresenta-se, no processo de reprodução, sob uma aparente autonomia em relação aos outros *campos* sociais. Essa aparente autonomia, ou suposta neutralidade, esconde o fato de estar a escola relacionada às estruturas objetivas e ser delas dependente, tornando-se um instrumento ideológico.

Desse modo, a escola carrega em si as contradições inerentes à sociedade envolvente e assim, dentro do campo escolar, podem emergir fatores fundamentais para o funcionamento

dela na direção da transformação social. Toda reprodução mediada pela escola é um processo frágil, pois, ao reproduzir nela a ordem social, reproduz conjuntamente suas contradições que podem desenvolver-se a ponto de implicar mudança e transformação sociais. Vicent Petit (1982, p. 48) afirma que:

A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes aos sistemas sociais dos quais ela faz parte: deles originária para contribuir para sua manutenção, ela pode contribuir, ao mesmo tempo, para sua destruição. [...] A Escola é portadora de ‘fermentos’ de reprodução e de fermentos de transformação irreduzíveis, que podem levar a uma supressão da estrutura da qual ela emerge.

Apreendida como instância de funcionamento de um campo, a escola tem também uma autonomia relativa em relação a outros campos sociais, sendo esta uma das contradições que comporta em seu interior. A autonomia é relativa no sentido de que o campo escolar é dependente dos demais, na medida em que acolhe em seu seio as contradições da estrutura objetiva, dissimula-as e age tendencialmente de acordo com um arbitrário cultural dominante, como instrumento ideológico. O caráter autônomo do *campo* escolar é atribuído ao fato de ser a escola uma instituição que tem poder, legitimidade e alto grau de confiança conferido pelas classes sociais. Poder, legitimidade e confiança que se convertem, porém, em armas contra a reprodução, se comprometidos com o saber objetivo e o desvelar das relações de dominação social. Para Bourdieu e Passeron (2009, pp. 214-215),

a legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os *habitus* bastante perfeita para gerar o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim reproduzida.

O sistema social reconhece a força da escola no sentido de seu potencial de contribuição para a transformação social e, por isso, procura fazer dela um instrumento ideológico cuja função seja apenas a da reprodução social. Se, em uma sociedade capitalista, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho levou o indivíduo a procurar pelo saber na escola, sua entrada nela incidirá sobre seu volume de capital cultural, o que pode funcionar para mediar o processo de reprodução ou de ruptura social.

Toda sociedade toma providências para produzir escolas e saberes nelas trabalhados de maneira a enfraquecer a ameaça da sua ruptura. Esses saberes, ao invés de estar comprometidos com o conhecimento das relações sociais e com o desvelamento do funcionamento da sociedade, tendem a ser instrumentalizados na direção dos interesses dos grupos/classes/categorias dominantes. Dessa forma, a mudança no *habitus* e no capital cultural do indivíduo não impedirá o processo de reprodução, antes lhe dará maior força pela dissimulação com que esse processo acontece e a legitimação concedida ao sistema escolar.

Conforme argumenta Petit (1982), o funcionamento da escola deverá limitar o acesso ao saber pela instauração de barreiras à democratização do ensino e o controle de conteúdos que a escola transmite de forma a limitar seu poder transformador sobre a estrutura sociocultural.

Em contraposição ao saber universalizado pela classe dominante, que funciona como um trunfo para o processo de reprodução social, Bourdieu & Passeron (2009) ressaltam, para além da função ideológica da escola, seu potencial caráter contraideológico, que se constitui ao trabalhar com o saber sistêmico, desvelando os processos de dominação e reprodução social, contribuindo desse modo não mais para a manutenção da ordem social, mas para sua contestação e subversão. Nesse sentido,

ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia. (BOURDIEU & PASSERON, 2009, p. 52)

A dissimulação e a opacização do funcionamento da vida social são os elos fundamentais entre os esquemas sociais e a reprodução. A violência simbólica através da qual a escola se efetiva é a condição para a reprodução social, pelo fato de escamotear e tornar natural, dificultando o questionamento da imposição e inculcação do arbitrário cultural dominante.

Neste trabalho é fundamental perceber que a eficácia do arbitrário cultural está na dependência direta da dissimulação de sua condição de arbitrário. Por isso, todo esforço das instituições pedagógicas em escamotear e tornar naturais e legítimas as relações de dominação de vários tipos, incluindo as relativas ao gênero, o que media poderosamente o processo de

reprodução social, na medida em que produzem um *habitus* duradouro que, uma vez introjetado pelo agente, permite fazê-lo pensar estar agindo de acordo com interesses subjetivos.

Para o funcionamento da escola enquanto instância de reprodução social o professor tem um papel significativo, bem como as demandas e expectativas familiares. Parafraseando Bourdieu & Passeron (2009): as famílias e os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção.

Para entender o caráter dilemático observado no atual cenário do campo escolar no Brasil em relação à focalização da categoria 'gênero' é necessário adicionar à consideração das demandas das famílias e as concepções dos professores e demais agentes participantes do funcionamento da escola, é necessário pensar como incide sobre a organização e operacionalização dos processos de escolarização as políticas públicas. É sobre esse aspecto que nos debruçaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS E A TEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, ideias, regras e modelos que regem sua formulação, implementação e avaliação.

Não existe uma única nem uma ‘melhor’ definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue a mesma direção: políticas públicas são a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A linha conceitual fundante do debate sobre políticas públicas mais reconhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), segundo a qual decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: (1) quem ganha o quê? (2) por que? e (3) que diferença faz? Outras definições enfatizam o papel das políticas públicas na solução de problemas.

Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses de grupos/classes/categorias. Pode-se também acrescentar que, ao concentrarem o foco no papel dos governos, algumas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões governamentais. Deixam também de fora as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

No entanto, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. Pode-se, então, resumir as políticas públicas como a materialização das linhas de ação de governos, em suas diversas escalas, sendo as mesmas variáveis independentes e as áreas, os campos, os segmentos de atividades ou da população em que são implementadas as

dependentes. Sua formulação, implementação, avaliação e reformulação comporiam objetos de estudos de várias áreas.

Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual segmentos das populações têm suas necessidades reconhecidas e os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, destinados, teoricamente, a produzir resultados ou as mudanças desejadas no mundo concreto.

Admitir que as políticas públicas são um objeto construído de modo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, implica no reconhecimento de que elas são território/objeto de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, as políticas públicas, embora sejam um campo referido especificamente às ciências políticas, elas podem também ser objeto da filosofia, psicologia, sociologia, economia, da econometria, esta última no que se refere a uma das subáreas da política pública, a da avaliação, que recebe grande influência de técnicas quantitativas e modelos econométricos. O caráter holístico da área significa que ela demanda o pluriperspectivismo e a pluralidade teórico-metodológica, comportando vários “olhares”.

As políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Podemos entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas. Apontar a política pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema, nem sempre transforma uma questão em um problema. Para que isso ocorra é necessária uma conjunção de fatores. As construções sociais em torno de um tema ou assunto poderão, necessariamente, pautar a entrada do tema ou das questões sobre certo fenômeno na agenda de ações governamentais.

Em termos conceituais, o estudo de uma política pública encontra os primeiros obstáculos na definição da abordagem escolhida. No que tange ao protagonismo dos atores para referenciar o estabelecimento da política pública, Agum *et al.* (2015, p. 17) apontam duas abordagens: a estatista e a multicêntrica.

A abordagem estatista concentra seus esforços analíticos nos atores estatais. Estes possuem o monopólio na execução das ações referentes às políticas públicas. Ela atribui essa característica ao ator que protagoniza a ação, logo, apenas o ator estatal é passível de execução de políticas públicas.

A abordagem multicêntrica,

trabalha com uma gama quase ilimitada de atores. A definição para que uma ação tenha o caráter de política pública é quando a mesma é um problema público, independente de quem executa a ação, podendo ser organização não-governamental (privadas ou não), organismos multilaterais, entre outros. Essa abordagem permite a qualquer ator social ser protagonista de políticas públicas, desde que o problema a ser enfrentado tenha características públicas.

As políticas públicas são “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e analisar essa ação” (Souza, 2006, p. 26). O analista/pesquisador não pode tratar o governo que age como uma organização monolítica e apartada da sociedade, pois esta não apenas o influencia e o legitima, como também é, em grande parte, modelada e transformada pelas políticas governamentais (PIERSON, 1993). A complexidade envolvida nas relações entre Estado e sociedade é uma das razões pelas quais as políticas públicas são intrinsecamente interdisciplinares.

Nos últimos anos, o campo das políticas públicas se expandiu de forma significativa. A mudança foi impulsionada, entre outras razões, pela crescente importância que a questão da promoção do desenvolvimento conjugado a políticas sociais passou a ocupar na agenda governamental. (DRAIBE e RIESCO, 2009 *apud* CÔRTEZ e LIMA, 2012, p.35)

Ao discorrer acerca das contribuições teóricas e da pesquisa empírica da Sociologia às políticas públicas, Soraya Côrtes (2013) apresenta três dimensões analíticas para as quais a disciplina citada oferece aportes para esse campo: (1) aquelas que examinam o papel, nas sociedades contemporâneas, dos grupos sociais; (2) aquelas que focalizam os imperativos cognitivos e normativos; e (3) aquelas que abordam as instituições e estruturas sociais. O conjunto de contribuições se refere aos imperativos cognitivos e normativos, convenções, regras e expectativas instituem as normas sociais, que são condição para os relacionamentos e para a estruturação de redes que funcionam, segundo Côrtes (2013), como “esqueletos” de campos nos quais *policies* se desenvolvem.

2.1 Abordagens cognitivistas na análise de políticas públicas

Partirmos, para os fins dessa pesquisa, da compreensão de que uma política pública, em sua formulação e implementação, envolve um processo de articulação entre diferentes

referenciais e interesses (interesses setoriais, corporativos, profissionais, político-partidários), o que nos permite perceber o caráter intrinsecamente contraditório de toda política.

(...) toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o sentido das condutas governamentais. Simplesmente, este sentido não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo é, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios (...). (MULLER & SUREL, 2002, pp. 17-18)

O processo de análise das políticas públicas deve propor-se a “uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (MULLER & SUREL 2002, p. 21). Ainda segundo esses autores, a análise das políticas, em seu aspecto teórico-metodológico, “deve esforçar-se para colocar à luz as lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas” (*op. cit.*, p. 20).

Na literatura sobre políticas públicas, as categorias normativas são geralmente tratadas como instituições não formalizadas, regras informais do jogo que constituem e regulam o comportamento social (DIMAGGIO, 1994; OSTROM, 2007).

Outra relevante contribuição teórica da sociologia para a análise de políticas públicas, também referida ao polo societal das relações entre Estado e sociedade, é a concepção das dinâmicas de sua formulação, implementação, avaliação e reformulação como resultantes de imperativos cognitivos e normativos, traduzidos através de ideias, teorias, modelos conceituais, normas, visões de mundo, quadros de referência, crenças e princípios. Estes, segundo a autora, derivam de paradigmas que oferecem “descrições e análises que especificam relações de causa e efeito consideradas até certo ponto como inquestionáveis [...]”. Os quadros de referência normativos, e as ideias normativas, “consistem em pressupostos inquestionáveis sobre valores, atitudes, identidades e expectativas coletivamente compartilhadas (CAMPBELL, 2002, p. 22-3 *apud* CÔRTEZ & LIMA, 2012, p.41).

Na análise de políticas públicas, a abordagem cognitiva é constituída por correntes que, buscam explicar “a influência exercida por normas sociais globais sobre os comportamentos sociais e sobre as políticas públicas” (MULLER & SUREL, 1998, p.48). Essa abordagem procura “apreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas que constituem sistemas de interpretação do real, nos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever a sua ação” (MULLER & SUREL, 1998, p.47). A

análise das políticas públicas a partir dessa perspectiva nos convida a pensar sua origem, implementação e avaliação a partir da dimensão cognitiva.

Principal fonte de ordem social e predictibilidade, as normas sociais são caracterizadas pela regularidade de comportamento e por sanções àqueles que não as seguem, independente da perspectiva teórica adotada (FELD, 2002 *apud* CÔRTEZ, 2013).

Os estudiosos de políticas públicas têm prestado pouca atenção ao efeito das categorias cognitivas, das normas sociais – como as derivadas de diversas formas de crenças –, da propensão à inovação e à tradição (CAMPBELL, 2002; FARIA, 2003; MILLER & BANASZAK-HOLL, 2005). Dos três tipos de abordagens neoinstitucionalistas das políticas públicas, as vertentes histórica e da escolha racional, que são as mais utilizadas pelos estudiosos, são também aquelas que menos enfatizam os imperativos cognitivos e normativos na explicação dos processos políticos (HALL & TAYLOR, 1996; PETERS *et al.*, 2005).

As normas sociais, tema clássico da sociologia, central na obra de Durkheim, foram definidas de maneiras diversas conforme as abordagens teórico-epistemológicas dos analistas. Para a teoria da escolha racional, as normas estabelecem restrições, limites ou sanções aos possíveis cursos de ação de atores que buscam a realização de seus interesses, de modo que comportamentos não normativos envolvem altos custos para aqueles que, por ventura, os escolherem. Para o interacionismo simbólico, as normas sociais oferecem orientações sobre como pensar e agir a atores motivados pelos significados subjetivos que atribuem às próprias ações e ao mundo que os cerca. Tais significados são derivados das interações sociais e das interpretações que constroem inclusive sobre si (identidade ou *self*). Existem divergências sobre que grupos são beneficiados pelas normas; se estas são regras, orientações ou regularidades empíricas; se envolvem necessariamente imperativos morais (FELD, 2002; WILSON, 1993 *apud* CÔRTEZ, 2012).

A dimensão cognitiva se restringe à motivação autointeressada da ação de indivíduos e grupos. Os valores que estes possuem, os quais, por sua vez, estão relacionados a seus interesses materiais e imateriais, definem o modo como indivíduos e grupos agem no processo de construção institucional e de defesa dos próprios interesses. Essa abordagem é a que mais se contrapõe às tradições sociológicas durkheimianas e estruturalistas, que veem pouco espaço para a ação racional utilitária dos indivíduos, além da resistência aos papéis que a posição destes nas estruturas sociais lhes atribui. Mesmo o marxismo, que concebia o protagonismo do proletariado e a possibilidade de indivíduos alcançarem a consciência de classe, desenvolveu o conceito de alienação para mostrar como a macroestrutura capitalista

dificultava a concretização dessa possibilidade. A exceção é a vertente weberiana, que atribui às ideias papel central nas mudanças sociais e que considera que o fim máximo da sociologia era o de compreender as motivações dos indivíduos para a ação. Mas, para Weber, a ação racional “instrumental” era apenas um dos tipos possíveis de racionalidade para ação.

O papel das ideias na elaboração de políticas públicas tem sido ressaltado por diferentes literaturas nas últimas décadas. Se a variável “ideias” e o processo de aprendizagem foram tratados de forma secundária nas diferentes correntes de análises de políticas públicas, pesquisas que buscam compreender a importância desses elementos ganharam força especialmente a partir dos anos 1980 (SCHLAGER & SABATIER, 2000, p. 209). Trata-se de uma série de trabalhos que enfatizam a importância dos elementos de conhecimento, representações, ideias e crenças sociais na formulação e implementação de políticas públicas (SUREL, 2010). Esses trabalhos não se inscrevem em uma lógica de resolução de problemas (*problem-solving*), mas tentam, a partir de análises mais próximas da sociologia de atores, entender como se estabelece “a relação entre a política e a construção da ordem social” (MULLER, 2010).

As políticas públicas servem de “espelho da sociedade” (TOMAZINI, 2018), uma vez que se busca compreender (1) os processos de interpretação estatal das demandas da sociedade civil; (2) as maneiras pelas quais a ação do Estado se define frente às questões controversas e contraditórias; e (3) de que forma os governos enfrentam dilemas e as razões pelas quais determinadas visões de mundo se transformam em entendimentos predominantes.

Ao examinar os processos cognitivos e as dimensões normativas envolvidas na formação da agenda governamental, considera-se que ‘problemas’ não são dados, mas sim construídos em um processo através do qual as pessoas os definem como tais (KINGDON, 1995). Determinadas questões são construídas por atores sociais como problemáticas, procurando despertar o interesse dos decisores políticos para elas (SABATIER & JENKINS-SMITH *apud* CÔRTEZ *op. cit.*). Tal processo depende dos valores, crenças, posições, e, também, dos interesses de atores que disputam a sua definição – ao procurar qualificá-los sob um ângulo particular e formular certas explicações e soluções para eles – visando a sua ascensão à agenda governamental (SABATIER & WEIBLE, 2007 *apud* CÔRTEZ *op. cit.*).

Assim, os próprios atores sociais podem construir e resolver problemas, independentemente da ação dos governos (MULLER e SUREL, 2002). Porém, uma vez na agenda governamental, os governantes passam a formular políticas para lidar com esses problemas, de modo que, ao serem implementadas, constroem ou transformam os espaços de

sentido já existentes e, no interior destes, e os grupos sociais envolvidos definem e redefinem os problemas. As próprias políticas colaboram, portanto, para a formação de um sistema de ações, um espaço de trocas constituído por relações de poder, no qual ocorre a interação entre múltiplos atores, situados em diferentes organizações.

As políticas públicas são entendidas como construções de matrizes cognitivas que determinam, ao mesmo tempo, as medidas (ações, atividades, programas, por exemplo) passíveis de serem adotadas – porque legítimas – e os espaços de sentido particulares, no interior dos quais os atores interagem (MULLER E SUREL, 2002). Por um lado, elas são responsáveis pela construção de um quadro normativo de ação que conforma a possibilidades de imagens da realidade, de ação e de justificativa para a ação dos vários atores envolvidos. Por outro, as políticas públicas particulares tendem a ser locais: constructos políticos autônomos que, em seu nível próprio de atuação, regulam as relações de conflito entre os grupos sociais ao assegurar as possibilidades de articulação e de harmonização dos interesses envolvidos. (CÔRTEZ & LIMA, 2012, p.47)

As abordagens examinadas nesta seção, ao tratarem dos imperativos cognitivos e normativos na análise de políticas públicas, reconhecem a importância das estruturas sociais e das instituições sociais e políticas. Atores societais, estatais ou organizados em redes têm suas possibilidades de reflexão e de ação limitadas por instituições e pela estrutura social que estratifica o acesso a recursos de poder. Os imperativos normativos e cognitivos tornam-se, ao longo do tempo, instituições não formalizadas e de difícil transformação.

O estudo de *policies* a partir de referenciais – conjuntos de parâmetros significativos que orientam as visões do mundo – foi desenvolvido por Bruno Jobert e Pierre Muller, na França, na década de 1980 (MULLER, 2004)⁸. De acordo com essa perspectiva, o referencial de uma política pública é a construção da imagem representativa da realidade sobre a qual se intervém, a qual se desdobra na compreensão do real e da percepção do agir sobre o mundo.

Segundo Muller (2004), o referencial articula quatro níveis de percepção do mundo: (1) os valores (definem um quadro global de ação pública e a relação entre equidade e eficácia); (2) as normas (definem o real percebido e o real desejado); (3) os algoritmos (relações causais que expressam uma teoria da ação); e (4) as imagens (vetores implícitos de valores, de normas, algoritmos).

Para Muller (*idem*), o referencial orienta a produção de sentidos que orientam decisões e procedimentos tomados pelo Estado a partir da conjuntura histórica em que surgem. O referencial global compreende a representação de uma determinada sociedade, sua relação

⁸ Alguns autores brasileiros chamam essa corrente de abordagem setorial (ROMANO, 2009; MARQUES, 1997).

com o mundo, assim, como as percepções em torno das quais vão se ordenar e se hierarquizar as diferentes representações setoriais. O referencial global é definido como “(...) a representação que uma sociedade faz da sua relação com o mundo num dado momento” (MULLER, 2004, p. 65). Assim, o referencial global diz respeito a um quadro geral de interpretação do mundo, superando os limites de um setor, de um domínio ou de uma política. O referencial setorial compreende um setor (educação, agricultura, saúde *etc.*) constituído por uma estrutura que incorpora regras de funcionamento, normas e valores específicos que determinam suas fronteiras. O referencial representa um “conjunto de normas ou de imagens de referência, em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objetivos da política pública considerada” (MULLER, 1995, p.158,159).

Para Jobert (1992), a construção de referenciais é parte do processo de formulação das políticas públicas, tendo relação com o conceito de mediadores, definidos como “os agentes que elaboram o referencial das políticas públicas (...), atores que transformam uma realidade socioeconômica opaca num programa de ação política coerente” (JOBERT & MULLER, 1987, p. 71). Segundo Muller (1995, p. 161), o mediador

cria as condições políticas da definição de um novo espaço de expressão dos interesses sociais, a partir de um quadro de referência ao mesmo tempo normativo e cognitivo, no qual os diferentes atores vão poder mobilizar recursos e estabelecer relações de aliança ou de conflito.

Para Jobert e Muller (1989), as mudanças ou a construção de uma política pública são vistas como resultados da alteração no referencial setorial, feita a partir do referencial global. Essa perspectiva analítica tem entre seus interesses entender como as políticas públicas são formuladas ou transformadas a partir desta relação global/setorial, levando em consideração o papel dos mediadores neste processo.

Bruno Jobert (1995) acrescentou que a compreensão da construção de um referencial requer a atenção aos fóruns e arenas que influenciam a produção de políticas, permitindo situar os diversos atores que produzem as ideias, os jogos de interesses e as disputas presentes na constituição de uma política pública. Esses elementos evidenciam a centralidade do papel dos atores. Jobert (*idem*), em seu estudo sobre o paradigma neoliberal, definiu os fóruns como espaços onde ocorrem a proposição e a eventual aceitação de referenciais. De acordo com o autor citado, podem existir vários fóruns discutindo políticas públicas específicas. Neles, os conteúdos das políticas são definidos pelos participantes, em situação relacional. Os diferentes fóruns funcionam a partir de regras e temporalidades próprias. O fórum e a arena são

processos de competição política e, portanto, reúnem diferentes recursos de poder utilizados pelos grupos de atores sociais.

Adotamos o pressuposto de que políticas públicas não se resumem aos interesses dos atores ou aos contextos e arranjos institucionais. A discussão de ideias tem efeitos independentes e impactos significativos no desenvolvimento de políticas públicas em geral e especificamente na educação. Reconhecer isso implica em pensar as dinâmicas de formulação, implementação e avaliação eventualmente corretivas dos cursos de ação adotados como processos atravessados por eventuais contradições. O caso das políticas públicas educacionais referidas à operacionalização do tratamento a ser dado à categoria gênero na escola parece ser um caso de vinculação a ideias, mediadores e referenciais que expressam as contradições observadas em termos da sociedade envolvente e nas dinâmicas de relações entre sociedade política e sociedade civil organizada e não organizada, como veremos no capítulo de análise dos dados.

2.2 Gênero e políticas públicas

O campo de estudos de gênero consolidou-se no Brasil no final dos anos 1970, concomitantemente ao fortalecimento do movimento feminista no país. A incorporação da perspectiva de gênero por políticas públicas é, no entanto, um tema ainda hoje pouco explorado.

Ao enfatizarmos o papel dos referenciais na construção das políticas públicas, compreendemos que os mesmos encontram-se mergulhados na forma como os atores percebem e interpretam o mundo a partir de percepções e posicionamentos, os quais criam modos de interpretação dos problemas sociais e das alternativas pensadas como capazes de solucioná-los.

A perspectiva cognitivista procura analisar as políticas públicas a partir das ideias, sob o pressuposto de que a institucionalização e os processos de mudanças ocorridas nas políticas públicas podem ser compreendidos a partir da reconstrução da trajetória das ideias que as fundamentam. Nessa perspectiva, o caráter persuasivo das ideias é uma variável importante, bem como a visão de que elas estão situadas num campo relacional em que existe uma competição entre elas, na qual se mobilizam coalizões de interesses políticos, econômicos, sociais, bem como interesses amplos associados a determinadas opções de políticas públicas defendidas por diferentes grupos sociais.

O papel das ideias, nessa abordagem, tem relação com a capacidade de determinada rede de profissionais e formuladores de políticas associarem dados e diagnósticos a práticas que visam solucionar problemas em determinados momentos históricos. A abordagem cognitivista permite lançar determinadas questões à ação pública. No que concerne às políticas públicas educacionais referidas à perspectiva de gênero e da sexualidade, podemos indagar quais são os atores e mediadores e quais são seus referenciais normativos e cognitivos, quais os fóruns e arenas de discussão e deliberação (como se constituem, quais são seus recursos de poder, suas influências nas problematizações e decisões). De outra parte, a abordagem interroga também as mudanças nas políticas, o que coloca, para a pesquisa, a necessidade de olhar para os referenciais globais que presidem a ação pública e os modos de conexão entre o setorial, o subsetorial e seus referenciais.

A agenda de gênero⁹, constituída nos anos de 1970 integra-se a uma agenda mais abrangente, em torno da democratização e da noção de direitos, formulada no final dos anos de 1980, sendo formulada por um movimento não mais unitário. Assim, quando, ao final desse período, a agenda de reforma da ação do Estado se redefine e se torna mais complexa, também são mais complexos os vínculos com a agenda de gênero.

Com relação à descentralização, os movimentos e entidades de mulheres continuaram a apoiar essa proposta para o conjunto das políticas sociais, enfatizando a dimensão democrática da descentralização. Com relação às políticas de gênero, não havia, por sua vez, um sistema e um aparato centralizado consolidado, cuja descentralização se reivindicasse. Mas em setores de políticas públicas em que se reivindica o desenvolvimento de programas com enfoque em gênero, tais como saúde e educação, à medida que o processo de descentralização começa a ocorrer, o *locus* das pressões se redireciona crescentemente para os níveis locais de governo. Na área de saúde, uma das políticas sociais em que a descentralização mais avançou (ALMEIDA, 1996), essa reorientação é clara, embora não se abandone a esfera federal enquanto formuladora de diretrizes e de programas de âmbito nacional (BARROSO, 1991, p. 135).

No que se refere a novas formas de articulação com a sociedade civil e com o setor privado, houve, em um primeiro momento, uma ênfase na preservação da autonomia dos movimentos em relação ao Estado. Nos anos 80, esse foi um dos pontos em torno do quais se

⁹ Entende-se aqui por agenda de gênero a agenda-síntese dos temas priorizados por diversos atores, tendo como eixo as relações de gênero, não se confundindo com a agenda de nenhum grupo particular. Reúne, assim, temas e propostas levantados por mulheres participantes de movimentos populares e temas e propostas formulados pelo feminismo, em suas diferentes vertentes. A agenda de gênero é um dos conjuntos de temas que podem compor o que John Kingdon chama de agenda sistêmica ou agenda pública (KINGDON, 1995).

estabeleceram divergências importantes no interior do movimento de mulheres e do movimento feminista. Enquanto alguns grupos entendiam que era preciso ocupar espaços governamentais, em um cenário de redefinição das políticas públicas, outros grupos entendiam que a autonomia do movimento deveria ser preservada (COSTA, 1998). Com a fragmentação do movimento em torno de distintos temas, a posição refratária à participação no espaço governamental evoluiu para a constituição de organizações não-governamentais, as quais passaram a desenvolver programas de gênero em áreas como saúde, educação, combate à violência, geração de renda e organização de mulheres. Progressivamente, tais organizações passaram também a dialogar com o Estado, propondo diretrizes de ação para políticas públicas (SARTI, 1988).

2.3 Políticas públicas de educação a partir do recorte de gênero e sexualidade

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com a sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação de mulheres. Tais medidas se revelam, porém, desde finais dos anos 80, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira as desigualdades de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas, inscrevendo-se nosso trabalho no conjunto de esforços nesse sentido.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação de docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Pensar sobre as políticas públicas educacionais, a partir do recorte de gênero, faz-se necessário, considerando os avanços e conquistas das últimas décadas e, ao mesmo tempo, a persistência de situações de desigualdades e retrocessos. A igualdade e o respeito à diversidade no âmbito educacional ainda não é uma realidade para os brasileiros. Esta é uma

característica presente no sistema educacional brasileiro, marcado ainda por desigualdades na efetivação das políticas públicas voltadas para essa questão. Tal particularidade pode ser constatada a partir do histórico dessas.

Diante do contexto das políticas públicas de gênero para educação a partir da abordagem cognitiva, perguntamo-nos quais ideias vem sendo institucionalizadas e que funções são atribuídas à educação direcionadas para a inclusão dessa temática no contexto atual, buscando entender a atuação dos grupos de atores sociais, o papel das instituições e dos interesses dos segmentos envolvidos na construção das ideias e que relações são estabelecidas com a superação, a produção e reprodução dos preconceitos e desigualdades de gênero no campo educacional.

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, os quais têm indicado a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado, pelos movimentos sociais, atores que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento e ideias sobre elas, remete à discussão de complexidades.

Os grupos, atores e ideias em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas como, no caso do tema em foco, o Movimento de Mulheres, o Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT)¹⁰. Este último assume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar. Também exercem influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e no desenho de linhas de ação para as políticas públicas de educação.

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas

¹⁰ O movimento homossexual brasileiro sofreu várias alterações; uma das denominações mais usadas atualmente pelo movimento é LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros).

respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade.

Conforme destacado por Vianna (2012), foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, incluindo o referencial da perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum. A “relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai dando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos” (ARROYO, 2010, p. 1391). Mas, se existe consenso na defesa de políticas inclusivas, o mesmo não se instaura “quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer” (SEFFNER, 2009, p. 127), o que remete ao caráter das contradições já acima destacado como característico do campo das políticas públicas em geral, na medida em que refletem as contradições existentes na sociedade envolvente.

Nesse processo, a Constituição Federal de 1988 afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. O Ensino Médio gratuito passa a ser um dever do Estado, garantindo que todos os brasileiros cursassem essa etapa do ensino básico. Responde a essas orientações uma série de documentos, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A partir da década de 1990 que se observa um real incremento nas políticas públicas para jovens. O foco das ações concentrou-se no enfrentamento à violência urbana, no desemprego, na exploração sexual comercial infantil, na violência doméstica e sexual. Também nesta década, o conceito de gênero começou, discretamente, a fazer parte dos documentos oficiais referentes à educação sexual brasileira.

A intersecção das relações de gênero com a educação ganhou visibilidade nas pesquisas educacionais, registrando-se, então, avanços na sistematização de reivindicações que visavam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação de mulheres. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas às referidas à educação.

Lançados oficialmente em 1997, os PCN¹¹ foram distribuídos por todo o território nacional, no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e receberam, por parte dos educadores(as) em geral, alguns elogios e inúmeras críticas. Inicia-se uma nova era no que diz respeito ao ensino-aprendizagem sobre sexualidade e saúde reprodutiva. A *Orientação Sexual* – nome utilizado por alguns grupos e assumido pelo Ministério da Educação – torna-se um tema transversal, ou seja, passível de ser abordado em todas as disciplinas. Os eixos conceituais desta proposta são: Corpo – Matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção às DST/Aids. De acordo com o documento dos PCN, o trabalho sobre relações de gênero [na escola] tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 352)

Contudo, a naturalização de comportamentos masculinos e femininos e a legitimação social das desigualdades baseadas em diferenças biológicas se encontram, ainda, arraigadas na cultura brasileira e é nesse contexto se dá a exigência da inclusão da sexualidade como tema transversal nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo.

Muitas críticas foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores(as) da área educacional, lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador e prescritivo dos Parâmetros, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas.

Segundo Andrade (2004), os temas transversais possuem uma metodologia fragmentada. Para ela, o conceito de transversalidade, com base teórica inconsistente, também não é capaz de questionar, de fato, a própria realidade macroestrutural que deveria dar alicerce às discussões e às resoluções de problemas sociais.

É importante ressaltar a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença, observando-se uma concepção de orientação sexual como atividade meramente informadora e reguladora. Helena Altmann (2001) e Sandra Helena Gramuglia Parré (2001), por exemplo, reprovam a concepção de orientação sexual vinculada à visão de sexualidade que perpassa o documento, entendida como de caráter meramente informativo.

¹¹ Em 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000).

Para Altman (2001, p. 580), a sexualidade é concebida nos parâmetros como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”, como “necessidade básica” ou “impulsos de desejo vividos no corpo”, algo sobre o que os sujeitos, principalmente os jovens, precisariam ser informados. Destacamos, assim, a vinculação entre sexualidade, tabus e preconceitos, sem que a orientação sexual proporcione, entre as pessoas que frequentam as instituições escolares, discussões valiosas sobre as próprias concepções relacionadas às atitudes, por exemplo, quanto a modelos de orientação sexual que ultrapassam a binaridade.

A essa crítica, alinham-se as reflexões sobre a polarização entre Orientação Sexual e as diferentes vertentes ligadas à Educação Sexual (FURLANI, 2009). Porém, mesmo sem a clareza de qual termo ou conceito seria mais apropriado, prevalece a tônica ressaltada por Cláudia Ribeiro (2010, p. 150): “a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à ‘normalidade’”.

Destaca-se também a pouca relevância da temática da diversidade sexual e de gênero no contexto de elaboração dos PCN. Ela aparece apenas na introdução ao documento, na introdução aos temas transversais, e é citada somente uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCN do primeiro ciclo, apenas para enfatizar que esse assunto deverá ser tratado da 5ª série em diante (DANILIAUSKAS, 2011). Já nos PCN dedicados ao segundo ciclo, sua menção se dá em um contexto que chama a atenção para as dificuldades de se tratar de tema ‘tão complexo e controverso’.

Assim, é possível afirmar, até este momento, a ênfase na redução da sexualidade à heterossexualidade e destacar a restrita menção da homossexualidade nos PCN e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTT. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 1999; 2009).

A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica.

Vianna (2012, p.134) destaca que

ao tratar da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade para as demandas em torno da diversidade sexual, é preciso lembrar a importância da saúde pública. Foi nesse setor que o debate se fez visível e viável, para depois ser, então, inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil à área da educação.

No período que compreende o governo Lula, houve um aumento dos debates em torno da necessidade de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade de gênero, da superação das desigualdades étnico-raciais e regionais, de enfrentamento do racismo e do preconceito em relação aos negros, homossexuais e outros grupos identitários, assim como de políticas públicas para adolescentes e jovens.

A diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores. Foram criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). A participação desses atores no próprio governo somou-se às pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que, muitas vezes, resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de “introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual”, referência no campo do currículo; da formação docente; e das relações estabelecidas no ambiente escolar, com o intuito de propiciar, como afirma Roger Raup Rios (2009, p.78), a “superação de preconceitos e discriminações já consolidados”.

Materializa-se, sob as injunções desses processos, a ênfase na inclusão social e também se organizam novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação¹², instituíram-se a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E, com a fusão destas secretarias, em abril de 2004¹³, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Iniciou-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação. A partir da criação da SECAD,¹⁴ canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela

¹² Ainda em 2003, a Lei 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras nos currículos do ensino fundamental e médio.

¹³ Em 2004 foi lançado o ‘Programa Brasil sem Homofobia’ e o ‘Escola sem Homofobia’. No ano seguinte, foi criada a Secretaria Nacional da Juventude com o objetivo de reinserir os jovens que se encontravam fora da escola e do mercado de trabalho formal em programas de elevação da escolaridade articulados com cursos de formação profissional.

¹⁴ É essa secretaria que se incumbem de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e de sua segunda versão, em 2008, ambos antecedidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007) e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007).

estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública, assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais.

Em uma parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e agências das Nações Unidas – UNFPA, UNESCO e UNICEF – foi criado, em 2007, o ‘Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas’ – SPE, uma proposta de ação intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação, com o objetivo de promover atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino básico público. Este programa tinha como uma de suas metas o fortalecimento da participação juvenil nas decisões cotidianas da escola. Neste mesmo ano, foi lançada a publicação ‘Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos’, editada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação.

Enfim, ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais. O fato de as Organizações Não Governamentais receberem mais incentivos para a produção de pesquisas voltadas para a diversidade sexual e para as desigualdades de gênero, também foi um marco no primeiro mandato do presidente Lula. Amplia-se a adoção de mecanismos de participação de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e a diversidade.

Entre 2013-2015, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres apontou para a necessidade de promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.

Entretanto, em 2014, já como efeito da conformação da onda neoconservadora no Brasil, foi retirada do texto do Plano Nacional de Educação¹⁵ a menção às questões de gênero e orientação sexual, assim, como “gênero” e “igualdade de gênero” foram acusados de pertencerem à promoção de uma “ideologia de gênero”, e por isso, retirados do texto final do Plano. O Plano apresenta em suas diretrizes, o item III que “preconiza a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. De maneira semelhante, o item X menciona a necessidade da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade

¹⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto de Lei 8035/ 2010, define as diretrizes e metas para a educação.

socioambiental”. Esses itens se apresentam de forma genérica e não mencionam de maneira explícita as assimetrias de gênero ou as vulnerabilidades de pessoas não heterossexuais, ou ainda, aquelas referentes às pessoas negras e indígenas.

A supressão é efeito da pressão de setores religiosos conservadores que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem suas crenças e seus valores morais, têm dificultado o desenvolvimento de políticas em nome dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como qualquer medida no marco dos direitos humanos no âmbito da educação.

Na seção “Metas e Estratégias”, encontramos uma menção específica sobre o tema da violência doméstica e sexual, não havendo, novamente, menção alguma às assimetrias de gênero, fundamentais para as análises dessas violências¹⁶. No tocante às diretrizes como identidade, diversidade e autonomia que estão vinculadas à promoção da igualdade de gênero, percebemos uma série de lacunas.

A partir do exame de produção acadêmica sobre o tema de gênero e sexualidade, Vianna (2012) destaca a possibilidade de uma análise comparativa de duas linhas de governo, com dois períodos cada um: 1994/1998-1999/2002 e 2003/2005-2006/2010. E, a partir de uma reflexão histórica, afirma duas das principais características contraditórias dessas políticas. Sofrem a pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto em sua qualidade. Ao mesmo tempo, com maior ênfase no governo Lula, assistiu-se à porosidade do governo federal a ideias mais pluralistas e às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas.

No período dos mandatos do presidente Lula, a presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, conseqüentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira (VIANNA, 2012, p.137).

Todavia, esse contexto está necessariamente permeado por retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para a efetivação de políticas públicas. O

¹⁶ De acordo com o texto no item 7.23, o Plano deve “garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade”.

reconhecimento de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, essa trajetória institucional em política pública de Estado.

A esse obstáculo soma-se a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero. Os mecanismos de controle social incidem na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas.

Atualmente vivemos um terceiro momento – um movimento ambíguo –, em que se constata o avanço do conservadorismo político-religioso sobre o assunto, o que resulta na redução da ênfase das políticas públicas nas discussões sobre gênero e sexualidade, gerando dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero.

No caso da educação, questionar ideias e posicionamentos e ações de diferentes atores, sejam eles políticos, religiosos, sociais, para além de verificar influências e recuos sobre os planos educacionais, problematiza a obstinação de certos setores da sociedade em ocultar discussões sobre gênero e sexualidade.

Evidenciam-se ideias e argumentos que, além de serem recorrentes, influenciaram e influenciam drasticamente as modificações dos planos de educação. Nessas perspectivas afirma-se que os posicionamentos em favor das questões de gênero e sexualidade nas escolas demonstram entender que planos educacionais, ao buscarem o desenvolvimento de escolas inclusivas, com a “redução das desigualdades e a valorização da diversidade”, não podem prescindir do estudo sobre gênero e sexualidade, pois estes são essenciais para o alcance de tal meta. Por sua vez, os posicionamentos contra as diretrizes de gênero e sexualidade nos planos educacionais mobilizam concepções segundo as quais ao se discutir gênero e sexualidade, estar-se-ia induzindo a uma livre escolha ou a uma anulação das diferenças, como veremos mais aprofundadamente no capítulo que se segue, sobre a onda neoconservadora.

Na realidade, observa-se nos estudos de gênero, segundo Louro (2001, p. 17), que diversas instâncias, em especial a escola, “exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo. Esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos são chamados a exercer sobre si mesmos”.

Diferente do que às vezes se afirma, a focalização da temática ‘gênero’ nas escolas existe desde sempre. Os indivíduos submetidos aos processos formais de educação aprendem

desde sempre como se comportar, gesticular, movimentar e fazer uso de seus corpos nas performances de masculinidade e feminilidades socialmente definidas como adequadas; tudo é ensinado, dentro e fora da escola.

A proposta de invisibilização da focalização do gênero e da orientação sexual atualmente observada se refere ao que apesar de tanto esforço normatizador, escapa aos regimes hegemônicos de visibilização de gênero e de orientação sexual, que geralmente faz surgir práticas de *bullying*, de discriminação, de exclusão e violências variadas. Retirar esses temas dos planos curriculares nacionais implica em convivência com a manutenção da violência de gênero e referente à heteronormatividade. Os movimentos dentro e fora do campo educacional aos quais correspondem as injunções para o silenciamento do debate sobre relações e performances de gênero e de sexualidade divergentes no espaço escolar abordaremos nos dois próximos capítulos.

CAPÍTULO III – A OFENSIVA NEOCONSERVADORA E SUAS DOBRAS SOBRE ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL

O atual cenário político e social brasileiro tem remetido a uma visível intensificação do retorno de posições consideradas conservadoras, se colocadas em interface com o que se observou no campo educacional no período que vai do início dos anos 2000 até 2016. Assistimos à reemergência de ideias e discursos que operam em uma lógica que mesmo quando associados a outros discursos sociais de matriz democrática como a igualdade, justiça social, cidadania *etc.*, recompõem discursos que experimentaram, no período acima citado, posições de des-hegemonização.

Em linhas gerais, o que chamamos aqui de neoconservadorismo pode ser definido como uma exaltação ao passado, uma tentativa de voltar a costumes e concepções antigos, a padrões moralistas que foram, durante muito tempo considerados ultrapassados. Para os neoconservadores, “a sociedade deve respeitar a ‘ordem natural’” (APPLE, 2004, p. 51).

Desde meados de 2015, vive-se no Brasil uma onda (neo)conservadora, tributária de movimentos conservadores observados ao redor do mundo. Observa-se um *crescendo* de movimento de direita no Brasil, os quais se filiam ao ideário do neoliberalismo e se denominam de neoconservadores.

Souza (2016, p. 362) destaca que a partir de Michael Apple (2004) e da corrente por ele sintetizada,

[...] provém boa parte das ideias que conferem conteúdo às várias expressões do conservadorismo no cotidiano. Sua influência se faz sentir, na contemporaneidade, em autores conservadores [...] nas posições políticas de vários sujeitos políticos e no discurso cotidiano dos indivíduos, grupos e classes.

Barroco (2011; 2015) e Moll (2015) publicaram estudos que indicam a presença de ações de grupos neoconservadores no cenário brasileiro. Moll (2015) afirma que é possível verificar a força do neoconservadorismo no nosso país quando se veem grupos de direita atacarem, por exemplo, jornais e emissoras de televisão por apresentar “algumas posições consideradas progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, do aborto, em defesa do ecumenismo religioso, contra o racismo e em defesa do meio ambiente” (MOLL, 2015, p. 37).

Outro exemplo trazido pelo autor em relação ao movimento neoconservador no Brasil é referido a uma bancada atuante no Congresso Nacional, a qual defende uma política de austeridade e adotam “um discurso moralista baseado, inclusive em pressupostos cristãos estritos (para não dizer fundamentalistas)” (MOLL, 2015, p.39). Para Moll (*idem*), é necessário ampliar os estudos sobre

o neoconservadorismo e o neoliberalismo no Brasil, inclusive, como resultado de processos transnacionais, para analisar a fundo as divergências e convergências a fim de compreendê-los como percepções de mundo que buscam se tornar hegemônicas. (MOLL, 2015, p.25)

Segundo Bonazzi (2000), é mais fácil entender o conceito de ‘conservador’, pela variedade de significados atribuídos ao adjetivo, do que entender o substantivo ‘conservadorismo’, pela dificuldade de determinar a sua natureza e os seus fins. O problema é a impossibilidade de se verificar a existência de uma teoria política comum que defina os conservadores em si. Ao discutir conservadorismo e progressismo temos que lidar com as dificuldades que pensadores de ambos os polos têm de sistematizar suas ideias.

No que se refere ao neoconservadorismo que emerge no cenário sociocultural político e econômico no Brasil, vivemos uma clima que podemos pensar como o resultado de uma ofensiva religiosa *desde abajo*, a qual não pela força das cruzadas, mas pelos mecanismos democráticos das eleições, do voto universal, molda a agenda pública, aparecendo no discurso do executivo e também do legislativo. Algo impensado, aparentemente deslocado nesse começo secularizado do século XXI, após um período em que o discurso de estado laico parecia ter se estabelecido.

Com olhos atônitos, assistimos a uma significativa onda de anacronismo, em cuja força, desafiando as classificações correntes da mídia e nas ciências sociais, um discurso e um conjunto de agenciamentos religiosos toma o poder político central do país, sem que as categorias corrente nas abordagens da política consigam dizer ao certo o que é isso que para muitos se apresenta como um enorme retrocesso, podendo ser chamado de modo paradoxal com um a expressão que aponta para direções opostas, aos moldes de uma definição aporética, de ‘tradicionalismo revolucionário’.

Quando escrevemos este texto nos vêm à mente uma série de ‘ismos’: fundamentalismo, integrismo, teocracismo, evangelicalismo, intransigentismo, neofundamentalismo; Ou, recorrendo a um léxico mais flexível da língua, polativismo político-religioso, popularismo clerical, radicalismo cristão, extremismo evangélico,

tradicionalismo religioso. Poderíamos também tentar descrever o que vivemos como fanatismo e obscurantismo; passadismo e arcaísmo, na tentativa de designar o fenômeno, essa coisa estranha que um certo tipo de obsessão essencialista busca definir, através das diversas designações listadas, como uma unidade de fundo, se não organizacional e institucional, decididamente atitudinal.

Estamos atravessando uma conjuntura em que mais uma vez fica demonstrada a existência ameaçadora de um ‘Brasil cristão profundo’ essencial. Com a vitória das forças que adotaram como *slogan* ‘Brasil acima de tudo e Deus acima de tudo’, parecia bastante plausível supor que os matizes da visão religiosa tradicional do mundo fosse se estender pelos diversos setores da vida social brasileira.

No dia seguinte à vitória política contra o que se construiu como uma dominação de esquerda no país, se descobria espalhando-se pouco a pouco pelas diversas instâncias da vida social brasileira uma espécie de ‘internacional cristianizante’, que exhibe como fachada pública a figura de um ex-militar, cercado de pastores e defensores da família e da eficiência incontestável do mercado.

Os símbolos de igualdade e respeito às alteridades étnicas, de gênero e de classe cedem paulatinamente espaço aos ícones da restauração conservadora que se pretende agenciar: a Bíblia, a bandeira nacional e um fundo que completa todos campos representacionais, o da presença dos militares vigilantes da ordem e da disciplina.

Esses novos símbolos, disseminados à exaustão em massivas exposições nas mídias tradicionais e nas redes sociais eletrônicas, sinalizam a existência de um movimento político-religioso-moral com alto poder de mobilização, muitas vezes silenciosa, ambíguo em suas direções históricas, na medida em que mistura a representação da busca da pureza com a imbricação dos atuais ocupantes do poder executivo e legislativo nacionais com o mundo obscuro das milícias. Esse movimento político-religioso-moral é diverso em suas filiações ideológicas e linhagens místico-teológicas, tendo, entretanto, cada uma das suas expressões objetivos socioculturais e econômicos similares, e as mesmas ambições políticas: não só o exercício da pressão sobre o poder em todas as suas instâncias, à moda do observado em termos do clero católico na história do Brasil, mas a participação direta nele; não só a influência sobre o poder e instituições centrais à vida social, mas o pleno controle deles.

Chamar de tradicionalismo os agenciamentos que ora se observam em termos de costumes, de discursos referidos à prática profissional da política mais confunde do que esclarece o que estamos vivenciando, na medida em que os portadores dos novos discursos, os

novos ocupantes dos lugares institucionais de poder se pretendem contrários ao que chamam de ‘velha política’, apresentando uma bifrontalidade em relação à mudança e à modernização, uma tensão aguda entre temporalidades sociais que se afastam daquela de que são portadores movimentos ‘tradicionais’ do tipo tradicionalista.

Pensar a atual conjuntura em termos de teocratização da sociedade pode ser interessante na medida em que dentre as características centrais dos novos tempos em que vivemos, poderíamos destacar a motivação militante enunciada da defesa dos valores religiosos, que estariam sob a ameaça dos efeitos da modernidade e da secularização trazida pelo ideário de inspiração esquerdista sob o qual teríamos vivido durante os últimos 15 anos. A modernidade e o que é descrito como marxismo cultural, elementos que definiriam as forças políticas que ocuparam as posições centrais de poder no país de 2003 até 2016, é pensada como síndrome antagônica aos valores religiosos, a cujo domínio se quer a todo custo retornar.

Em uma sociedade vista como destinada a se desagregar pelos erros cometidos por governos de ‘esquerda’, o único legítimo portador da ‘boa ordem sociopolítica’ é a religião – essencialmente a de matiz cristã –, sendo necessário à restauração nacional a manipulação ou exercício do poder político pelos religiosos. Isso nos leva para a ideia de religião que é inseparável da política, que é revelação-e-política, que se manifesta em termos de uma teocracia integral e monista, uma ‘nomocracia divina’ (GELLNER, 1981, p. 54).

De acordo com Mannheim (1981), o pensamento conservador é também um modo de viver, de pensar e de falar que teria como característica principal o apelo ao imediato, ao ‘real’, ao ‘concreto’, significando estas conotações políticas e implicações cognitivas contrarrevolucionárias, anti-iluministas, uma vez que de ‘bom senso’ e baseado na experiência, estando o pensamento revolucionário desqualificado como ‘abstrato’.

Segundo esse autor, no pensamento conservador, “conhecer e pensar ‘concretamente’ passava a significar o desejo de restringir o alcance da própria atividade às redondezas imediatas onde se está localizado e de abjurar rigidamente tudo aquilo que possa cheirar a especulação ou hipótese” (MANNHEIM, 1981, pp. 111-112).

De acordo com a definição que passa a vigorar no pensamento conservador, como focalizado por Mannheim (*idem*), ‘concreto = enraizado’. Estar ‘enraizado’ é visto como algo positivo, segundo os conservadores. A modernidade desenraiza, a razão desenraiza, a vida intelectual desenraiza, a igualdade desenraiza, a abstração desenraiza, o conceito de gênero desenraiza, fluidifica e portanto representa um ‘perigo’. O pensamento conservador é um

dispositivo anti-universalista de enraizamento dos humanos: a diferença sexual enraíza; a religião enraíza, a diferença enraíza.

Como temos visto no combate da onda neoconservadora no Brasil contra o que os conservadores chamam de ideologia de gênero, em contraposição ao que seria o concreto da diferença sexual irreduzível, são as forças da direita que pensam até às últimas consequências a ideia de diferença coletiva. Segundo essa ideia, a humanidade não é uma, são muitas, diferentes entre si. E porque diferentes, desiguais. É a direita que se satisfaz com a fria e sóbria necessidade lógica de enfrentar racionalmente as conclusões e implicações não-ditas, caladas, inibidas, recalçadas, interditas nos discursos dos que defendem a irreduzibilidade das diferenças culturais, dos que advogam o direito à diferença coletiva. Ela assume, sem se incomodar que a afirmação de uma diferença implica em uma afirmação de uma diferença de valor, resultando, portanto na hierarquia entre os diferentes, estes que a amedontram como ameaças ao sistema de diferenças que o pensamento conservador plausibiliza como se fosse a menina de seus olhos.

Após a digressão acima sobre as dificuldades de nomeação do movimento cujos efeitos focalizamos neste trabalho, em sua incidência sobre o espaço da escola, voltemos para Apple (2003, p. 57), que argumenta no sentido de que os neoconservadores se baseiam

[...] numa visão romântica do passado, um passado em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.

O autor cita algumas políticas educacionais propostas pelos neoconservadores nos Estados Unidos: currículos obrigatórios, avaliações nacionais, retorno a uma *tradição ocidental*, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação moral do caráter. Os neoconservadores realizam ataques ao multiculturalismo, pois entendem a alteridade como um perigo aos *valores tradicionais* (APPLE, 2003).

Esse autor-síntese do pensamento neoconservador nos EUA, que tem inspirado os neoconservadores no Brasil e em outros países, ainda destaca que uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte, no sentido de regular a ação docente, passando de uma “‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’, pretendendo que o trabalho dos professores se torne extremamente padronizado, racionalizado e ‘policiado’” (APPLE, *idem*, p. 62).

Os neoconservadores estabelecem alianças com os neoliberais, assim como com os fundamentalistas religiosos populistas-autoritários e os evangélicos conservadores (APPLE, 2003). Esses grupos, embora realizem movimentações particulares, não atuam de forma isolada. Estabelecem alianças, mesmo que muitas vezes alguns de seus interesses sejam contraditórios.

Os populistas autoritários baseiam suas posições sobre educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a *moralidade cristã*, os papéis de gênero e os modelos cristãos de família. Afirma Apple (*idem*) que a plataforma dos populistas autoritários inclui questões relativas a gênero, sexualidade, família e sobre o que deve ser o saber legítimo e o currículo nas escolas. Nos Estados Unidos, segundo o autor, esse grupo tem feito pressão sobre as editoras que produzem livros didáticos, para mudar conteúdos e aspectos importantes da política educacional.

Um exemplo da pauta educacional dos populistas-autoritários é a educação de seus filhos em casa (APPLE, 2013). O ensino domiciliar (*homeschooling*) é baseado na premissa de que a interferência do Estado na vida da família representa um perigo. Está relacionado com o medo do multiculturalismo, que, na perspectiva dos populistas autoritários, representa outro perigo, já que seus filhos são obrigados a conviver com o *diferente* e, muitas vezes, o *imoral*.

Há interesses comuns entre os neoconservadores e os populistas autoritários: a ideia é recolocar no centro do currículo questões referentes à autoridade, à moralidade, à família, à igreja e à *decência*, pois somente tais aspectos poderiam superar a *decadência* moral tão evidente para eles nos dias atuais. Nas palavras de Apple (*idem*, p. 61): “a liderança da ‘reforma’ do ensino está cada vez mais sob o domínio dos discursos conservadores em torno de um ‘bom padrão de qualidade’, ‘excelência’, ‘avaliação’ e assim por diante”.

Muito daquilo que Moll (2010) denomina neoconservador é o que Apple (2003) denomina populistas autoritários. Moll (*idem*) apresenta uma corrente por ele chamada de ‘neoconservadorismo religioso e moral’, que experimentou, nos EUA, um crescimento marcante na década de 1970. Afirma que isso se deu principalmente por intermédio das igrejas evangélicas conservadoras. Tal crescimento ocorreu significativamente depois que os evangélicos passaram a fazer uso de meios de comunicação para difundir suas ideias e investiram em formas efetivas de participação política, a partir dos anos de 1970 (MOLL, 2010). A participação política implicava em denuncia o que fosse considerado como tendo indícios de ‘conspiração comunista’ nas escolas e nos programas de governo. “Os religiosos

retomaram a visão do século XIX de que deveriam instalar na política os valores cristãos frente à crise e às questões sociais” (MOLL, *idem*, p. 76).

Para Castro (2018, *s/p.*),

a renovação do pensamento conservador durante o século XX, na Europa Ocidental, assumiu a forma de uma terceira via entre o liberalismo e o socialismo, buscando uma espécie de síntese possível entre as duas posições. A democracia cristã na Alemanha, por exemplo, a partir do ordo-liberalismo da escola de Freiburg, introduziu a ideia de uma economia social de mercado por meio da intervenção estatal que objetivava mitigar os malefícios de uma política liberal mais ortodoxa. A denominada via média do partido Tory na Inglaterra, por sua vez, estava a meio caminho entre o capitalismo livre e o planejamento social. O que esses projetos defendiam era “a evolução pacífica de um capitalismo livre para um capitalismo planejado.

Foi nos Estados Unidos da América, que a renovação do conservadorismo assumiu formas semelhantes à ideologia que hegemonizou as eleições brasileiras de 2018.

Abandonando o campo da regulação da economia, uma série de autores endossarão projetos de regulação da moral e dos costumes, a partir da leitura que o grande “mal” do Ocidente seria a profunda crise de valores que destrói as fundações da moralidade social (CASTRO, 2018, *s/p.*)

O marco dessa virada, agora chamada neoconservadora, de acordo com Castro (2018), é considerado o livro de Alan Bloom, *The closing of the american mind*, de 1987. Para o referido autor, a crise moral que inspira o movimento neoconservador era especialmente sentida nas universidades estadunidenses que, ao invés de cumprirem seu papel de “bastião da cultura e da civilização”, tinham se tornado “um campo de batalha de ideologias revolucionárias” (BLOOM, *apud* CASTRO, *idem*, *s/p.*). Segundo Bloom (*apud* CASTRO, 2018), as universidades nos EUA passavam por um processo de dismantelamento semelhante ao ocorrido com as elites intelectuais alemães nos anos 1930, o que, naquele país, havia contribuído para a ascensão do fascismo.

O diagnóstico foi reforçado por intelectuais públicos como os sociólogos Charles Murray e Robert Putnam, o economista Francis Fukuyama, Michael Novak *etc.* Segundo Castello-Branco, o traço comum desses trabalhos era o alerta para a desestruturação da família americana (biparental e nuclear), o que resultava em uma ameaça a própria sociedade estadunidense. Esse grupo de intelectuais demandava o fim das políticas de discriminação positiva e maior liberdade de escolha individual, especialmente da liberdade de empreender. A função do Estado deveria ser a promoção das virtudes morais consideradas ameaçadas (CASTRO, 2018).

O avanço das extremas direitas neoconservadoras ao redor do mundo é comumente associado aos ciclos das crises do capitalismo, mas a explicação economicista não dá conta do fenômeno como um todo.

Na Europa Oriental o fenômeno assume algumas particularidades que, a nosso ver, o aproximam da expressão do novo conservadorismo brasileiro, desde que feitas as devidas mediações. Nas antigas “democracias populares”, o bode expiatório é menos o imigrante estrangeiro do que as minorias nacionais – frequentemente atacadas por milícias civis que apoiam e são toleradas pelas organizações e governos de extrema-direita –, há ainda nesses movimentos um forte componente anticomunista; um sentimento que foi impulsionado pelos fracassos das suas transições para o capitalismo, lideradas por liberais ou social-democratas (LÖWY, 2015, *apud* CASTRO, s.p).

No Brasil, o neoconservadorismo é de direita de múltiplos matizes, apresentando várias das características descritas acima. Dos movimentos da Europa Oriental reproduzem a luta contra o comunismo e o antagonismo em relação às minorias. Do debate norte-americano, com meio século de atraso, ressuscitam o discurso sobre a necessidade de combater os “ativismos identitários”, que teriam se hegemonizado nas universidades por meio do “marxismo cultural” e seriam responsáveis pela ‘degradação dos valores da verdadeira Nação brasileira’ (CASTRO, 2018). Mas,

com o sinal contrário em relação aos partidos da Europa Ocidental, seu nacionalismo populista é neoliberal e cosmopolita, pretendendo preterir as indústrias e o emprego nacional pelo regresso as relações econômicas norte-sul, num papel de clara subserviência aos interesses dos EUA (*op. cit.*, s/p).

Nem todo conservador pertence e se identifica, portanto, com a extrema-direita, ainda que, em função da atual conjuntura política e econômica, tenham formado um grande bloco que veio a hegemonizar esse projeto. Eu iria além, a manifestação do neoconservadorismo brasileiro, ultraliberal, neopentecostal e militarista, sequer é compatível com o pensamento conservador (CASTELLO-BRANCO, 2016). Assim,

em sua origem, o conservadorismo é um pensamento materialista – construído a partir das relações sociais como dadas –, avesso às utopias liberais e socialistas, mas que de maneira nenhuma objetivava caminhar para trás, antes, defendia sim o progresso, ainda que mais lento do que muitos gostariam e em respeito a certas instituições tidas como culturalmente tradicionais. O projeto neoconservador brasileiro é claramente contrário a essa visão, ao estabelecer a sua utopia num passado falseado, o Brasil de 40

anos atrás, onde supostamente estávamos seguros e livre da corrupção – nas palavras do próprio Bolsonaro (CASTRO, 2018, s/p.).

O autor ainda elucida que:

A crença idealista que determinadas pautas progressistas se imporiam à sociedade brasileira com o passar do tempo, pela simples justeza de seus ideais, fez com que a esquerda brasileira – e parte da direita liberal – ignorassem o diálogo com parte significativa da população brasileira, transformando o termo “conservador” numa espécie de adjetivo detrator do interlocutor. Concretizada a tragédia anunciada, agora é imprescindível reconstruir as pontes que foram queimadas, se engajar no debate de forma dialógica e comprometida, de forma a favorecer a separação do joio do trigo, demonstrando que, apesar da expressiva votação de Jair Messias Bolsonaro, seu projeto é uma ponte para o passado e não representa os anseios da maioria da população brasileira (CASTRO, 2018, s/p.).

De acordo com Oliveira (2009, p. 360-361),

os discursos “neoconservadores”, nesse caso, desenvolvem uma espécie de “crítica seletiva da modernidade” e tornam-se capazes de produzir uma distinção precisa – e nada acidental ou aleatória – entre os aspectos da modernidade os quais consideram indiferentes, adaptáveis ou mesmo favoráveis à lei e à tradição defendidas, e aqueles os quais acreditam que podem e devem combater de forma inegociável. [...] não elaboram nem enfatizam, por exemplo, as críticas à ganância, ao materialismo e mesmo ao mercado capitalista que eram características dos discursos tradicionalistas entre os séculos XIX e XX. [...] Também não destacam nem aprofundam, igualmente, as censuras à “sociedade tecnológica” nem à “arrogância” ou “soberba” da ciência que eram fortes no tradicionalismo “clássico”. Exceto no que diz respeito ao ateísmo militante e às pesquisas com embriões e/ou relacionadas a aspectos como a sexualidade e a reprodução. [...] O desafio central para os neoconservadores, nesse caso, parece estar relacionado a como encontrar o equilíbrio delicado entre a afirmação da lei e da tradição – a qual possa confrontar a subversão da ordem patriarcal e cultural do mundo contemporâneo – e a manutenção da viabilidade histórica e do grau de apelo simbólico e mesmo midiático conquistado nesse contexto.

Uma das características centrais desses novos movimentos conservadores, portanto, é sua abertura e capacidade de construir articulações com as lógicas do mercado, da indústria midiática e com os próprios discursos acadêmicos e científicos que possam ser “acomodados” com seu projeto conservador, além de se aproximar de uma linguagem e de uma estética jovem, apropriadas para uma sociedade midiática e imagética. Os discursos enunciados por esses movimentos demonstram claramente que seu principal elemento de identificação é sua oposição ao “outro constitutivo”, personificado principalmente pela esquerda – secular e cristã – e pelos movimentos feminista e LGBT. É a ameaça “fantasmática” (GLYNOS &

HOWARTH, 2007) que esses outros representam para a ordem social e para as posições de sujeito estabelecidas nessa ordem que mobiliza a identificação com os grupos neoconservadores.

Miguel (2016) traz importantes contribuições sobre o crescimento das ideias conservadoras no cenário brasileiro. De acordo com ele, é possível perceber, a partir de 2010, um avanço, no debate público, de vozes abertamente conservadoras. O autor defende que, atualmente,

[...] é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial (MIGUEL, 2016, p. 592).

Esse autor identifica, no caso brasileiro, três correntes de ideias conservadoras: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. De acordo com ele, o libertarianismo defende o menor Estado possível e entende que qualquer situação que tenha origem em mecanismos de mercado é justa por si, por mais desigual que pareça. Tal posição, afirma o autor, é defendida por fundações privadas, sendo este o caso do Instituto Millenium, que, conforme Miguel (2016, p. 593), é “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais”. Essas ideias também são defendidas por parte da grande imprensa brasileira, tendo como um de seus defensores emblemáticos o jornalista Rodrigo Constantino¹⁷.

Desde os anos de 1990, o fundamentalismo religioso, por sua vez, vem se tornando uma força no Brasil. Pierucci (1999) e Miguel (*op. cit.*) alertam para o equívoco, de, ao se tratar do conservadorismo no Brasil, falar apenas em “bancada evangélica”, pois “a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor mais conservador da Igreja Católica”. De acordo com os autores citados, o fundamentalismo pressupõe que há uma verdade revelada, o que anula qualquer possibilidade de debate. Aqueles que se filiam às ideias fundamentalistas religiosas se opõem “ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate

¹⁷ Rodrigo Constantino é presidente do Conselho do Instituto Liberal e membro-fundador do Instituto Millenium. Atua no setor financeiro desde 1997. É formado em Economia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), com MBA em Finanças pelo IBMEC. Constantino foi colunista da *Veja* e atualmente é colunista de importantes meios de comunicação brasileiros, como a revista *Isto É* e os jornais *Valor Econômico*, *O Globo* e *Gazeta do Povo*. Ele defende abertamente as ideias do movimento ESP.

à homofobia, entre outros temas” (*op. cit.*). É importante destacar que os parlamentares fundamentalistas fazem alianças com diferentes forças conservadoras no Congresso, como é o caso dos latifundiários e os defensores dos armamentos. Miguel (*idem*) aponta como um fundamentalistas exemplar, o pastor Silas Malafaia¹⁸.

Por fim, o anticomunismo, de acordo com Miguel (2016), ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil, aparecendo às vezes como o antibolivarianismo – doutrina do falecido presidente venezuelano Hugo Chávez – e o Foro de São Paulo, uma conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda. O Foro, a partir de pressupostos comunistas, assumiu “a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente” (*op. cit.*, p. 593). O autor ainda ressalta que o Partido dos Trabalhadores, quando esteve no governo federal, também foi construído midiaticamente como uma encarnação do comunismo no Brasil, o que acabou “gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo” (*idem*, p. 594). Olavo de Carvalho¹⁹ é uma das vozes emblemáticas dessa posição.

A divisão entre as três correntes acima citadas é meramente didática, sendo possível, na realidade brasileira, encontrar representantes que se enquadram em mais de uma corrente. Olavo de Carvalho, por exemplo, representa a corrente do anticomunismo e também é um católico fundamentalista. Ademais, está relacionado ao movimento Escola sem Partido (ESP), sendo um dos pensadores que o embasam e um dos mais notáveis propagadores de suas ideias.

Temos atualmente um Congresso Nacional ainda mais conservador do que os anteriores. Sua atual composição já é considerada a mais conservadora da atual experiência republicana. O atual caráter conservador do congresso nacional se deve à representação expressiva do Partido Social Liberal (PSL) – que saltou de apenas um deputado para a segunda maior bancada (52) – e a ampliação de representantes dos setores militares, evangélicos, ruralistas, frequentemente associados a ideias e pautas tidas como conservadoras. Essa, aliás, é uma característica própria atual legislatura: serão as ideias, e, portanto, pautas conservadoras e não os partidos propriamente ditos que aglutinam os representantes. A chefia do Executivo, por sua vez, passa a ser ocupada pela extrema-direita, igualmente conservadora, em uma expressão nacional-populista.

¹⁸ Silas Malafaia é filiado ao Partido Social Cristão (PSC) e defende as ideias do movimento ESP.

¹⁹ Olavo de Carvalho é um escritor, conferencista, ensaísta, jornalista e filósofo brasileiro. Trabalhou em revistas e periódicos, passando por veículos como *Folha de São Paulo*, *Planeta*, *Bravo! Primeira Leitura*, *Jornal do Brasil*, *Jornal da Tarde*, *O Globo*, *Época* e *Zero Hora*. Também defende as ideias do ‘Escola Sem Partido’.

Ademais, destaca-se que o conservadorismo é um elemento ideológico que constrói senso comum. Portanto, não é exclusivo de nenhuma classe social. Na disputa por poder que ocorre no campo da cultura, o conservadorismo é um importante elemento na construção dos interesses de classe e na própria consciência de classe. Em tal processo não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, estão também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas. O que torna o processo de conscientização mais lento.

Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. Mas se adotarmos uma concepção estática da categoria de classe, ou se fizermos descender esse nosso conceito de um modelo teórico preliminar de totalidade estrutural, não procederemos assim, pois estaremos subentendendo que a classe está presente desde o início como um resultado de relações de produção. (THOMPSON, 2012, p. 274)

Ao afirmarmos que classe e consciência de classe são sempre a última fase de um processo real, naturalmente não pensamos que isso seja tomado no sentido literal e mecânico. Uma vez que se tem uma consciência de classe desenvolvida, os jovens podem ser “socializados” em um sentido classista, e as instituições de classe prolongam as condições para sua formação. Podem-se gerar tradições ou costumes de antagonismos de classe que não correspondam mais a um antagonismo de interesses. Mas tudo isso faz parte da complexidade que habitualmente encontramos na nossa análise histórica, especialmente a contemporânea. A questão é que não podemos falar de classes sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende uma luta em nível cultural), entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda sem que modifiquem as relações de classe herdadas, já existentes (THOMPSON, 2012).

A compreensão do Thompson em romper com a tradição marxista ortodoxa que coloca em oposição a base e a superestrutura, é fundamental para o argumento que nós defendemos neste trabalho. Não é possível entender o conservadorismo desvinculado dos interesses de classe, mas não é só isso. O conservadorismo é reproduzido como argumento de uma retórica que ultrapassa as questões de classe, encontrando as questões abstratas de sobrevivência que estão em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos minoritários: mulheres, homossexuais, negros(as) e etc. Isso não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa com mais variantes ocorrendo em diferentes espaços sociais. Essas disputas se dão em todos os campos sociais e é objeto de interesse especial para o campo da educação, já que as demandas dos diferentes grupos estão

encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada as suas conquistas.

3.1 Neoconservadorismo religioso e a sociedade

Pensando o importante papel desempenhado pela religião nesse cenário, Cunha (2016, p. 147), aponta fatores explicativos para o crescimento dessa onda neoconservadora no Brasil:

Podemos identificar nesta transformação a articulação de quatro fenômenos interligados entre si: (1) o fortalecimento do ramo Pentecostal, com o surgimento de um sem-número de igrejas autônomas, autóctones, que transformou o cenário do cristianismo, ao provocar um crescimento significativo em termos numéricos e geográficos da população evangélica²⁰ e uma forte queda do número de católicos; (2) a ampliação da presença das igrejas evangélicas, majoritariamente pentecostais, nas mídias tradicionais, e a extensa participação dos diferentes segmentos desse grupo nas mídias digitais; (3) maior ocupação de espaço pelos evangélicos na política partidária, com a consequente consolidação da bancada evangélica, articulada como Frente Parlamentar Evangélica (FPE), e aumento dos esforços, da parte de algumas igrejas, por mais poder na esfera pública; (4) o crescimento do mercado da religião e o avanço do marketing religioso, que torna os cristãos um segmento de mercado, por meio da oferta de produtos e serviços especialmente desenhados para atender às suas necessidades religiosas, sejam de consumo de bens ou de lazer e entretenimento.

Podemos identificar, neste contexto, uma nova face do conservadorismo religioso, um neoconservadorismo, que emerge como reação a transformações socioculturais que o Brasil tem experimentado, em especial a partir dos anos 2002, com a abertura e a potencialização de políticas públicas voltadas para direitos humanos e igualdade de gênero.

A partir da legislatura iniciada em 2011, um forte conservadorismo moral passou a marcar a atuação da Frente Parlamentar Evangélica, que trouxe para si o mandato da defesa da família e da moral cristã contra a plataforma dos movimentos feministas e de

²⁰ A complexidade dos estudos referentes aos evangélicos no Brasil, pela multiplicidade de denominações que compõem este campo religioso na atualidade, tem levado estudiosos à tentativa de elaboração de tipologias, elas próprias múltiplas e, sem dúvida, insatisfatórias. Os evangélicos são identificados por meio de uma miríade de igrejas, por sua vez agrupadas, de forma sintética, como históricas (protestantes que se estabeleceram no país a partir da primeira metade do século XIX) e pentecostais (estabelecidos no Brasil a partir do início do século XX, conhecidas como igrejas de cura divina). No grupo de pentecostais encontram-se os denominados “neopentecostais”, grupos relacionados a novos movimentos religiosos do final do século XX, identificados pela pregação da busca de prosperidade material e de práticas de exorcismo. A esse respeito, ver: CUNHA, Magali do Nascimento. *A Explosão Gospel. Um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico contemporâneo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

homossexuais, valendo-se de alianças inclusive com parlamentares católicos, diálogo historicamente impensável no campo eclesiástico.

Parte de um contexto de fortalecimento de posturas conservadoras na esfera pública brasileira em geral, o neoconservadorismo evangélico não é, no entanto, um dado isolado. Pesquisa eleitoral realizada pelo Datafolha em outubro de 2013 revelou que a maior parte dos brasileiros se identifica com valores de direita. A inferência foi feita com base nas respostas dos entrevistados a perguntas sobre questões sociais, culturais e políticas, como a pena de morte e o papel dos sindicatos na sociedade. Dos entrevistados, 38% foram classificados como de centro-direita, 26% de centro-esquerda, 22% de centro, 11% de direita e 4% de esquerda (MENDONÇA, 2013).

Foi nesse contexto que o até então deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), como suplente da CDHM em 2013, afirmou: “Como capitão do Exército, sou um soldado do Feliciano”, e acrescentou:

A agenda antes era outra, de uma minoria que não tinha nada a ver. Hoje, representamos as verdadeiras minorias. Acredito no Feliciano, de coração. Até parece que ele é meu irmão de muito tempo. Não sinto mais aquele cheiro esquisito que tinha aqui dentro e aquele peso nas costas ²¹.

Bolsonaro tem um histórico de posicionamentos racistas e de conflito com ativistas sociais e militantes de movimentos LGBT²². Na mesma linha, no campo das igrejas, o mencionado pastor Silas Malafaia tornou-se amplamente conhecido por polêmicas midiáticas contra os direitos homossexuais e o aborto, desde a campanha presidencial de 2010. Observa-se, portanto, um contexto em que tem se fortalecido a articulação entre políticos conservadores não vinculados às igrejas evangélicas, lideranças políticas evangélicas e lideranças evangélicas midiáticas, compondo um quadro de reverberação de pautas conservadoras, com amplo apoio do eleitorado nacional, como se verificou nas últimas eleições.

²¹ Ver: COSTA, Fabiano, PASSARINHO, Nathalia. ‘Sou um soldado do Feliciano’, afirma deputado Jair Bolsonaro. G1, 27 mar 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/03/sou-um-soldado-do-feliciano-afirma-deputado-jair-bolsonaro.html>. Acesso em: 5 jul. 2018.

²² Em novembro de 2011, chegou a pedir à presidente Dilma Rousseff, da tribuna da Câmara, para que ela assumisse se gostava de homossexuais. Em março do mesmo ano, respondeu que “não discutiria promiscuidade” ao ser questionado em um programa de TV pela cantora Preta Gil sobre como reagiria caso o filho namorasse uma mulher negra. Sobre o caso ver a matéria CASTRO, Juliana. Preta Gil vai processar Jair Bolsonaro por declarações em programa de TV. O Globo, 29 mar. 2011. Disponível em <http://oglobo.globo.com/politica/preta-gil-vai-processar-jair-bolsonaro-por-declaracoes-em-programa-de-tv-2803805#ixzz2tU4qowTO>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Assistimos à emergência de uma maioria neoconservadora, partidária de um modo de pensar que Pierucci (1999, p. 95) chama de ‘senso comum conservador’, ou de ‘conservadorismo popular’, ou ainda, ‘direita popular’, apontando para o que podemos denominar ‘conservadorismo dos de baixo’.

Dentre as características desse conservadorismo, passamos a apresentar algumas dentre as destacadas por Pierucci (*idem*): (1) uma absoluta rejeição a qualquer categorização ou forma de raciocínio que não seja ‘concreto’. Ao pensamento conservador desagrada a abstração. Essa ideia está presente, por exemplo, em Joseph de Maistre (*apud* PIERUCCI, *idem*, 1999, p. 95), nos seguintes termos:

Falam-me do homem em geral, mas eu nunca vi um homem em geral; sempre que saio às ruas encontro franceses, italianos, ingleses, e sei até, através de Montesquieu, que eu poderia ser persa, ser qualquer outra coisa, mas nunca o homem em geral. A este desconheço, este, nunca encontrei.

Em uma pesquisa com cidadãos paulistas de classe média, Pierucci (*idem*), cujos resultados foram publicados em 1999, narra ter encontrado a ênfase nas particularidades identitárias, expressa na concepção de que o paulista é diferente do nordestino; o branco é diferente do negro; o homem é, sensivelmente, evidentemente e visivelmente, diferente da mulher. Segundo o pesquisador, uma das marcas do pensamento conservador seria essa recusa à igualdade entre os indivíduos, graças à qual metáforas de nacionalidade ou religiosas não conseguem ter nenhum apelo mais profundo.

Uma segunda característica do pensamento conservador destacada por Pierucci (*idem*) se refere ao tema do corpo. O conservadorismo implica na partilha de uma concepção de política do corpo, segundo a qual a vida social seria determinada pelas “nossas pertencas aos ‘grupos naturais’ (sexo, etnia, raça, região, família...)” (PIERUCCI, 1999, p. 97). As marcas corporais referidas às variáveis acima listadas seriam colocadas em modos de hierarquização, os quais permeiam os discursos de insegurança e da intolerância como que o pensamento neoconservador constrói a realidade social. São fontes de diferenças sensíveis, dentre outras: a cor da pele, o formato do rosto, o tamanho do crânio, o sexo, o tamanho do corpo, a deficiência física, a idade, o peso, a altura, tudo muito concreto.

Para o pensamento conservador não se é antes de tudo um indivíduo, é-se, antes de qualquer coisa, um membro de uma família. Faz-se parte em primeiro lugar da origem geográfica, da etnia, da raça, do sexo com que se nasce. Tem-se um sexo determinado, entre os dois únicos considerados possíveis. Faz-se parte de um dos gêneros, e se herdamos os

privilégios e desprivilégios herdados por cada uma das categorias de que se faz parte (PIERUCCI, *idem*).

Com discursos dentro do ideário da moral cristã (contra o aborto e o controle da natalidade, e a favor da assistência psicológica a homossexuais, definidos como portadores de uma ‘doença’ a ser tratada) aliados a princípios caros ao liberalismo na política e na economia (Estado mínimo e elogios ao livre mercado), essas personagens têm captado apoios para além do círculo religioso. Na visão destas lideranças, a família estaria sob a ameaça dos movimentos civis pela igualdade de gênero e pelo enfrentamento da violência sexual, reforçados pela abertura a estas demandas no campo político, intensificada a partir de 2002. Alguns apelos ainda tomam como ingrediente a ameaça do comunismo tomar conta do Brasil, o que, segundo esses discursos, seria o verdadeiro propósito do governo do PT ²³.

Todo este processo é corroborado por um amplo espectro de empresas de mídia brasileiras que, pelo menos na última década, em especial na cobertura noticiosa, tem dado amplo espaço para analistas e comentaristas defenderem abertamente perspectivas e valores conservadores, como são os exemplos de Alexandre Garcia e Merval Pereira, nas Organizações Globo; Reinaldo Azevedo, na revista *Veja*; José Luiz Datena e Boris Casoy, no Grupo Bandeirantes; Marcelo Rezende, na Rede Record; Luiz Pondé, na TV Cultura; e Rachel Sheherazade, no SBT.

A eleição de Jair Bolsonaro e de outros representantes dessa linha conservadora, denota o quanto avança seu espaço e legitimidade, indicando para o fato de que grande parte da população brasileira se sente representada pelas articulações ideológicas neoconservadoras em curso na sociedade brasileira, ocupando nesse cenário de afirmação neoconservadora a conjunção entre religião e política em termos macro e microssociais.

A religião – aqui pensando em termos de alianças entre evangélicos e católicos – demonstra sua força na orientação, em certa instância, da vida em sociedade. Pode-se dizer que no cenário atual, de constante presença das religiões na esfera pública, seja pela sua presença política, seja por meio de sua atuação midiática e influência nas mais diversas dimensões da vida social, o caráter laico do estado e suas instituições tem sido significativamente atacado, o que gera o ambiente favorável para a hegemonização de agendas conservadoras em geral e particularmente no espaço educacional.

²³ Sobre isto ver CASADO, José. A direita avança. *O Globo*, 8 jul 2104. Disponível em <http://oglobo.globo.com/opiniaao/a-direita-avanca-13171346#ixzz376hEcRGH>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Neste cenário é que despontam os desafios para as sociedades democráticas, pois que, como sociedades secularizadas, portanto geralmente marcadas pela pluralidade e a diversidade cultural, deve o Estado regular as relações sociais de modo a garanti-las. Isto se manifesta não como opção senão como necessidade, tendo em vista que, via de regra, a pluralidade e diversidade cultural resultam em choques e desencontros entre os vários grupos, ideias, crenças e valores que convivem entre si.

O avanço ou retrocesso de determinadas pautas no cenário das políticas públicas podem, em certo sentido, servir de medida para o grau de secularização de uma sociedade e, por conseguinte, até mesmo para se aferir em que nível se encontra a sua democracia. Exemplo disso são as pautas envolvendo determinados direitos, mais especificamente os Direitos Humanos. Algumas das matérias que lhe dizem respeito representam o caráter secular de nossas sociedades, uma vez que, de uma forma ou de outra, vão de encontro com tradições e moralidades oriundas de uma orientação religiosa. Esse encontro pode revelar os traços do poder de preceitos religiosos presentes no nosso ordenamento jurídico-político.

Por resquícios do poder religioso ainda gravados no ordenamento jurídico, podemos mencionar, a título de exemplo, o fato de que, até a entrada em vigor da Lei 11.106/2005, que fez importantes alterações no Código Penal Brasileiro, o adultério (pecado, segundo a tradição judaico-cristã) era considerado crime, bem como ainda constava no texto legal uma especificação absolutamente moralista da “mulher honesta”. Casais homoafetivos, que ainda pleiteiam uma série de direitos, há pouco viam-se restringidos de uma série deles, como a união civil e direitos sucessórios (herança e partilha de bens).

Durante o período de governos de Lula e de Dilma, pautas relativa à garantia de direito de grupos étnicos, movimentos LGBT e de mulheres ganharam espaço no Brasil, o que foi visto como ameaças ao “mundo construído” sobre bases morais e religiosas tradicionais. A conquista de direitos da comunidade LGBT, o atendimento a reivindicações de igualdade de gênero feitas historicamente por mulheres, bem como o debate acerca do aborto, dentre outras questões polêmicas, foram interpretados pelos conservadores como deformações da normalidade do mundo e das coisas.

O avanço de determinadas pautas no Congresso Nacional e, ademais, a instituição de determinadas políticas públicas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) provocaram o estremecimento das estruturas de plausibilidade partilhadas por determinados grupos religiosos e setores da população brasileira.

A possibilidade de tratamento no Sistema Único de Saúde (SUS) daqueles e daquelas que, devido a questões de gênero e identidade, almejavam a cirurgia de mudança de sexo, bem como a ampliação do debate de gênero, por conta das iniciativas envolvendo a elaboração dos Planos Nacionais de Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação, foram interpretados como ameaças pelos conservadores. Como afirma Pierucci (1999, p. 58), o tique mais evidente dos setores conservadores é se sentirem ameaçados pelos outros:

Pelos delinquentes e criminosos, pelas crianças abandonadas, pelos migrantes[...] e imigrantes, pelas mulheres liberadas, pelos homossexuais (particularmente os travestis), pela droga, pela indústria pornográfica, pela ‘permissividade’ geral, pelos jovens cujos comportamentos e estilo de se por não estão suficientemente contidos nas convenções, nem são conformes com o seu lugar na hierarquia das idades, pela legião de subproletários e mendigos[...]. Eles têm medo. Abandonados e desorientados em meio a uma crise complexa, geral, persistente, que, além de econômica e política é interpretada como cultural, eles se crispam sobre o que resta de sua identidade moral em descenso, e tudo se passa como se tivessem decidido jogar todos os seus trunfos na autodefesa. ‘Legítima defesa’, poderia ser muito bem um termo-chave de seu vocabulário. A autodefesa, que é *prima facie* a proteção de suas vidas, de suas casas e bens, da vida e da ‘honra’ de seus filhos e filhas, sua família, é também a defesa de seus valores enquanto defesa de si diante do que consideram a inversão de valores em curso.

Já havia tempos que os conservadores cristãos se posicionavam firmemente contra as políticas públicas assumidas pelo Governo Federal sob a gestão do PT, acusando-o de promover a homossexualidade, o aborto, a sexualização de crianças por meio da educação sexual, dentre outras acusações.

A possibilidade de retirar o Partido dos Trabalhadores do poder se mostrou uma oportunidade ímpar para esses grupos, em especial para a Frente Parlamentar Evangélica, que, como já foi mencionado, ostenta uma gama de projetos de lei baseados em suas crenças morais, bem como um histórico amplo de embates contra as políticas ‘progressistas’ por ele implementadas. Vale ressaltar que na votação do *impeachment* de Dilma Rousseff a menção a elementos religiosos predominou no discurso dos parlamentares, tendo a maioria justificado seu voto citando *Deus*, a *moralidade* e a *família*²⁴.

²⁴ Antes mesmo da votação no Congresso Nacional, João Campos, do Partido Republicano Brasileiro (PRB-GO), presidente da Frente Parlamentar Evangélica, declarou apoio ao seguimento do *impeachment*, afirmando que a decisão não somente refletia o sentimento da bancada como também de todo o segmento evangélico brasileiro, embora tenha ressaltado que “essa posição não é uma posição partidária, sequer religiosa. É uma posição em favor da nação. O país não pode continuar como está”. Como era de se esperar, na sessão da Câmara Federal em que se votou o impedimento, dos 74 parlamentares da bancada que participaram, apenas 4 foram contrários. A esmagadora maioria não somente votou favorável como também se valeu do momento para fazer discursos com conteúdos religiosos.

Segundo Prandi e Carneiro (2018, p. 5),

Valores universais comuns que lastreiam muito do comportamento na vida cotidiana das pessoas, como família, vida, esperança e fé, foram fartamente usados pelos deputados, que de certo modo se puseram na posição de prestar contas a seu eleitorado. Desses temas, a família é aquele a que a população brasileira, em pesquisa de opinião, atribui a maior importância em suas vidas. Pesquisas do instituto Datafolha, ao longo do tempo, mostraram que a população brasileira situa a família no posto mais elevado, quando comparada com trabalho, estudo, religião, dinheiro, lazer e casamentos. [...] Na votação da admissibilidade do impeachment, foram citadas tanto a família do deputado como a família de um lugar, do Brasil, ou simplesmente “a família”, como conceito.

A intenção dos atores religiosos neste cenário se dá em duas direções: a) alcançar maior influência ante o Governo Federal para b) rever uma série de medidas da gestão anterior que ampliavam direitos, especialmente aqueles constantes das pautas feministas e do movimento LGBT, em áreas como a da Educação e Saúde Pública. Em outras palavras, fundamentam sua atuação na moralização da política brasileira – discurso pelo qual desde sempre justificam sua existência/atuação na política (CARVALHO, 2019).

O modo de tratar as relações de gênero e os direitos de segmentos LGBT observado nos governos do PT, com seus reflexos no campo social e cultural em geral e especificamente na Educação foram interpretados por grande parte dos grupos religiosos de matiz cristã como desconfiguração de seus mundos construídos socialmente, gerando uma sensação de anomia (BERGER, 1985) e perda de sentido. A reação que encontramos na sociedade civil e que tem seu reflexo na configuração de políticas públicas em várias áreas, inclusive na da educação, é o recrudescimento do conservadorismo.

A pluralização de fontes de plausibilização da sociedade acontece junto com o atual recrudescimento da força dos grupos conservadores e, por conseguinte, em posturas militantes bastante belicosas por parte destes, às vezes ofendendo inclusive valores democráticos que ainda estão por se sedimentar. Os atuais participantes de movimentos conservadores no Brasil, devido a suas insatisfações políticas, aliadas a seus receios de dissolução da família tradicional por conta de propostas políticas heterodoxas relativas a modelos de famílias, de relações de gênero e de orientação sexual, declaram seu apreço à Ditadura Militar, conclamando o retorno de um regime autoritário como alternativa à ‘crise de valores’ na qual o país se encontraria (MARANHÃO, 2014).

3.2 O movimento neoconservador no cenário educacional brasileiro

Como parte importante do cenário social, o contexto educacional também é afetado pela hegemonização de ideias e visões de mundo relacionadas ao atual movimento neoconservador. Suas perspectivas, em diferentes níveis e propostas, vêm conseguindo espaços na ordem política da gestão educacional e se fortalecendo nos contextos nacional. As resistências também se organizam. Proposições curriculares e projetos de educação/escola que estão em discussão no contexto político brasileiro no momento, tais como a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Escola sem Partido, são exemplos de como articulações de perspectivas tão diferentes contribuem para reforçar o viés conservador no campo educacional, na medida em que defendem questões entendidas pelos pesquisadores da área da educação como reinstauradoras de situações de intolerância, repressão e desatendimento dos direitos humanos universais. Dentre as mudanças conservadoras recentes, podemos citar as últimas ações do governo Temer no que se refere às mudanças no ensino médio, levadas a cabo por intermédio de uma Medida Provisória (MP 746/2016), de modo centralizador e autoritário, desconsiderando o debate e as contribuições do campo educacional nos últimos 20 anos.

As ideias, visões de mundo e ideologias as quais chamamos aqui de neoconservadoras ajudam a explicar as escolhas das trajetórias e políticas públicas nacionais de educação.

Entende-se importante tratar do Movimento Escola Sem Partido (MESP) por este ser um movimento que demonstra a intensificação da força das ideias neoconservadoras na educação. O MESP surgiu no ano de 2004, pelas mãos da ONG homônima, presidida pelo advogado Miguel Nagib, a qual, em 2015, foi transformada em Associação.

Em 2014, amparado no MESP, o deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA) apresentou dois projetos de lei – PL 7180 e PL 7181, que pretendiam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas ambos foram arquivados. Em 2015, os dois PL foram desarquivados e foi apensado a eles o PL 867/2015, do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF), que propunha alterar a LDB incluindo o “Programa Escola sem Partido” (PESP) nos princípios da educação nacional. Em maio de 2015, o relator do PL 7180/2014, Diego Garcia (PHS-PR), apresentou na Comissão de Educação um substitutivo, incorporando o texto dos três PL, com parecer favorável, dando origem a uma versão substitutiva ao PL 7180/2014 (tendo sido apensados a ele o PL 7181/2014 e o PL 867/2015).

Além dessa versão substitutiva, em maio de 2015, o deputado federal Rogério Marinho (PSDB-RN) apresentou o PL 1411/2015, que propunha tipificar o crime de assédio ideológico, modificando a Lei nº 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e o acréscimo do artigo 146 ao capítulo VI do Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal). Este PL previa a detenção, de três meses a um ano e multa para docentes que cometam crime de assédio ideológico.

Defendendo uma suposta neutralidade ideológica da escola, o PESP fundamentou-se no senso comum predominante hoje na sociedade, a ideia dominante de que os partidos, de maneira geral, são prejudiciais, e de que as pessoas comuns e a escola não devem ter partido. Essa visão de uma escola sem partido busca dialogar com esse senso comum e, dessa forma, legitimar-se, sustentada numa certa ideologia, a de que a escola não deve ter ideologia. Ramos (2016, s/p) observa que:

O nome “sem partido” também não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não “tome partido” de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos – face a marcas fisiológicas que atravessam a história de vários deles – como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Com isto, esvazia-se profundamente o sentido da política, para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata.

Como definido em suas próprias fontes, o PESP é uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de ‘contaminação político-ideológica’ das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, propondo a escola como “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”²⁵. O objetivo da associação proponente do movimento é barrar “um exército organizado de militantes travestidos de professores que se prevalece da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”.

De acordo com Miguel (2016, p. 595), o PESP “permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma ideia frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira”. A principal bandeira do PESP é o combate à ‘doutrinação ideológica’, que, segundo os

²⁵ Grande parte das informações sobre o *Escola sem Partido* foram retiradas do site do movimento (<<http://www.escolasempartido.org/>>) e de sua página oficial no Facebook (<<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>>). Acesso em: 26 out. 2019.

defensores do movimento, é constantemente realizada pelos professores nas salas de aula brasileiras. No entanto,

O crescimento da importância do MESP [o autor utiliza-se da sigla MESP para referir-se ao Movimento Escola Sem Partido] no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava sobretudo no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. (MIGUEL, 2016, p. 595-596).

Manhas (2016) chama a atenção para o fato de que “[...] sua proposta, contrária a ideologias, é primária, silenciadora de opiniões divergentes e, no fundo... profundamente ideológica”. A autora ressalta que se trata de uma falsa dicotomia, entre escola e ideologia, uma vez que “[...] não diz respeito à não partidarização das escolas, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda”. Na verdade, trata-se da defesa de uma escola altamente partidarizada, uma escola com pensamento único.

Na mesma direção, Ramos (2016, s/p.) defende que não existe neutralidade em nenhuma relação e, particularmente, na educação, que, “[...] necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham pleno conhecimento, consciência ou concordância com os mesmos”.

O PL 7180/2014 simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. A escola, como uma instituição do Estado, é, por natureza, uma instituição política, um lugar de produção e reprodução de normas, regras, valores e conhecimentos, que foram sendo construídos histórica e culturalmente e assimilados pela sociedade como um conjunto de ideias – ideologia – validado e legitimado socialmente. Se compreendemos “partidário” no sentido mais amplo de tomar parte ou partido, poderíamos afirmar que a dimensão política da escola é necessariamente “partidária”.

Nesse caso, “partidária” da ideologia da classe dominante, uma vez que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante, conforme salientam Marx e Engels, em ‘A Ideologia Alemã’ (1996). O partidarismo que o PESP identifica e pretende combater não é esse, mas o partidarismo que se opõe ao partidarismo dominante, ou seja, o conhecimento crítico e desvelador dessa ideologia que perpetua a exploração, dominação e

opressão de uma minoria sobre a maioria, ou seja, a reprodução das relações de dominação historicamente hegemônicas no país.

Vale ressaltar, a nosso ver, que o atravessamento de ideologias está presente desde a origem da escola, na sua função social, no currículo oficial e oculto, nos conteúdos e discursos, na hierarquia, na disciplina, na avaliação, enfim, nas relações estabelecidas no seu interior. Kuenzer, na década de 1980, no seu livro intitulado ‘A pedagogia da fábrica’, já discutia o caráter ideológico da escola, que reproduzia (com contradições), o modelo fabril, com suas regras, suas normas, seu *modus vivendi*. Então, a doutrinação ideológica que se diz combater não é aquela que esteve sempre presente na escola, mas aquela que expressa as contradições que permeiam a escola como um espaço de disputa de projetos e de versões sobre o mundo e as coisas.

Frigotto (2016, s/p.), por sua vez, não poupa críticas ao que também denomina

de “Escola do Partido Absoluto ou Único” e chama a atenção: Os arautos e mentores da “Escola sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde [...].

E continua ressaltando em que consiste a letalidade do referido programa:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância em relação às diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres *etc.* Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (*idem, ibidem*)

O MESP, por essa via, propunha retirar a autonomia (ainda que relativa) da atividade docente, por um lado, tratando os estudantes como seres acéfalos, como tábuas rasas e incapazes de formular pensamentos próprios, por outro. Não é à toa que recebeu a alcunha de ‘Lei da Mordça’, na medida em que propunha a intensificação do controle das práticas pedagógicas e, em nome da liberdade de aprender, a liquidação da liberdade de ensinar e de educar. Nas palavras de Frigotto (*ibidem*), o MESP propôs a “[...] idiotização dos docentes e

dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar”.

O referido projeto não tem sustentação teórica, jurídica e pedagógica. Nega a educação como práxis humana e como um ato político e a escola como um espaço de disputa de projetos e de contradições. Simplifica a natureza política da prática educativa ao reduzir a política à dimensão partidária e a produção do conhecimento à doutrinação. Essa visão aniquila todas as chances de que os temas não ligados ao conteúdo técnico de cada matéria sejam trabalhados em sala, revelando claramente seu viés neotecnicista.

Quais as intencionalidades desse projeto? Diferentemente das duas medidas anteriores, este foi gestado no âmbito do legislativo e reflete os interesses de um setor da classe dominante que pretende imprimir à educação um papel não apenas conservador, mas um caráter extremamente reacionário tanto do ponto de vista da formação dos alunos, da veiculação da ideologia, como também do cerceamento das liberdades democráticas e da perseguição às ideias consideradas progressistas ou de esquerda, configurando uma reedição do cenário sociocultural e político medieval.

3.3 Gênese e apropriação de uma narrativa conservadora na educação brasileira

No mundo ocidental, as décadas de 1980 e 1990 se caracterizaram por mudanças radicais motivadas pelo avanço de movimentos sociais e políticas públicas alinhadas aos direitos humanos. Os movimentos feministas, especificamente, tiveram ampla repercussão graças a inúmeras manifestações e articulações por conscientização popular acerca das desigualdades e violências baseadas no gênero. Em complementaridade a um movimento teórico, datado da década de 1970, que colocava na categoria de “gênero” uma nova chave de interpretação e combate às desigualdades sociais historicamente construídas, movimentos feministas e de mulheres, juntamente com os de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis (LGBTT), conquistaram espaços de debate na sociedade, instaurando definitivamente um novo campo social de disputa por direitos igualitários (MEYER, 2004; LOURO, 1997).

Contudo, o que para muitas e muitos significava expressivo avanço no sentido da construção de uma sociedade mais justa e democrática foi recebido por grupos religiosos e conservadores como uma ameaça. Assim, ao passo que esse contexto marcado por lutas, reivindicações e novos estudos acadêmicos parecia não mais aceitar a segregação, a

marginalização e a exclusão social, a partir de preconceitos e discriminação associados ao gênero e à sexualidade, a mesma conjuntura que proporcionou o desenvolvimento de estudos que buscavam explicar/explicitar as desigualdades associadas ao sexo/gênero e que possibilitou um processo de reconhecimento e valorização das diferenças humanas, também foi fecunda para a organização de movimentos contrários aos estudos de gênero e aos avanços de direitos de mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexuais.

A identificação popular com as demandas expressas por movimentos sociais e as conquistas institucionais delas advindas tinham a potência de desconstruir compreensões hierárquicas e preconceituosas da sociedade sobre as quais instituições como a Igreja Católica historicamente se baseavam e se baseiam. Assim, quando o empoderamento feminino, os direitos à saúde da mulher, o controle reprodutivo e a equidade de gênero tornaram-se ponto de uma pauta central de conferências internacionais organizadas nos anos 1990 pelas Nações Unidas, uma grande e articulada reação pode ser observada a partir do Vaticano (GARBAGNOLI, 2016; MIGUEL, 2016).

Nos últimos anos, em diversos contextos nacionais, emergiram debates sobre o que grupos, religiosos e laicos, denominam de “ideologia de gênero” – expressão que hoje tem *status* de conceito (como sinônimo dos Estudos ou Teoria de Gênero) e representatividade parlamentar no país (MIGUEL, 2016) – fenômeno social contemporâneo que toma lugar na realidade educacional brasileira.

As origens das ideias que sustentam a existência de uma “ideologia de gênero” se localizam no seio da Igreja Católica. Ao traçar a origem dessa noção, Miskolci & Campana (2017) destacam que sua emergência se deu em textos e documentos da Igreja Católica – mais especificamente nos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger – publicados após a Conferência da ONU de Beijing, em 1995.

A categoria de gênero, para Garbagnoli (2016), mobilizada pelos estudos feministas e pelos movimentos sociais, foi interpretada pela Igreja e por outras instituições religiosas como uma ameaça aos valores cristãos, na esteira de um momento histórico de drásticas transformações sociais, políticas e culturais. Segundo a autora,

[...] o Vaticano escolheu [o] ‘gênero’ como o emblema, a metonímia e a pedra fundamental de teorias que afirmam que masculinidade e feminilidade são construções sociais. [...] De acordo com o Vaticano, essa desconstrução da ordem sexual destrói a ordem social. Na promoção da crença de que uma sexualidade fluida e polimorfa seria a origem da identidade individual, o gênero levaria à ‘autodestruição da humanidade’. (GARBAGNOLI, 2016, p. 189, tradução da autora da tese)

A partir de então, a contraofensiva católica – e posteriormente de todo o conservadorismo religioso – seria o combate a essa “perspectiva de gênero”, afirmando que ela seria, na verdade, uma ferramenta ideológica de desmantelamento das relações sociais.

Enunciada como sinônimo dos Estudos – ou da Teoria – de Gênero e formalizada através do discurso de consultores e especialistas elegidos pelo Conselho Pontifício entre docentes de universidades católicas, surgiu então a expressão “ideologia de gênero”. Consolidava-se ali a narrativa de um “inimigo comum” a ser combatido por agentes religiosos e não religiosos com o intuito de subverter o conceito feminista de gênero e interditar o debate e a institucionalização de demandas de movimentos de mulheres, feministas e de LGBTTT (GARBAGNOLI, 2016; MIGUEL, 2016).

O combate à chamada “ideologia de gênero” ganhou um gradual espaço em escala global e, principalmente, na América Latina²⁶, associando-se a diversas discussões que giram em torno da saúde reprodutiva das mulheres, da educação sexual ou do reconhecimento de identidades não heterossexuais, entre outras questões.

De acordo com Miskolci & Campana (2017, p. 731),

antes de iniciar o mapeamento, cabe sublinhar que o recente debate sobre gênero e sexualidade na América Latina se dá em uma região em que a chamada Revolução Sexual teve características próprias. Enquanto em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e a França, desde o final da década de 1960 houve uma profunda transformação cultural, política e até legal envolvendo o papel das mulheres na sociedade, nos países latino-americanos o impacto inicial dessa revolução foi arrefecido por ditaduras militares marcadas por uma moral nacionalista familiar. A Revolução Sexual latino-americana moldou mais a experiência das classes médias e altas e não logrou alcançar os mesmo direitos sexuais e reprodutivos dos citados países centrais.

Jorge Scala (2010, p.30) considera que o interesse em discutir e relativizar os padrões tradicionais de gênero seria um dos efeitos da manipulação da linguagem, através da qual os “ideólogos de gênero” convencem a seus interlocutores afirmando tratar-se de direitos humanos e assim os “submetem” sem resistência já que “tudo aquilo que se apresenta ao povo como fruto de um consenso democrático imediatamente é considerado como algo bom mesmo quando é um ato criminoso”, posto que ninguém poderia opor-se à defesa dos direitos humanos.

²⁶ Na América Latina, o livro de Scala (2010) teve influência importante, sendo o combate contra o que denomina como “ideologia” o que justificou manifestações que vão desde movimentos a favor da família tradicional até manifestações contra políticas de governos de esquerda.

No campo das práticas discursivas, a efetividade conta menos do que o temor de certos empreendedores morais em relação a possíveis mudanças nas relações de poder envolvendo, entre outros/as, homens e mulheres ou heterossexuais e homossexuais. Em outras palavras, a gramática política que produziu a concepção da “ideologia de gênero” opera com base no que a sociologia denomina de produção de pânicos morais, reconhecíveis quando emerge a retórica da sociedade ‘sob ameaça’ (MISKOLCI, 2007). Segundo Stanley Cohen (1972, p. 9),

[algo] passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa: as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorrem-se a formas de enfrentamento ou procura-se desenvolvê-las.

No Brasil, é a partir de 2010 que a narrativa da “ideologia de gênero” se difunde nos âmbitos político e popular. Conforme Miguel (2016), embora a preocupação com a igualdade de gênero tenha se tornado pauta transversal nas políticas governamentais, é com a sua inclusão nas políticas educacionais que grupos conservadores em geral e particularmente os religiosos se preocupam primordialmente.

A partir dos trâmites para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010, que originalmente previa a superação de desigualdades de gênero em suas diretrizes, é que se pode observar a formação de uma aliança “antigênero” no contexto político nacional.

A sociedade pode ser compreendida como uma complexa e contraditória trama, em que distintas ideias e visões de mundo são mobilizadas e ressignificadas em constantes disputas por preponderância. Em relação à educação, o ideário neoconservador busca o resgate dos valores morais – com enfoque central na manutenção da família tradicional e na moral religiosa (cristã) – e se alia ao ideário neoliberal na busca por uma liberdade que lhes garanta a escolha de escolas para educar seus filhos e filhas – com preocupação central de não terem seus valores ameaçados.

Os neoconservadores compreendem um Estado forte como essencial principalmente nas “[...] questões em torno do saber, dos valores e do corpo” (APPLE, 2003, p. 56). São reconhecidos por uma argumentação que exalta um tempo passado, em que as instituições ‘de fato funcionavam’, ‘valores morais eram respeitados’ e o ‘verdadeiro saber’ era valorizado nas escolas. Assim, suas propostas educacionais centram-se na vigilância e padronização dos conhecimentos a serem ensinados, na autonomia regulamentada dos/das docentes e na “[...]”

revivificação da ‘tradição ocidental’, [do]patriotismo e [de] variantes conservadoras da educação do caráter” (*ibid.*, p. 57).

O texto original do PNE, proposto por Angelo Vanhoni, do Partido dos Trabalhadores (PT), destacava o objetivo de promover “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (ALESSANDRA, 2014, documento eletrônico). De acordo com Rosado-Nunes (2015) e Miguel (2016), diferentes agentes políticos e não políticos articularam-se a partir da alarmista narrativa da “ideologia de gênero” para que tal trecho fosse alterado, ou mesmo omitido. A argumentação mobilizada por “[...]membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da ‘cura gay’, ideólogos do liberalismo e da privatização” (RIBEIRO, 2016, p. 5) manifestava a preocupação com uma suposta “contaminação” da educação de crianças e adolescentes, que estariam vulneráveis a educadores/as interessados/as em subverter os valores e ideais de suas famílias. Em uma disputa polarizada – embora não dicotômica, uma vez que se leve em conta a natureza matizada e contraditória da sociedade –, desde o outro extremo manifestavam-se milhares de educadoras e educadores, intelectuais, jornalistas, ativistas de movimentos sociais e grupos militantes feministas e LGBTT (ALESSANDRA, 2014; RIBEIRO, 2016; ROSADO-NUNES, 2015) a favor da versão original do texto.

Em 2014, após aproximadamente três mil emendas acrescentadas na Câmara dos Deputados, uma passagem pelo Senado e um encaminhamento à Comissão Especial da Câmara, o PNE foi sancionado sem vetos pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff. Com metas e diretrizes definidas para a educação nacional até o ano de 2024, o Plano em seu texto final apresenta uma genérica diretriz, que prevê a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2014, documento eletrônico). A interdição das temáticas de gênero e sexualidade no PNE, incitada por grupos conservadores, foi bem sucedida. Sua articulação política amplificou a discussão, incorrendo no banimento do tema também em diversos planos estaduais e municipais de educação (MIGUEL, 2016; ROSADO-NUNES, 2015).

À época da sanção do Plano Nacional de Educação, um movimento conservador até então pouco popular passou a ganhar repercussão e adesão através da narrativa da “ideologia de gênero”. Originalmente preocupado com a “contaminação político-ideológica” de alunas e alunos das escolas brasileiras, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) expandiu-se

nacionalmente. Conforme apresenta Miguel (2016), ao adicionar uma pauta de caráter moral à preocupação original com uma suposta “doutrinação marxista” dos estudantes, o MESP passa a fazer-se ouvido.

A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo (MIGUEL, 2016, p. 601).

Inicia-se, então, entre o fim de 2014 e 2015, um debate político e popular no Brasil acerca da interface família e escola. A pauta defendida pelo MESP difundiu-se rapidamente, com acolhimento popular, motivando campanhas que incitavam famílias a notificarem extrajudicialmente as escolas acerca da prevalência de seus valores na educação de seus filhos (MIGUEL, 2016).

A expansão definitiva do combate à “ideologia de gênero” no cenário brasileiro, entretanto, se dá a partir da criação de anteprojetos de leis municipais, estaduais e federais que dispõem sobre a institucionalização das demandas do MESP. No que concerne às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, os textos dos projetos todos se assemelham ao excerto transcrito abaixo, parte do projeto de lei 193/2016 do Senado Federal, que propõe a inclusão do programa do MESP nas diretrizes e bases da educação nacional.

[...] o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá que qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016, p. 1).

Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças e adolescentes.

Pode-se perceber que o MESP passa a atuar, centralmente, por intermédio de duas correntes: o fundamentalismo religioso e o anticomunismo, também fazendo uso da corrente do libertarianismo, ao trazer como principal lema “meus filhos, minhas regras”, expressão que sintetiza a ideia de que os responsáveis pela educação dos filhos são os pais e que, portanto, o Estado – e, logo, as escolas – não devem educar, mas, sim, ensinar conteúdos. Subjacente a essa concepção está a ideia de um Estado o menor possível, que não interfira na vida privada dos indivíduos.

Uma análise sobre temas incluídos e excluídos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) corrobora o entendimento de que há um crescimento das ideias neoconservadoras em relação à educação brasileira. De acordo com Macedo (2017), a partir da divulgação da segunda versão da BNCC, um novo conjunto de demandas, chamadas pela autora de *demandas conservadoras*, foi fortalecido. A autora ainda afirma que tais demandas estiveram presentes em todo o processo, “mas ganharam proeminência após o *impeachment* de Dilma Rousseff, quando o MESP passou a ser um dos interlocutores privilegiados do MEC” (MACEDO, 2017, p. 514)²⁷.

Macedo (2017) identifica quatro pautas que o MESP tem demandado em relação à BNCC: (1) separação estrita entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças e adolescentes; (2) contra o viés ideológico de esquerda, detectado no documento apresentado à consulta pública; (3) contra a diversidade cultural nos currículos; e (4) contra a ‘ideologia de gênero’ nos currículos.

No entanto, não é apenas o MESP que tem proposto demandas conservadoras em relação à BNCC. De acordo com Silva, Pires e Pereira (2016, p. 12), o próprio ex-ministro da educação, Mendonça Filho, interveio no processo de produção da BNCC, modificando seu calendário de execução, o ritmo dos trabalhos, colocando o ensino médio em uma discussão à parte, e, “sobretudo, mudando os interlocutores, para incluir (mais) representantes do setor privado e defensores de propostas anacrônicas”. Os autores citam como exemplo de tais propostas as do MESP e a da bancada evangélica, que se apresentam contra as discussões de gênero e os direitos das pessoas LGBTT, por exemplo.

A questão da ‘ideologia de gênero’ gerou grandes debates em relação à BNCC. Na sua terceira versão, apresentada em abril de 2017, foi retirada qualquer menção à questão de gênero. Ainda em relação à BNCC, cabe destacar que em sua terceira versão também haviam sido excluídas questões referentes ao ensino religioso. No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, em setembro de 2017, que o ensino fosse *confessional*, ou seja, que os professores pudessem promover as crenças nas aulas. Assim, em novembro de 2017, Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Educação, e Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do MEC, declararam que houve consenso de que a versão final

²⁷ A interlocução entre o MEC e o ESP ocorreu, centralmente, após a nomeação de Mendonça Filho como ministro da educação (MACEDO, 2017; MIGUEL, 2016). Exemplo de tal interlocução pode ser visto com a nomeação de Adolfo Sachsida, economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), como assessor especial do ministro da Educação. Contudo, horas depois, o cargo foi cancelado antes que Sachsida tomasse posse. Sachsida defende abertamente nas redes sociais o movimento Escola sem Partido.

da BNCC terá menção ao ensino religioso, mas que ainda não havia sido definido como isso aconteceria.

Importante destacar que os empreendedores morais não formam um grupo coeso e sua aliança é circunstancial. É em relação (dependente) com o que denominam de “ideologia de gênero” que constroem um espaço político-moral mais ou menos compartilhado por católicos, (neo)pentecostais ou outros grupos e indivíduos que se identificam com ele. Esse espaço emerge e vai sendo criado a partir de um exterior constitutivo: as ideias e os ideais em que se baseiam os defensores dos direitos humanos, em especial os sexuais e reprodutivos.

Conforme Gandin e Hypolito (2003), nas constantes disputas por hegemonia que condicionam a sociedade, diferentes grupos e agentes lançam mão não somente de medidas e iniciativas institucionais para realizar a conquista ou a manutenção do poder. Extrapolando o âmbito político, um aspecto fundamental da luta por hegemonia consiste na disputa pelo senso comum. É na capacidade de conectarem seus discursos ao senso comum (intrinsecamente heterogêneo, contraditório e difuso) e ao bom senso (respostas socialmente produzidas e reproduzidas automaticamente) das pessoas que os blocos hegemônicos se tornam capazes de naturalizar suas agendas, fazendo-as parecer como a única realidade possível.

A partir dessa compreensão, portanto, além de identificar a formação de uma aliança conservadora mobilizada pela narrativa da ‘ideologia de gênero’ no Brasil – seja através de projetos de lei baseados no programa do Movimento Escola Sem Partido, seja na exclusão definitiva do conceito de gênero dos Planos Municipais, Estaduais e Federal de Educação –, é possível também nomear acontecimentos recentes que indicam o êxito dessa aliança em estabelecer a identificação entre o senso comum da população e seu discurso. Um exemplo foi a eleição presidencial em 2018, que teve seu resultado influenciado pelo fato da candidata a vice presidente da chapa de esquerda ser Manuela D’Ávila (PCdoB), feminista e defensora de pautas consideradas ameaças aos valores cristãos e à família tradicional brasileira.

Os efeitos maquínicos do espraiamento do discurso contra o que se denominou ‘ideologia de gênero’ podem ser observados nas várias escalas político administrativas.

Art3º - Os materiais didáticos, paradidáticos, cartilhas ou qualquer outro tipo de material escolar, destinados ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios ou narrativas de qualquer espécie de bebidas alcoólicas, tabaco, ou qualquer objeto ou atividade impróprio para consumo ou execução direta pela própria criança ou pelo próprio adolescente, devendo respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família, conforme dispõe o Pacto de San José da Costa Rica (Decreto 678/1992) e o Artigo 79, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990). (NR)

§ 1º - As escolas do sistema de ensino público e privado serão responsáveis pela adoção de livros didáticos, paradidáticos ou qualquer material complementar de ensino com o devido cumprimento desta Lei. (NR)

§ 2º - A seleção e a distribuição de material escolar, assim como das atividades realizadas no âmbito da rede municipal, observará o princípio de que a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado, nos exatos termos do Artigo 17 inciso I, do Pacto de San José da Costa Rica (Decreto 678/1992). (NR)

Art4º - Para efeito desta Lei, é considerado material impróprio ou inadequado para crianças e para adolescentes aqueles já impróprios nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), que contenham imagens ou mensagens sexuais com conotação intencionalmente erótica, obscena ou pornográfica, material relacionado a ideologia de gênero, e também os que assim vierem a ser considerados pelos pais, pelos curadores ou pelos responsáveis. (NR)

ou responsável, a qualquer título, por criança ou por adolescente, denunciar a ocorrência dos atos vedados por esta Lei.

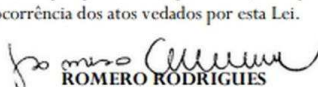

ROMERO RODRIGUES
PREFEITO MUNICIPAL

Imagem: Lei municipal nº 6.950/2018. Fonte: Semanário Oficial, 2018.

Conforme a imagem acima apresentada, em julho de 2018, repetindo práticas observadas em outros municípios brasileiros, foi sancionada, pelo então prefeito de Campina Grande, Romero Rodrigues (Partido Social Democrata-PSD), uma lei que proíbe a discussão de qualquer tipo de conteúdo com “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas de Campina Grande - Paraíba. A lei municipal nº 6.950/2018 destaca, como pode ser visto abaixo, que é considerado material impróprio ou inadequado para crianças e adolescentes aqueles já impróprios nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que contenham imagens ou mensagens sexuais com conotação intencionalmente erótica, obscena ou pornográfica, material relacionado à ‘ideologia de gênero’ ou qualquer outro que venha a ser assim considerado.

Segundo o vereador Pimentel Filho (PSD), autor da lei, não há motivo para polêmica, uma vez que a lei segue tratados internacionais, a Constituição Federal do Brasil e prioriza a família. O vereador destacou:

Tentaram colocar essa discussão no plano nacional, depois no estadual e por último no municipal, e não conseguiram. O pessoal quer confundir, quer polemizar. A lei não coloca mordaza em ninguém, ela agora existe para que não se burle a grade curricular.²⁸

O projeto de lei foi aprovado por unanimidade na Câmara dos Vereadores de Campina Grande. Levada ao âmbito do executivo municipal, o prefeito Romero Rodrigues afirmou que decidiu sancionar o projeto em respeito, primeiro, aos princípios cristãos e, segundo, à decisão da Câmara.

Como já indicado, a ideia de que a discussão da categoria de gênero, como desnaturalizadora da ordem sexual e social, configuraria uma ameaça a crianças e adolescentes nas escolas popularizou-se rapidamente nos últimos anos. Além de mobilizações populares em apoio às iniciativas legislativas da aliança neoconservadora, inúmeros episódios têm sido registrados por todo o país como manifestações que parecem se apropriar e reproduzir o discurso alarmista e frequentemente agressivo da narrativa que produziu a concepção da ‘ideologia de gênero’.

Observar tais fatos força-nos a refletir sobre o alcance das ideias vinculadas à “ideologia de gênero” na sociedade brasileira e os impactos das conquistas concretas que essa narrativa tem viabilizado. Para além de um discurso que tem sido considerado acertado, causando identificação e mobilização de parte da população, a retórica “antigênero” tem tido o efeito de influenciar e regular políticas educacionais que, dentre muitos efeitos, podem interferir na liberdade de cátedra e na autonomia docente.

²⁸ Ver: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/07/14/campina-grande-proibe-discussoes-sobre-genero-na-sala-de-aula-oab-protesta.htm>>. Acesso em: 21 de nov. de 2019.

CAPÍTULO IV – AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO UM ESPAÇO DILEMÁTICO NA ESCOLA

As instituições escolares cotidianamente são atravessadas pela multiplicidade de diversidades dos que adentram seus portões, sendo o respeito a elas devido assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela LDBEN nº 9.394, de 1996 e pela Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), previsto no artigo 214 da Constituição Federal.

A conjuntura vivenciada atualmente nas escolas brasileiras, contudo, é de ameaças à educação pública, gratuita e para todas e todos, dentre as quais destacamos: o discurso empresarial, focado em atender seus próprios interesses; a perseguição às liberdades de atividade docente e à auto-organização dos estudantes; e o conservadorismo que ameaça o caráter laico, livre e científico do ambiente escolar.

Permeado por normas, regras e controles, o contexto escolar, é também território em que diferenças e diversidades se manifestam e mostram suas nuances, desvelando muitas vezes falta de informação por parte de educadores/as, estudantes e intolerância entre os pais.

A conjuntura que emergiu no início do século XXI, baseada em pesquisas específicas e na força de movimentos sociais que demandavam direitos, apontava para a formulação de políticas públicas relacionadas às relações de gênero e à diversidade de orientação sexual. Desde o final do governo de Fernando Henrique Cardoso e mais intensamente nos governos de Lula e de Dilma Rousseff, ocorreram mudanças significativas nas políticas governamentais que passaram a se preocupar cada vez mais com os preceitos dos direitos humanos, diversidade e inclusão.

No contexto brasileiro recente, de modo mais expressivo no período pós impeachment de Dilma Rousseff, observamos nas escola brasileira a instauração de uma situação dilemática, traduzida na fricção entre duas direções relativas às questões de gênero: uma, que produz agenciamentos de políticas de educação destinadas à promoção da tematização problematizadora das relações de gênero, relacionada com a pauta mais geral dos direitos humanos; outra, na direção do silenciamento e apagamento das discussão sobre a temática, que passa a ser vista como uma perigosa ameaça à sociedade.

A escola, recorrentemente um espaço de disseminação das ideias e posturas conservadoras existentes na sociedade, não se mantém isolada das dinâmicas econômicas, políticas e culturais contraditórias, dialogando com a sociedade envolvente em suas demandas relativas às dinâmicas de raça, gênero, classe e outras.

O espaço educacional é um espaço privilegiado para a apresentação de saberes que se pretendem universais, um *lócus* para que particularidades referentes às demandas por igualdade dos considerados diferentes se manifeste em sua plenitude.

Os diversos níveis de escolarização são, potencialmente, importantes instâncias de formação, informação, debate, pesquisa e construção de conhecimento sobre os diversos aspectos da vida humana, incluindo as questões de gênero e sexualidade. Se durante muito tempo a escola foi – e em muitos casos, continua sendo – um lugar em que essas temáticas não apareciam, adotando-se a atitude e prática de que “disso não se fala”, a partir da revolução sexual da década de 1960, o espaço escolar tem crescentemente sido concebido como “um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, desconstrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade”, sendo atravessado em termos dialéticos pela potência de reprodução e também pela potência de transformação de modelos e paradigmas socialmente hegemônicos (FERREIRA; LUIZ, 2009, p. 37).

Neste capítulo, passamos a discutir o que acima focalizamos em termos gerais com base no levantamento de dados sobre a situação da educação pública na Paraíba, a partir dos procedimentos de pesquisa apresentados anteriormente. Iniciamos com uma apresentação breve do projeto da Escola Cidadã Integral, na medida em que em uma delas fizemos nosso trabalho de campo.

4.1 A escola cidadã integral: a lógica empresarial nas escolas públicas de ensino médio

Após implementar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no ano 2015, o governador Ricardo Vieira Coutinho (PSB) instaura um modelo de escola integral – à semelhança do instituído no estado de Pernambuco, também durante uma gestão vinculada ao PSB –, compreendendo a Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica, criadas por meio dos Decretos nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 e nº 36.409, de 30 de novembro de 2015, respectivamente. Posteriormente, a Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, aprovada pela Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018, institui o Programa Escola Cidadã Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS (PARAÍBA, 2018).

Consideradas, pela própria Secretaria de Educação, como a ação de maior envergadura desenvolvida pela SEE/PB, “um divisor de águas na história da educação do Estado” (PARAÍBA, 2018), as ECIs voltam-se para “a formação educacional de excelência [...] e a

profissionalização do educando conforme método didático e administrativo próprios” (PARAÍBA, 2018, p. 104). Mais especificamente, as Escolas Cidadãs Integrais têm por objetivo

oferecer os fundamentos de uma escola inclusiva e que visa formar o cidadão para os desafios do século XXI, como também para as exigências profissionais que o mundo contemporâneo exige, tendo como ponto de partida o educando e buscando desenvolver os pilares essenciais para a formação de indivíduos que possam contribuir com a sociedade a partir de sua autonomia, das diferentes competências e sendo solidários, tudo isso baseado no incentivo e desenvolvimento do protagonismo juvenil. (PARAÍBA, 2018, p. 104)

Nessas escolas, o conteúdo pedagógico é voltado para uma “formação de excelência” e a profissionalização do educando por meio de métodos didáticos próprios (PARAÍBA, 2018, p. 104). Além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as ECIs têm em seu currículo uma grade diferenciada, incluindo-se nela disciplinas diversificadas, denominadas de ‘eletivas’, a exemplo de ‘Projeto de Vida’, ‘Pós Médio’, ‘Estudo Orientado’, dentre outras.

O Programa, desde sua criação em 2015, e implantação em 2016, com previsão de universalização nas escolas de nível médio da rede estadual, foi implantado sob a coordenação pedagógica de uma ONG, o Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (ICE), “criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência seguido pelo secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” (ICE, s/d.). A atuação do ICE vem ganhando força pelo Brasil com a atuação do empresário Marcos Magalhães, idealizador, fundador e principal articulador das propostas e ideias do ICE.

Em sua base, o ICE tem um leque de parceiros classificados como: estratégicos - Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto Natura, definidos pelo governo estadual como apoiadores do Programa (PARAÍBA *ON LINE*, 2018); parceiros técnicos - Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e *Worldfund*; financiadores – os próprios Instituto Natura e Sonho Grande; Itaú BBA; Trevo Tecnologia Social; Fiat/Chrysler; Jeep; Espírito Santo em Ação (Movimento Empresarial do Espírito Santo); indústria farmacêutica EMS (ICE, s/d.). O ICE atualmente mantém “parcerias” com 16 estados e 8 municípios brasileiros.

O Modelo, que tem foco no Ensino Médio, é operacionalizado pela ampliação do tempo de permanência de participantes da comunidade escolar no espaço físico da escola: equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, e se materializa,

segundo o presidente do ICE, “pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo” (MAGALHÃES, 2008, p. 22).

O programa tem como foco a formação dos jovens por meio de um desenho curricular diferenciado e com metodologias específicas, que apresentam aos estudantes do Ensino Médio possibilidades de se sentirem ‘autores do seu projeto de vida’.

O Projeto de vida, segundo o ICE ²⁹,

reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem. Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, sobre aonde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. (ICE, *s/d.*)

A proposta do ICE, se anuncia como preocupada em formular e exercitar um ‘currículo inovador’, ampliando a permanência dos estudantes na escola para 9 horas e 30 minutos, construindo uma formação “autônoma, competente e solidária, formando os jovens para o mundo do trabalho e contribuindo na construção de um projeto de vida”. A organização curricular dessas escolas é constituída, então, pela Base Nacional Comum (BNC), assim entendida: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (área de Linguagens e Códigos); História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Ciências Humanas); Física, Matemática, Química e Biologia (Ciências da Natureza). Além dessas, tem-se os componentes integradores, nos quais se incluem Projeto de Vida, Estudo Orientado e Vivências em Protagonismo Juvenil.

A avaliação em larga escala se coloca como uma realidade e a ênfase em determinados componentes curriculares, a exemplo do observado em relação à Língua Portuguesa e à matemática, contribui para a redução ou secundarização do foco nos demais conhecimentos que compunham os currículos tradicionais da escola pública. Desse modo, disciplinas que trabalham temas considerados polêmicos, como questões relacionadas à diversidade de gêneros, racismo, homofobia, transfobia, pauperofobia, perdem espaço, o que se afina com as bandeiras defendidas pelos adeptos da ‘Escola sem Partido’. Não por acaso vemos operar, em várias ações e projetos, a redução da carga horária das disciplinas de humanidades, em

²⁹ Ver: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>. Acesso em: 23 de dez. de 2019.

especial, justificada pela sua irrelevância para a formação dos estudantes e pelo seu cunho “ideológico”.

Tarefas, metas, atividades, regras, prazos também são determinados pelas direções e coordenações da ECI, sem que se discuta com os professores, restando-lhes estritamente o espaço da sala de aula como espaço de autonomia relativa, muitas vezes controlados pelos mecanismos de avaliação externa sobre seus resultados. Observa-se, desse modo, certo esvaziamento da autonomia dos professores, seja pelo controle, seja pela falta de oferta de condições de trabalho, resultando na submissão dos docentes a processos de crescente regulação.

Ao firmar “parcerias” com organismos privados, que têm em sua estrutura colaboradores como empresas privadas, o Governo do Estado da Paraíba abre mão da responsabilidade administrativa e da gestão da educação pelo Estado. Ao colocarmos o termo “parceria” entre aspas, questionamos se esse acordo é realmente uma ‘parceria’, pois entendemos que isto implicaria em troca. No caso aqui exposto, identificamos um contrato de prestação de serviços, no qual o governo do estado “cuida da destinação de recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE, contribui com a implantação de metodologias e tecnologias gerenciais” (www.agendaparaiba.com).

A organização administrativa e pedagógica das ECI, ECIT e ECIS, da rede estadual da Paraíba está sob a responsabilidade de organismos privados vinculados ao mundo empresarial. De acordo com Marcos Magalhães (2008), o novo modelo de escola de ensino médio está institucionalmente caracterizado por uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Administrativamente traz em suas diretrizes padrões gerenciais próprios do mundo empresarial, com ênfase em compromissos, metas, avaliações, incentivos e responsabilização, apoiados por planos previamente desenvolvidos pelo ICE, transpondo para as escolas públicas a mesma lógica já aplicada em escolas privadas. Hegemoniza-se, portanto, nas escolas estaduais da Paraíba, uma visão empresarial.

Os neoliberais, juntamente com os neoconservadores, constituem o grupo que dá sustentação à aliança conservadora em seus desdobramentos no espaço escolar público. Fiéis aos princípios do mercado e da liberdade como escolha individual, os neoliberais compreendem a educação como mais um produto para o consumo, como qualquer outro produto. Em função disso, suas propostas para esse campo centram-se na busca por resultados ‘baseados em mérito’, em uma ‘educação profissionalizante’ e diretamente vinculada à

economia – inclusive na ideia de submeter as instituições escolares à competição do mercado. Seu entendimento de que um Estado forte significa uma iniciativa antiquada e falida de organizar as sociedades faz com que busquem ‘a modernização’, elemento que compõe recorrentemente uma parte central da agenda da aliança conservadora.

Tal qual no cenário norte-americano, discutido por Apple (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional) fortalecem e promovem as seguintes teses: moral cristã, visão binária de gênero, defesa da família tradicional, racionalidade econômica e estandardização da escola, currículo nacional, patriotismo, etc., também adentram os muros da escola cidadã integral.

Assim, a ECI adequa-se ao modelo conservador de educação que vê na técnica e, portanto, na formação profissional, a possibilidade de mobilidade social, defendendo uma educação “neutra” e “técnica”. Desse modo, este grupo advoga por uma modernização conservadora da educação, isto é, a defesa da eficiência na educação, desde o modelo de gestão educacional/escolar desenvolvido ao uso de testes de larga escala, visando à responsabilização individual dos sujeitos (meritocracia) e dos sistemas/escolas (racionalidade mercantilista).

No que se refere ao campo das dinâmicas ativadas em termos de formulação e implementação de políticas públicas na área da educação, essas parcerias público-privadas representam a abdicação do Estado em relação a uma responsabilidade social tradicionalmente a ele atribuída, o que se relaciona com o caráter universal, laico e democrático da atividade. Arelalo (2007, p. 899) comenta o cenário mais geral no qual podemos entender o caso particular da situação do ensino médio público na Paraíba, nos seguintes termos:

Dois impasses estão presentes na gestão dos sistemas escolares no Brasil: o discurso sobre a gestão democrática na formulação e implementação das políticas públicas em educação e a prática “produtivista” que prescinde da mesma. Concomitante aos movimentos de pressão social para o estabelecimento da “transparência” das ações governamentais, exigindo participação ampliada da população – por meio de conselhos ou equivalentes –, a pressão pela “qualidade” do ensino e de gestão educacional “competente” vem exigindo dos dirigentes públicos respostas imediatas. Na ausência de condições para efetivá-las, estabelecem “parcerias” público-privado que implementam a lógica do mercado nas orientações dadas às escolas e nos sistemas públicos de ensino, gestando um novo e contraditório conceito de eficiência educacional, em que a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar é dispensada.

A emergência das parcerias público-privadas serve aos interesses dos setores privados, direcionando o espaço público e estabelecendo a primazia de interesses locais em detrimento da consideração dos resultados de discussões levadas a cabo pela sociedade civil em nível nacional.

Tais setores realizam na prática a ‘privatização’ do ensino público – ora vendendo serviços e tecnologias educacionais às redes públicas de ensino, ora orientando o conteúdo da proposta das políticas educacionais – e promovem ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, *a priori*, deveria orientar a escola pública (ROSSI, LUMERTZ & PIRES, 2017, p. 560).

A gestão educacional das escolas públicas brasileiras foi influenciada por diferentes enfoques e teorias ao longo das últimas décadas. No Brasil, historicamente, por modelos de gestão baseados no autoritarismo, patrimonialismo e no clientelismo. A gestão democrática da escola e da educação surgiu em oposição a esses modelos e como resultado do esforço dos profissionais da educação, intensificados no período em que o país passava pela redemocratização e pela abertura política.

No processo de redemocratização, na década de 1980, a pauta de reivindicação girava em torno de uma educação pública de qualidade para todos, com garantia de acesso e universalização do ensino; autonomia financeira, pedagógica e administrativa; participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar e eleição direta para diretores. Mas a pressuposição básica é que houvesse uma responsabilização geral do Estado, instância na qual as lutas pelos princípios de universalidade e de respeito aos direitos fundamentais de respeito as diferenças aconteceu de forma radical.

Durante a década de 1990, o Brasil passa por reforma e uma onda de privatizações que almejavam tornar o Estado mais eficiente. A nova gestão pública acabou por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, as quais, por meio do “público não estatal” e do “quase-mercado”, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública (ROSSI, LUMERTZ & PIRES, 2017).

Para entender as dinâmicas de transformação dos modos pelos quais acontece o debate sobre gênero na escola mais especificamente, e a discussão referente às orientações sexuais, é importante pensar o significado do surgimento, enquanto uma configuração naturalizada, das Parcerias Público-Privadas no setor da Educação (PPPE), na medida em que elas representam um resultado da emergência da onda neoconservadora em nossa sociedade. Falando sobre esse tema, Robertson e Verger (2012) destacam a relação entre as gramáticas ativadas por

essas parcerias e suas articulação com o neoliberalismo e neoconservadorismo, nos seguintes termos:

Ainda que existam diferentes PPPE, que vão desde a construção, gestão e manutenção de infraestrutura até a mobilização de recursos, defesa de políticas, prestação de serviços e de operações (Ball, 2007; Bull, 2010), elas possuem uma base comum e um conjunto de ideias programáticas que representam a continuação, e não a moderação, do liberalismo econômico. Esta é também a posição de Linder (2000), ao analisar as PPP no contexto dos EUA, para quem, apesar de existirem múltiplos significados ou gramáticas para as parcerias (como reforma da gestão, regeneração moral e assim por diante), seus pontos de referência ideológica são a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo. Mesmo distintos, esses dois pontos apresentam em comum uma aversão ao Estado: para os neoliberais, porque o Estado é ineficiente; para os neoconservadores, porque o Estado é perpetuamente sobrecarregado por demandas levantadas por aqueles que não merecem atenção.

O cenário global no qual emergem as PPPE é fundamentado em lógicas e formas de prestação de contas baseadas no mercado, ao invés de possuir uma orientação pública. Nelas, o único modo viável de reconhecimento é ser consumidor, ao invés de ser um sujeito social e político. Isto representa uma visão da política e do Estado, associadas a negatividade, incompetência e uma concepção empobrecida da educação como atividade social, prejudicando a capacidade dos sujeitos sociais de serem reflexivos, na medida em que os limita e os define primeiramente como agentes econômicos, cujas ações são exclusivamente enquadradas em relações de mercado.

Em termos das concepções de políticas públicas, o Estado abdica de seu papel mais complexo, o de pensar, estabelecer linhas filosóficas, os critérios fundadores para sua atuação no campo da educação, assumindo sua incompetência para protagonizar a configuração das linhas mestras de organização do campo educacional. Como efeito eufemizado temos, portanto, com as PPPE, uma contribuição fundamental para a hegemonização da erosão da esfera da política e do Estado enquanto gestor definido como capaz de prover os serviços educacionais pensando o bem comum e seu papel de traduzir as demandas sociais, a resultantes de discussões democráticas e amplas a respeito de tópicos os mais diversos, inclusive os relativos aos conteúdos curriculares. Isso se relaciona com processos de inclusão e exclusão de disciplinas, de temáticas, de práticas educativas, que passam a ser guiadas pelos interesses neoliberais, tornando-se presa mais fácil de eventuais direcionamentos conservadores dos atores que se apresentam como responsáveis pelo delineamento das estratégias de moldagem das dinâmicas de funcionamento das escolas.

Apple (1997)³⁰, em “Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora”, contribui para a teorização crítica de currículo, enfatizando, prioritariamente, a relação entre poder e cultura, buscando explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados, não apenas nos valores transmitidos na escola, mas também no que é aceito como conhecimento escolar. A proposta desse autor é examinar como o currículo tem contribuído para criar e recriar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes.

Apple (*idem*) critica o fortalecimento político da Nova Direita e suas iniciativas na organização da educação, dentre as quais podem ser mencionadas as propostas de definir um currículo nacional, de estabelecer um sistema nacional de testagem e avaliação, bem como de atrelar o ensino e o currículo às necessidades do mundo dos negócios e da indústria. O autor discute o porquê da direita estar ganhando espaço no campo educacional norteamericano, através da construção de novos acordos hegemônicos e redirecionando o senso comum para o conservadorismo. Esse autor examina os impactos da onda neoconservadora no campo escolar norteamericano na forma de grande parte do público conceber a educação.

Essa reestruturação do senso comum, aponta Apple (*idem*), é em si mesma resultado complexo e contraditório de conflitos e acordos, constituindo-se em objeto central das atuais batalhas culturais. Não se trata, então, de uma imposição de ideias a sujeitos passivos, mas sim de um processo criativo, embasado em temas, medos e desejos latentes na sociedade, os quais são atualizados a partir da disseminação do neoconservadorismo.

Ademais, não existe nesse modelo empreendedorista de educação nenhum interesse na abordagem das temáticas de Gênero e Sexualidade como parte da formação para desenvolver “*competências e habilidades para o século XXI*”.

É em uma das unidades em que se observa o cenário que replica o descrito por Apple (*idem*) com relação à onda neoconservadora em curso nos EUA, que fizemos nossa pesquisa.

4.2 Questões metodológicas: avaliando o percurso trilhado

A pesquisa foi realizada numa Escola Cidadã Integral de Campina Grande - PB ao longo do ano de 2019. Durante esse período – ao mesmo tempo em que iniciamos nossa

³⁰ Em meio à diversificação e à sofisticação teórica que crescentemente têm caracterizado o pensamento curricular contemporâneo, no qual novas influências induzem a novas perspectivas, novas ênfases e novas temáticas, Apple (1997) tem sido visto como exemplo de razoável fidelidade às questões e aos referenciais primeiros da sociologia do currículo. Professor de Currículo e Ensino e de Política Educacional na Universidade de Wisconsin, Madison, tem seu nome associado ao movimento de reconceitualização do campo do currículo, ocorrido nos anos setenta nos EUA, caracterizado tanto pela rejeição do enfoque técnico que dominava o campo, como pelo reconhecimento do caráter político das decisões curriculares.

atuação como professora de sociologia e filosofia na escola pesquisada, iniciamos a observação participante na referida instituição, focalizando através dessa técnica e de outras, das quais falaremos posteriormente, focalizando as dinâmicas pelas quais o tratamento da temática do gênero no espaço escolar tem se realizado.

Segundo Ludke & André (1986, p. 26) a “observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. A observação participante, adotada nesta pesquisa é, uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Como estranhar os fatos e comportamentos, identificar ritos e mitos, perceber estruturas, construir análises e interpretações sobre coisas, lugar e pessoas que fazem parte do nosso dia a dia? Relações de múltiplas pertencas com o campo – fazer trabalho de campo dentro de seu próprio ambiente de trabalho, tendo, portanto, dupla inserção: como pesquisador e nativo – geram desafios. Ao mesmo tempo em que se percebeu certo desconforto no confronto/percepção de discursos e realidades observadas, práticas divergentes, as experiências pessoais de pertença à escola apresentaram elementos significativos. O acesso relativamente facilitado ao campo (pelas experiências de pertença e inserção) contribuíram para a escolha desse objeto de estudo.

Os pesquisadores que vêm de fora geralmente experimentam outras dificuldades, não menos complexas e nem mais importantes. Sobre todos pesa a mesma responsabilidade, como apontou Geertz (2005, p. 29):

Os etnógrafos precisam convencer-nos [...] não apenas que eles ‘estiveram lá’, mas ainda (como também fazem, se bem que de modo menos óbvio) de que, se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentindo o que sentiram e concluído o que concluíram.

É importante destacar que a adoção de diferentes métodos de investigação mostrou-se frutífera. Defendido por Bauer, Gaskell e Allum (2002), o pluralismo metodológico demonstrou ser de grande valor na realização de pesquisas empíricas, na medida em que oferece ao pesquisador a possibilidade de analisar o mesmo objeto de estudo a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, a integração, realizada na presente pesquisa, entre realização de observação participante, entrevistas individuais semiestruturadas e de grupos

focais configurou-se como uma estratégia metodológica que permitiu à pesquisadora integrar abordagens intensivas.

Foram três reuniões de grupos focais – uma com 21 alunos(as), outra com 14 professores(as) e, por fim, uma com 12 mães, realizadas aos 02, 12, 17 de dezembro respectivamente – e duas entrevistas semiestruturadas: uma com a coordenadora pedagógica e outra com a diretora, realizadas em dezembro de 2019.

Em relação aos grupos focais, algumas considerações se fazem necessárias. A decisão de utilizar este método se deu, sobretudo, pelo interesse em reunir um número considerável de sujeitos, haja vista o pouco tempo disponibilizado para a pesquisa. Apesar da pequena experiência da pesquisadora na utilização deste método de investigação – o que representou um desafio, seja na elaboração do instrumento seja na análise dos resultados, o interesse em construir uma ‘visão panorâmica’ acerca das concepções e crenças desses segmentos da comunidade escolar sobre questões de gênero e sexualidade, foi alcançado.

Nossa familiaridade com o espaço físico e simbólico em que realizamos a pesquisa permitiu inclusive constatar como os resultados obtidos através das reuniões não refletem a integralidade das experiências, opiniões e visões dos participantes. Como já previsto na literatura, constatou-se o lapidamento e/ou ocultamento de elementos, durante a realização dos grupos focais, haja vista os constrangimentos impostos pela situação de familiaridade e pertença dos participantes (professores e alunos), bem como o receio quanto à possibilidade de julgamento ou possíveis críticas, seja ao trabalho desempenhado ou mesmo à visão de mundo de professores, alunos e familiares reunidos para a entrevistas grupais.

As questões básicas que propusemos nos grupos focais que realizamos foram as seguintes:

- (1) Há espaço para se discutir gênero na sua escola?
- (2) Vocês consideram importante discutir esse tema?
- (3) Vocês consideram que essa discussão traria prejuízos ou seria importante para a sua formação?
- (4) Por quê?

Cada discussão nos grupos durou cerca de uma hora, buscando-se compreender as visões do grupo sobre o tema, sobretudo em relação às experiências, posições e interpretações comuns. As conversas foram gravadas e transcritas, gerando os dados que foram tratados e analisados.

Ainda em relação aos grupos focais, foi possível analisar a co-construção de ideias entre os(as) participantes em tempo real, no fluxo das interações. Percebeu-se claramente a influência que a presença dos sujeitos com experiência e conhecimentos formais sobre as questões de gênero e sexualidade tiveram no desenrolar das discussões.

4.3 Concepções, crenças e experiências sobre gênero e sexualidade a partir das entrevistas e dos grupos focais

4.3.1 Concepções e experiências de alunos sobre gênero e sexualidade na escola

De um modo geral, a discussão de questões relacionadas a gênero e sexualidade desperta muito interesse entre os(as) estudantes. Em nenhum momento percebemos sinais de indiferença em relação ao tema. A ‘abertura de um espaço dialógico’ para que os(as) estudantes falassem abertamente sobre questões que não são normalmente discutidas no cotidiano escolar, foi recebida de bom grado – diferente dos demais grupos, que se mostraram mais resistentes para aceitar participar da pesquisa. Os(as) estudantes demonstraram gostar de compartilhar suas ideias sobre os assuntos contemplados no roteiro.

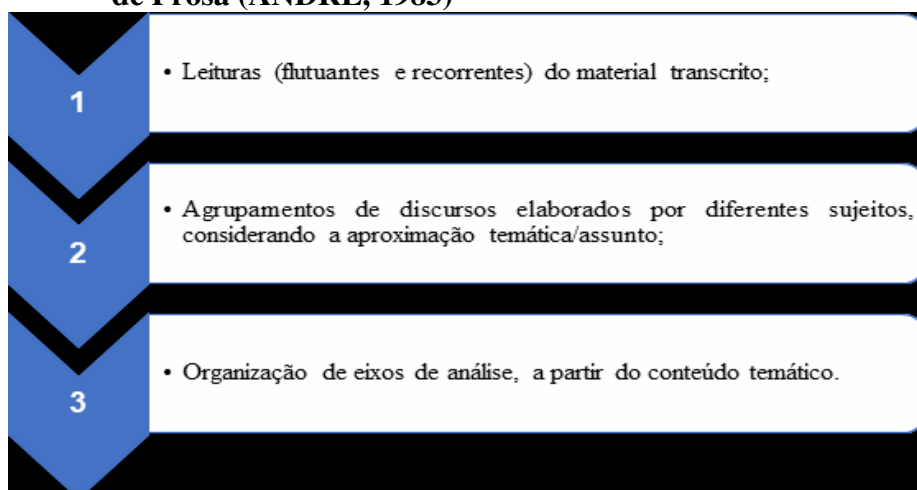
TABELA 1 - PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	
SEXO	
MASCULINO	8
FEMININO	13
IDADE	
13 a 15 ANOS	7
16 a 17 ANOS	11
18 a 19 ANOS	3
SÉRIE	
8º ANO	1
9º ANO	1
1º ANO	6
2º ANO	5
3º ANO	8
RELIGIÃO	
ATEU	3
AGNÓSTICO	3
CATÓLICO	6
EVANGÉLICO	1
CRISTÃO, SEM VINCULAÇÃO	5
ESPÍRITA	2
NÃO POSSUI	1
PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA	
DIREITA	1
CENTRO-DIREITA	1
ESQUERDA	7
NÃO POSSUI	11
EM BRANCO	1

Fonte: Autoria própria (2020)

As discussões no grupo focal com os(as) estudantes integraram reflexões baseadas nas vivências no âmbito escolar com a vivência pessoal e familiar. Independente dos professores realizarem ou não um trabalho intencional sobre gênero e sexualidade, estes assuntos atravessam o(a)s estudantes o tempo todo no ambiente escolar, na *internet*, nos livros, nas revistas, entre outros.

A análise dos dados buscou inspiração na análise de prosa (ANDRÉ, 1983), contemplando os seguintes movimentos:

Figura 1 – Procedimentos de organização de dados, a partir da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983)



Fonte: Elaboração da autora, a partir de André (1983, pp. 67-68)

Esse processo permitiu a criação de 2 grandes temas, organizados após a análise do conteúdo das transcrições, segundo os movimentos indicados acima:

Figura 2 – Eixos de análise gerados a partir do grupo de discussão	
TEMA 1	
Dúvidas sobre orientação sexual, identidade de gênero e suas expressões	<p><i>Uma pessoa nasce transexual?</i></p> <p><i>Uma pessoa bissexual é indecisa?</i></p> <p><i>A pessoa nasce gay?</i></p> <p><i>O que faz uma pessoa virar gay?</i></p> <p><i>Se um casal gay tiver um filho, isso pode influenciar [ela] a ser gay também?</i></p> <p><i>Que banheiro travestis e transexuais devem usar?</i></p>

<p>TEMA 2</p> <p>O silenciamento do tema na escola</p>	<p><i>A escola não fala desse assunto. Se tivesse mais momentos como esses, acho que ia ser muito bom. Pra gente entender...</i></p> <p><i>[...] outro dia perguntei pra professora e ela disse que isso não tinha nada a ver com o assunto da aula e que não interessava.</i></p> <p><i>Fico pensando que a escola poderia ajudar as pessoas a sofrerem menos. Por exemplo, como fazer para uma família muito religiosa aceitar seu filho?"</i></p> <p><i>Aqui na escola, tem gente, assim, de todo tipo. Por que no resto do mundo não pode ser assim?</i></p>
--	--

Fonte: autoria própria, 2020.

Muitos alunos disseram saber a diferença entre sexo e gênero dos indivíduos, outros, apesar de não saber explicar, conseguem diferenciar e apenas alguns poucos não entendem a diferença.

Sexo biológico é tipo o sexo que a gente nasceu e gênero é aquele com o qual a gente se identifica (aluna, 15 anos, ateia).

Nessa fala vemos que há uma concepção que alia gênero a identificação, o que pode ser interpretado como sendo visto enquanto algo que se escolhe e não em termos de aquisição de papéis relacionados a homens e mulheres, através dos processos de socialização em que os indivíduos são mergulhados antes mesmo de nascerem.

Todos afirmaram que já tiveram colegas que apresentaram/apresentam comportamentos que não são considerados culturalmente adequados, com relação ao sexo deles(as). Inclusive, citam um aluno da escola que, segundo eles, é transgênero.

Não ligo, porque independente do que ele é, ele é nosso amigo do mesmo jeito (aluno, 15 anos, espírita).

O uso da linguagem carregada de tonalidades ontológicas e a escolha da expressão ‘independente do que ele é’, aponta para a força dos polos de binaridade em termos de gênero, que ao serem extrapolados colocam sob questão as relações de amizade, no caso, sendo o laço afetivo mais significativo do que a divergência de gênero.

Como vimos na coluna referente ao tema 1 dos eixos adotados para a análise do grupo focal dos/das estudantes, poucos sabem o que significa os termos *cisgênero*, *transgênero* e

transexual, porém, a partir da discussão e dos exemplos mencionados pelos colegas, conseguiram ir construindo uma ideia aproximada dos conceitos.

Comparando as narrativas dos professores e dos alunos, bem como observando e interagindo com os diversos profissionais na escola analisada, observamos que o(a)s estudantes apresentaram, em suas narrativas, conteúdos diferentes daqueles presentes nas narrativas de seus professores e pais. A maioria deles demonstrou que, apesar da influência do adulto (mães, pais, familiares, sociedade) e de seus professores e equipe gestora, vêem as relações de gênero e sexualidade de forma menos preconceituosa, mais amigável e de maneira mais adequada do que os demais grupos entrevistados.

Com relação à inclusão da discussão das temáticas de gênero e sexualidade na escola, 99% dos alunos são favoráveis, conforme pode ser visualizado nas falas apresentadas a abaixo.

Sim, porque quanto mais se evita esse assunto, mais vira um tabu, mais se perpetua o preconceito. Porque, para uma pessoa que tem uma mente fechada e acha isso de uma forma pejorativa, ela nunca vai abrir sua mente para saber sobre essa área. Com a discussão, essa pessoa pode mudar e até conscientizar outras pessoas e tirar esse tabu que tem sobre a homossexualidade e a identidade de gênero, de que as pessoas têm que ser livres, para se expressar da forma que quiserem, porque o interior da pessoa só pertence a ela e não ao próximo. Você não pode ditar como ela vai ser no seu futuro. [...] Assim como foi inserido o racismo na grade curricular e foi trabalhado na história, na filosofia, na sociologia... Percebe-se que as pessoas têm mais consciência. Por mais que aconteçam casos de racismo, a população tem mais consciência. Caso fossem inseridos na grade curricular a sexualidade, o gênero e fosse ampliando para todos os aspectos, a formação do indivíduo seria melhor, porque ele teria aquela consciência, aquela reflexão sobre o assunto (aluno, 17 anos, ateu).

Nessa fala destacamos a relação feita entre a frequência e as abordagens que se usam para se discutir certos temas e a possibilidade da ‘abertura’ das visões dos envolvidos nos processos, sendo inclusive afirmada a visão de que com a inclusão dos temas-tabus na ‘grade curricular’ haveria um ganho em termos de formação do(a)s estudantes. Esse é um exemplo de demanda que aponta para a visibilização e realização da discussão sobre gênero e sexualidade na escola.

Vamos a outro trecho:

Eu acho que deveria ter na escola, porque na escola também há o processo de socialização. E a gente, que passa o dia todo na escola... Algumas pessoas saíam, principalmente quando chegassem no terceiro ano, saíam

bem menos preconceituosas, se tivessem esse tipo de aula aqui. Seriam menos preconceituosas em relação a outras pessoas, aqui dentro e com elas mesmas, né? (aluna, 17 anos, agnóstica).

Nessa fala além de aparecer a ideia da relação entre a inclusão dos temas das relações de gênero e de sexualidade nas atividades escolares e o resultado previsto de que ‘as pessoas poderiam ser menos preconceituosas’, vemos a ideia de que a focalização desses temas seria uma responsabilidade da escola, não apenas da família, como às vezes encontramos na argumentação da corrente que aponta para o apagamento da discussão sobre as temáticas no espaço escolar, argumentando que isso seria uma responsabilidade das famílias.

Porque tem pessoas que vêm trazendo uma cultura de antigamente: o tradicional. Tem pessoas muito tradicionais naquela questão de que homem tem que ser casado com mulher. E para eles é surreal ver, por exemplo, uma mulher se relacionando com outra mulher e um homem com outro homem e tal. Então, acho importante, para tentar mudar a mentalidade dessas pessoas e ver que o mundo está mudando (aluno, 17 anos, espírita).

Destacamos na fala acima a oposição entre tradicionalidade e reconhecimento das transformações pelas quais a sociedade vai passando. O estudante aponta para o conflito entre tradição e a mudança como sendo algo a ser trabalhado no espaço escolar.

Eu acredito que, além de etnia, além sexualidade, além de gênero, a gente tem que sempre lutar pelo respeito. Independente do que a pessoa é, da opção dela, enfim. A gente tem que sempre tá conscientizando uns aos outros acerca do respeito. Eu acredito, particularmente, que a família tem o principal papel de fazer isso, mas que, como a escola faz parte do processo de socialização... Como a escola faz parte do processo de socialização da maioria das pessoas, eu acredito que é, também, papel da escola pregar isso, ensinar isso: o respeito. Independente de ideologia, independente de gênero, de sexualidade, de etnia. Assim como a escola tem o dever de ensinar sobre a questão dos negros, como eles sofreram ao longo do período histórico, ao longo do processo de socialização deles... Eu também acredito que, a questão da sexualidade, do gênero, também deve ser ensinada. Independente da sua opinião, é instrução. É sim, uma instrução. É algo que vai levar você a crescer mentalmente. É algo que vai te fazer crescer de forma intelectual. Então é algo que deve ser ensinado nas escolas. E algo que deve ser ensinado também em casa. No caso de não ser ensinado em casa, aí é o problema que a gente tem de às vezes, na maioria das famílias.... Mas é um dever. É um dever da família e um dever da escola. Porque está muito além de etnia, raça, gênero e sexualidade, tem a ver com respeito. Tem a ver com seres humanos. Assim como você é um ser humano e gosta de ser respeitado, gosta de ter sua opinião respeitada, gosta de ter seus desejos, suas vontades, seu jeito de ser respeitado, então as outras pessoas também merecem isso. A gente tá falando de pessoas. Essas pessoas

precisam ser respeitadas. Minha opinião é essa. (aluna, 17 anos, evangélica).

Mais um exemplo de visão entre os estudantes da corresponsabilidade entre família e escola na discussão dos temas relativos às questões de gênero e sexualidade, aparecendo também a questão do racismo. Destaca-se nessa fala o mote subjacente ao argumento em torno do ‘respeito’. Também vale destacar a menção a uma eventual ‘falha’ das famílias em termos da focalização na educação doméstica das temáticas citadas, o que é visto como não desejado que seja repetido pela escola, vista como lugar em que a discussão deve ser feita.

Dos alunos entrevistados, registramos apenas um que defende ser incumbência apenas da família e não da escola discutir essas temáticas:

Volto a dizer que, para mim, não é papel do professor. Tipo, é papel da família. Só que eu acho que no Brasil a gente tem esse déficit na família, ser muito fechada. [...] Só que, como eu acho que a família brasileira não tem esse preparo, eu acho que também não seria o papel do professor. Pra mim, minha concepção, eu acho que os professores deveriam estar ensinando seus conteúdos (aluno, 16 anos, agnóstico).

Na fala acima, percebemos uma contradição, na medida em que o estudante defende que o papel de discutir as temáticas de gênero e sexualidade seria somente da família, mas ao mesmo tempo observa-se o reconhecimento do possível ‘fechamento’, o que resultaria em um ‘deficit’. A argumentação aponta para o eventual despreparo dos professores para promover essa discussão, o que nos chama a atenção para refletir em que medida as licenciaturas formam os professores para fazê-la. No final do trecho, observamos a presença de um elemento que aponta para a redução conteudística da atividade docente, muito presente nas concepções empresariais das dinâmicas consideradas apropriadas ao espaço escolar, existente no discurso que centraliza o processo educativo em seus aspectos funcionais/pragmáticos em relação ao mercado.

Segundo o(a)s estudantes entrevistados, fora as conversas informais e a convivência cotidiana com a diversidade na escola, que os encaminham para uma visão mais completa e menos preconceituosa, nas salas de aula não se discute gênero e sexualidade, e, portanto, eles não aprendem nada nas aulas sobre isso. Segundo um dos alunos, “*a escola não está preparada para isso*”.

Eu acho que quase todos os professores ou alunos não estão preparados para passar isso. Porque, eu já tive uma conversa com um professor, eu e [cita o nome de uma colega], enfim, uma galera, quando eu era do terceiro ano A... Teve uma conversa com uma professora que tinha uma mente extremamente fechada e a gente fica tipo, desconfortável, né? Porque não tinha como a gente passar aquilo pra ela, porque geralmente são eles que passam pra gente (aluna, 18 anos, ateia).

Essa fala é muito significativa, na medida em que aponta para dois elementos: o primeiro, o reconhecimento de que é importante discutir gênero e sexualidade na escola; o segundo, a concepção de que nem os professores, nem os alunos estão preparados para fazer essa discussão. Podemos depreender do que a estudante diz que a sociedade em geral é vítima das injunções do silenciamento socialmente imposto em relação aos temas citados – *quase todos os professores e alunos não estão preparados para passar por isso*. A inclusão dos temas nos PCN anteriores à atual Base Nacional Curricular era um sinal de que o estado, através da definição de políticas públicas referidas ao campo educacional, estaria preocupado em atuar no sentido de transformar o espaço educacional em um potencial agenciamento de vocalização e desmistificação dos tabus que se relacionam com gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, a fala da estudante demonstra uma falha de articulação entre a política pública formulada e implementada, a de promover a discussão dos temas/tabus no espaço escolar e as condições de formação dos professores. No trecho *teve uma conversa com uma professora que tinha uma mente extremamente fechada*, está indicado que, mesmo no período em que as definições nacionais de conteúdos a serem discutidos nas salas de aula incluíam as temáticas de gênero e sexualidade a formação dos professores para fazê-lo eventualmente não fosse a esperada. Ao mesmo tempo essa fala aponta para os processos de possíveis resistências dos indivíduos/professores, que trazem suas concepções a respeito dos temas/tabus e organizam suas atividades de acordo com seus desejos de coerência com o que pensam e creem.

O trecho abaixo, de outra aluna, reforça essa possibilidade interpretativa:

Às vezes, fica aquele negócio tipo, de que o professor, ele acha que sempre tá certo. Mas quando é uma questão assim, você vê que ele não tá e que tem um certo preconceito, assim... (aluna, 15 anos, ateia).

Interessante também foi perceber que alguns dos estudantes que se posicionaram sobre as dificuldades para a inclusão dos temas relativos às questões de gênero e sexualidade nas atividades formativas escolares conseguem identificar o atuação da religião no processo de

construção de visões de mundo dos professores. Vejamos dois trechos das entrevistas com estudante, nesse sentido:

Eu sou a favor! Mas eu acho que a questão de a pessoa ser contra, muitas das vezes vai de influência. Por exemplo, eu tenho uma tia. Ela pertence a uma religião evangélica. Ela é muito mente fechada e muito preconceituosa, porque ela segue o fluxo da religião. Não estou criticando a religião! Só estou citando ela como exemplo. Então eu acho sim, que a escola deve tratar desses assuntos, pra ver que nem sempre existe só um lado da história. Porque o que ela convive na igreja dela, o que a igreja passa pra ela, é um cultura, um negócio tradicional, que vem do passado e tal, e eles vêm cultivando isso mas não percebem que o mundo tá mudando e tal, e as coisas mudam com o tempo. Eu acho que a escola deveria sim, tratar desses assuntos (aluno, 17 anos, espírita).

Vale destacar no trecho acima a compreensão semi-socioantropológica enunciada pelo estudante, a respeito da força que a socialização religiosa exerce sobre os indivíduos, o que se veria na postura adotada na pela pessoa citada, e também a ideia de que a escola poderia ser o lugar em que eventualmente outros ‘lados da história’ poderiam ser tematizados. O estudante aponta para o que considera o funcionamento do espaço escolar como aquele em que junto com a religiosidade dos atores que o constituem, haveria a possibilidade do exercício de laicidade que resultaria na possibilidade de apresentar outras concepções além das trazidas pelos indivíduos e suas histórias religiosas. Nessa visão estaria a ideia de política pública educacional como um elemento com potencial para a construção de espaços de escolarização menos particularizados e mais universalizantes. Não há nenhum problema se professores, pais de alunos, estudantes, gestores assumem posições pessoais de rejeição diante de comportamentos e performances de gênero e sexualidade heterodoxas. O problema é quando a escola se torna refém dessas posições particulares, e algumas religiões conseguem pressionar e moldar o que será executado enquanto política pública educacional, como o que estamos vendo acontecer atualmente.

Eu sou a favor, porque eu acho que tem que ser discutido, se não a perpetuação do preconceito vai continuar. Eu tive uma professora, ano passado, não vou citar nomes, mas as a gente tava discutindo sobre feminismo, sobre gênero e muito mais, e ela falou que uma pessoa transexual não era para ser considerada uma pessoa, não era para ser considerado gente. E isso, vindo de uma professora que é autoridade na sala, é um desrespeito com os alunos. Ela teve consciência, caso alguém fosse transexual e quisesse fazer a transição de gênero. E também, uma pessoa que tem suas normas de falar tipo: ‘não quero que meu filho ou

alguém da minha família, ou minha família em si tenha essa consciência de respeito', ou seja, pela religião que eu adoto... É ignorância da parte dela, porque ela não pode difundir as suas normas para outras pessoas. Por exemplo, uma pessoa que é budista e uma pessoa que é cristã. Tanto a pessoa que é budista não pode difundir suas normas para a pessoa que é cristã, como a pessoa que é cristã não pode difundir e impor suas normas para esse budista. Porque as duas têm ideologias diferentes, mas o respeito tem que ser mútuo. Assim como, essas pessoas que não são a favor, elas têm que ter consciência de que pessoas são mortas, humilhadas, menosprezadas, não conseguem empregos... Se eu não me engano, mais de 85% das pessoas transexuais morrem antes dos 30 anos. E você perceber isso, comparado com o índice normal, que é de 70 anos, mais ou menos, para as pessoas que não são transexuais vivem. Aí tipo, dizer que minha religião... Não tô falando da religião cristã, nem ataque a nenhuma religião! Mas eu sabendo que isso vai prejudicar e perpetuar o preconceito? É ignorância da minha parte, porque eu estou querendo colocar minha norma para toda a população, mesmo sabendo que o Estado é laico. Ou deveria ser laico (aluno, 17 anos, ateu).

Mais uma vez encontramos a referência à agonística entre particularidade e universalidade, um mecanismo que está presente na teoria das políticas públicas. O debate referente à medida em que uma política pública contempla a universalidade dos indivíduos de dada coletividade é central na formulação adequada de ações lideradas pelo estado para prover os direitos e garantir que os serviços e atividades oferecidas pelo Estado para o bem de todos não sejam distribuídos/acessados de forma desigual, privilegiando grupos particulares, posições ideológicas particulares.

Segue mais um trecho de entrevista com uma aluna autodeclarada atea, que chama a atenção para um argumento segundo o qual a escola, por ser um espaço público, deve atuar como possibilidade de contraposição a eventuais socializações familiares que resultam em ofensa ao que é reconhecido como essencial para o bem estar coletivo:

Eu também sou a favor de que seja tratado isso na escola. Porque o pessoal diz 'não, isso vem da família' e a família, ela vai... Se ela já for preconceituosa, ela não vai ensinar que seu filho deve respeitar alguém diferente, se eles não respeitam. Então isso tem que vim de algo exterior, pra isso mudar de alguma forma. Porque isso não pode acontecer; tem que mudar de alguma forma. Então, a escola tem que dar um jeito nisso e tentar mudar isso Porque as crianças tem que ser ensinadas desde pequenas. Ou elas vão aprender coisas que a família dela quiser mostrar, como por exemplo, que deve ter preconceito, que essas pessoas são ruins e devem ser tratadas mal só porque são diferentes (aluna, 15 anos, atea).

O papel socializador da família é reconhecido até o ponto em que ele não fere preceitos coletivamente acordados. Alguns(mas) estudantes entrevistado(a)s afirmaram que identificam, citando exemplos, preconceitos e ideias conservadoras no meio de suas famílias, fazendo parte da corrente que aposta na inclusão do debate sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas, inclusive como uma maneira de fazer frente ao conservadorismo que reconhecem em suas famílias:

Eu sou a favor de que seja discutido na escola. A minha família é muito preconceituosa. Meu pai é muito homofóbico, assim como minha mãe. Eu não sou, e eu prego o respeito, eles não. Eu vejo eles dizendo que não querem um filho gay ou bi, e assim... minha irmã é lésbica. E não conta para ele com medo do que ele vai achar (aluno, 15 anos, espírita).

Eu tenho aprendido com a vida. Se eu fosse deixar para aprender em casa, eu teria uma mente fechada, então, tenho aprendido com a vida (aluna, 14 anos, católica).

Durante a realização da reunião do grupo focal com estudantes, um número significativos de alunos(as) manteve-se calado e optou por apenas sinalizar suas opiniões com gestos e acenos. As participações mais ativas e com argumentações mais extensas e complexas vieram dos alunos que se designaram ateus. Isso pode apontar para a força da proposta de religiões cristãs, hegemônicas em nossa sociedade, que produz silenciamento sobre questões de gênero em casa e os alunos as trazem para o espaço da escola.

Quando perguntados sobre situações de preconceito e *bullying* enfrentadas na escola, a maioria dos estudantes que participaram do grupo focal afirmou contar apenas com o suporte dos colegas e de alguns professores, além de destacar a omissão e o despreparo por parte da direção da escola. Diversas falas apontam para a existência de posicionamentos e discursos preconceituosos na atuação da diretora na escola. “Porque já tem um certo preconceito na escola, diretamente dos funcionários e, até mesmo, da diretora”, disse uma aluna. Vamos a algumas falas sobre esse ponto:

No Dia da Mulher a diretora reforçou um discurso machista e preconceituoso que, dependendo da roupa que a mulher usa, ela é culpada por ser abusada sexualmente (aluno, 17 anos, ateu).

Ela [a diretora] foi entregar bombons na sala e falou ‘[...] eu por exemplo, nunca fui assediada, porque eu sei me portar e eu me visto corretamente’. Aí começou a falar um monte de coisas. Aí a gente falou: ‘sim, mas não é culpa da mulher e sim do agressor’. Aí ela: ‘não, porque tem gente que dança praticamente nua’ e não sei o que... (aluna, 17 anos, agnóstica).

E quando a gente teve aquela conversa, naquela sala lá, eles estavam falando [diretora, mãe e aluno acusado de homofobia] que homossexual só sofre preconceito porque tem uns que ‘não sabem se portar’, ou, tem gay que é assim, afeminado, e a culpa é do gay (aluna, 15 anos, atea).

No grupo focal com estudantes entrevistados observamos dois pontos importantes: um grupo dos que se posicionaram de modo reticente, e outro que argumentou com energia contra a postura descompromissada da escola com a pluralidade e as demandas por discussão de questões relativas a gênero e sexualidade. Segundo um aluno da escola, “*se pararmos pra pensar, as pessoas mais racistas e preconceituosas são as pessoas mais velhas*”, o que aponta para um eventual determinante da variável geracional quanto à discussão dos temas citados.

4.3.2 Concepções, crenças e experiências de professores sobre gênero e sexualidade e os modos de lidar com as temáticas na escola

TABELA 2 - PERFIL DOS PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	
SEXO	
MASCULINO	3
FEMININO	11
IDADE	
29 a 31 ANOS	4
33 a 37 ANOS	5
45 a 51 ANOS	5
ESTADO CIVIL	
SOLTEIRO(A)	6
CASADO(A)	6
DIVORCIADO(A)	2
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	
PÓS-GRADUAÇÃO	3
SUPERIOR	5
ESPECIALISTA	2
MESTRE	4
FORMAÇÃO/ DISCIPLINA QUE LECIONA	
GEOGRAFIA	2
HISTÓRIA	1
MATEMÁTICA	3
FÍSICA	1
BIOLOGIA	1
LETRAS	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	1
LETRAS INGLESAS	1
QUÍMICA	1
RELIGIÃO	
ATEU	1
ESPÍRITAS	2
CATÓLICOS	6
HARE KRISHNA	1
PROTESTANTE	1
CRISTÃO	1
SEM RELIGIÃO	2
PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA	
CENTRO	2
ESQUERDA	8
SEM PREFERÊNCIA	4

Fonte: Autoria própria (2020)

A escola pesquisada conta com um quadro, no período de funcionamento integral, de 19 professores. Desses, 14 participaram do grupo focal. Foi possível perceber certa ‘resistência passiva’ por parte de alguns professores(as). Inclusive, alguns só aceitaram participar da pesquisa em consideração à pesquisadora que é, também, colega de trabalho.

Acreditamos que o desinteresse entre os professores em participar da pesquisa – o que também foi observado entre pais e responsáveis –, relaciona-se ao fato de não apresentarem, em seus discursos, um conhecimento mais elaborado sobre o conceito de gênero e as temáticas que o envolvem, o que pode ter sido visto como eventual ponto a ser mal avaliado pelo grupo. Apenas um professor demonstrou, por exemplo, conhecer, embora sem aprofundamento, os termos *cisgênero*, *transgênero* e *transexual*. O reconhecimento das diferenças entre *sexo biológico*, *identidade de gênero*, *expressão de gênero* e *orientação afetivo-sexual* é uma realidade ainda distante no espaço escolar.

O grupo focal com professores foi rico em termos de problematizações de alguns casos concretos trazidos pelos professores. Foram identificados casos de machismo e homofobia vivenciados na escola. Os professores destacaram, conforme as falas abaixo, uma relação entre geração e faixa-etária e preconceito. Seriam, segundo observação dos educadores, os alunos mais novos aqueles que mais cometem *bullying*, e, por outro lado, os adultos mais velhos, aqueles que tem mais dificuldade em manter uma postura tolerante.

Eu percebo que no ensino médio eles lidam com mais tranquilidade do que no fundamental, com relação a isso. No fundamental existe muito bullying com relação a isso. Eu percebo uma certa maturidade no ensino médio. Um pouco de respeito. Tem o bullying, tem a brincadeira, mas já existe uma consciência de perceber a natureza do outro como diferente, que no fundamental não há (Professora de Geografia, 36 anos, evangélica).

Agora o que é interessante, é que, assim, eu também percebo que há uma maturidade um pouco melhor no ensino médio, mas, fora do contexto, por exemplo, tá um grupo e aquele aluno, que tem um comportamento diferenciado não está naquele grupo, ainda se escuta muita declaração homofóbica. Eu escuto muita piada, muita coisas assim. Mas, quando é direcionada à pessoa, aí eles tem mais cuidado, um “respeito”, vamos dizer assim, né? [...] Tinha um aluno, da tarde, um que tinha um cabelo grande, não me lembro o nome dele, era do sexto ano... Na cabeça dele ele é menina. Ela sofreu muito aqui (Professora de inglês, 34 anos, cristã).

Se bem que eu acho que comparando com um passado não muito distante, mudou muito a concepção das pessoas em relação a isso. Eu acho que as pessoas estão aceitando mais, estão respeitando mais. Talvez não tanto quanto era para respeitar, mas eu acho que houve uma evolução nesse sentido. Se você pegar uma visão de uma pessoa mais idosa, que viveu numa época diferente da que a gente tá vivendo e pegar uma pessoa da idade da

gente, vão ser visões diferentes, porque é uma realidade diferente
(Professora de química, 33 anos, católica).

A criança, quando inicia o Ensino Fundamental, já tem determinados posicionamentos acerca de gênero, atributos que são socialmente designados a cada sexo, já sabem características esperadas para seu sexo e o que podem esperar do sexo oposto. Dentro do universo escolar, nas atitudes da equipe escolar, esses atributos podem encontrar reforço e legitimação e o comportamento das crianças pode ser observado em atitudes, gestos, brincadeira, palavras, preferências, dentre outras.

Os participantes dizem agir com naturalidade na presença de alunos e alunas que apresentam comportamentos culturalmente considerados inadequados em relação ao seu sexo biológico. Citaram os casos de uma menina e um menino que não ‘andam’ com as crianças do mesmo sexo. Nesses casos, o menino é mal visto por colegas e tem sua masculinidade questionada. Já com relação as meninas que gostam de brincar e estar em meio aos meninos, uma professora diz:

Se for o caso, eu já vejo assim, que os meninos já vão chamar de outro nome, né? De namorada, né? Diz logo que tá a fim dos meninos, que quer pegar os meninos, que tá dando pros meninos, que tá com outro interesse. Eu já vejo dessa forma. (Professora de matemática, 28 anos, católica)

Mas à frente, após ouvir uma colega dizer “*o que não deixa de ser um discurso extremamente machista, né?*”, a mesma cita um exemplo, que acaba por demonstrar a indiferença de muitos quanto ao aproveitamento de situações cotidianas para problematizar e desconstruir estereótipos:

As meninas ficam bem atiradas para os meninos. Talvez ali seja só conversa, só brincadeira, ninguém sabe o que tá rolando, mas a gente já fica... Os meninos mesmo já ficam dizendo: ‘olha professora, tá dando em cima de fulano’. Ficam apontando: ‘olha o jeito dela, tá de enxerimento com fulano’. Ai a gente... [faz um gesto com as mãos indicando ‘deixar pra lá’]
(Professora de matemática, 28 anos, católica).

Ainda sobre essa inabilidade para servir-se de situações concretas do cotidiano escolar para discutir gênero e sexualidade, segue uma fala exemplificativa:

Uma vez um aluno me chamou num canto e disse assim: ‘professora, deixa eu perguntar uma coisa à senhora. A senhora já teve alguma dúvida sobre quanto a sua sexualidade?’ Ai começaram. Eu disse: ‘não, eu sou muito bem

resolvida com relação a isso”. Aí as meninas começaram: ‘ah, é muito bom, porque menina é mais sensível e homem é mais bruto, professora’. Aí começaram a falar, mas eu fui me saindo aos poucos (Professora matemática, 31 anos, católica).

No último bimestre de 2019, a coordenadora pedagógica da escola em que realizamos a pesquisa preparou um local para que os alunos depositassem sugestões para disciplinas eletivas³¹ para o semestre seguinte e a maioria das sugestões giraram em torno do tema *educação sexual*. Ao divulgar o resultado entre os professores, nenhum se mostrou interessado em responsabilizar-se pela disciplina. Uma professora lembrou o fato e argumentou:

Quer uma prova disso? A questão da sexualidade ganhou nas sugestões [para eletivas em 2020]. ‘Gente, quem vai pegar essa disciplina?’, ‘o que é que a gente vai fazer?’, ‘Que temas vamos trabalhar?’ [lembrando a preocupação entre os professores]... Porque é uma necessidade que eles têm. Eles querem conversar... Eu acho que a escola é o lugar da discussão, é a arena da argumentação, dos pontos de vista. Eu acho que o que a gente pode fazer é tentar sempre orientar no sentido de que a gente pode ter opiniões diferentes, é natural. A gente deve ter opiniões diferentes, né? Mas a gente não precisa odiar e hostilizar o outro pela opinião diferente, a gente pode conviver. A gente precisa aprender a conviver com o diferente! (Professora de português, 35 anos, católica)

Quando perguntamos aos/às professores/as se eles/as se sentiam preparados para trabalhar com temas transversais sobre sexualidade, observamos falas como as seguintes:

[...] na verdade, eu teria de ler bem mais antes de me aventurar a trabalhar com essa temática. Respondendo objetivamente à indagação, eu, atualmente, não me encontro capacitado de trabalhar com o tema educação sexual. (Professora de Matemática, 28 anos, católica)

[...] não, dada a complexidade do tema e a falta de conhecimento científico sobre ele. Acredito que para que a escola passe a trabalhar o tema, os educadores devem ser capacitados para tal. (Professora de Química, 33 anos, católica)

Não. É uma área muito complexa, envolvendo conceitos/preconceitos com base religiosa, não me sentiria hoje capaz de trabalhar esse tema. (Professora de Inglês, 34 anos, cristã)

³¹ Na Escola Cidadã Integral existem disciplinas chamadas Eletivas que são desenvolvidas e ofertadas a cada semestre e buscam auxiliar nas aprendizagens referentes às disciplinas da BNCC.

[...] não totalmente, mas com informações adquiridas através dos meios de comunicação e diálogos com a sociedade que me rodeia, dá sim para se trabalhar o tema de forma positiva. (Professora de Geografia, 36 anos, evangélica)

Não necessariamente. Embora muitos professores busquem alinhar seu comportamento em respeito à diversidade, existem situações com as quais eles podem não se sentir familiarizados, acabando por agir de forma inadequada. (Professora de português, 35 anos, católica)

O que ficou nitidamente exposto nas falas dos/as professores/as entrevistados/as foi que todos/as afirmaram não se sentirem preparados/as para lidar com a temática, mas que consideravam importante e relevante para os/as alunos/as a focalização do tema no ambiente escolar. Evidenciou-se, nessa ocasião, um grande receio de se abordar assuntos referentes à sexualidade humana.

Sobre o despreparo dos professores para tratar questões relativas ao gênero e à sexualidade, as falas dos professores participantes do grupo focal confirmam o encontrado por Avila (2010), que faz o seguinte comentário:

Segundo diretrizes governamentais, a atuação educacional profissional na área da sexualidade pauta-se em conhecimentos científicos, em práticas didático-pedagógicas e, principalmente, na reflexão ética acerca da vivência da sexualidade, como plural e como parte dos Direitos de Humanos. Contudo, o sistema público e seus professores/as, a despeito dos esforços despendidos na capacitação docente, não se mostram preparados para tal.

Os professores apresentam uma resistência para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático que envolva os vários aspectos da sexualidade, procurando eximir-se dessa tarefa. Parece que as questões de gênero e sexualidade, apesar de fazerem parte do dia-a-dia de todos nós, não são questões que fazem parte das preocupações cotidianas de muitos professores no que se refere a sua atuação profissional.

Os docentes entrevistados falaram sobre o gênero e a sexualidade como temas fundamentais, sobre os quais os alunos necessitariam ser esclarecidos. Porém, mesmo os poucos que se mostraram receptivos à discussão das temáticas citadas, dizem da dificuldade existente em abordá-la, na medida em que elas se encontram associadas aos valores, aos tabus e aos preconceitos de cada um.

Talvez por terem essa característica, que sempre tornam tensos o debate e a focalização, o gênero e a sexualidade não são objeto de maiores reflexões. Considerando a lacuna existente em termos de formação acadêmica e capacitação profissional para lidar com

questões relativas às temáticas citadas, na escola, a simples apresentação de ‘perguntas amplas’ sobre o assunto torna-se limitada em seu potencial para suscitar maiores discussões.

Na reunião do grupo focal dos professores, observou-se que embora muitos tenham declarado estar conscientes de que a escola deve ser um lugar de discussão dessas temáticas, foram incipientes as propostas para solucionar os problemas vivenciados nessa área, declarando não buscar inserir essa discussão nas suas práticas pedagógicas. Isso pode ser entendido levando em consideração o despreparo dos professores, mas também, conforme alguns citaram, o receio de sofrer algum tipo de repressão.

Devemos sim trabalhar essas questões, mas tem que ter uma preparação. Como nós professores vamos tratar disso na sala de aula? (Professora de matemática, 28 anos, católica)

Importante perceber que alguns professores não se mostraram realmente sensibilizados em relação à relevância das questões de gênero e sexualidade na formação dos alunos e apenas dois demonstraram possuir experiência e conhecimentos científicos sobre tais questões. No momento da reunião, apenas um citou uma prática pedagógica sua:

Eu nunca tive receio de discutir isso em sala de aula não. Sempre respeitando a opinião deles, eu já demonstrava a minha. Eu trabalhei, tem uns anos... Fiz um projeto do ‘Mestres’ [Mestres da Educação] sobre gênero. Nele eu fazia um trabalho sobre a questão dos novos arranjos de família. Havia resistência na sala de aula, mas uma grande parte se interessava, fazia as atividades. Então eu acho que não é uma discussão fácil. Eu acho que é algo que leva muito tempo. Não só os alunos, mas toda escola tem que se desconstruir também, para aí, depois, quem sabe, a gente conseguir alcançar eles e, a partir, deles, a sociedade. (Professor de história, 29 anos, ateu)

Na fala do professor acima citada podemos destacar a percepção do docente em relação aos sinais de tensão relativos à discussão. A menção à resistência na sala de aula – eventualmente por parte e alunos – e à necessidade de desconstrução de ‘toda a escola’ indica o espaço dilemático referido à discussão sobre questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar.

Esse receio pode ser entendido como o resultado do fato de que transitam no congresso nacional pelo menos cinco projetos de lei que pretendem interferir no currículo escolar, a fim de evitar a “doutrinação ideológica”, focalizando dentre as ‘ideologias’ a serem combatidas aquela mediada pelo debate sobre gênero e sexualidade, a retirada das temáticas

dos Planos Municipais de Educação, e a punição dos docentes que não cumprirem com que é solicitado. Um dos projetos é o 2731/2015, que altera o Plano Nacional de Educação (PNE), acabando com a discussão de gênero dentro das escolas (VIGANO & MECHELN, 2018).

O projeto de lei é de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG) que defende a inclusão do seguinte trecho no artigo 2º do PNE: “É proibida a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ‘ideologia de gênero’, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto”. Os professores e professoras que ousarem falar de gênero em sala de aula, podem estar sujeitos às mesmas penas previstas no artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê prisão de 6 meses a 2 anos.

Há também outro texto no congresso nacional, que é de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA) o Projeto de Lei - PL 7180/2014, que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), no que se refere aos temas transversais, pois eles seriam o marco da inculcação da ‘ideologia de gênero’ na escola (VIGANO & MECHELN, *idem*).

Os sujeitos que participaram da pesquisa identificam preconceito e machismo não apenas entre os alunos, mas também entre os demais membros da comunidade escolar – conforme confirmado pelos alunos, o que também, funcionando como um mecanismo autoreprodutor, funciona como impeditivo da focalização dos temas relativos ao gênero e à sexualidade. Vejamos como os professores se expressaram sobre isso:

Mas uma coisa que complica é que, isso é uma coisa que a escola tem que desconstruir, mas as próprias pessoas que formam a escola ainda não desconstruíram isso dentro de si (Professora de Inglês, 34 anos, cristã)

Infelizmente, a escola é um ambiente totalmente preconceituoso, em todo sentidos e por todos. (Professor de Geografia, 45 anos, s/religião)

E os próprios alunos notam isso. Até destacam alguns discursos. ‘Professora, como é que pode?’ Principalmente as meninas, mas do que os meninos. A questão do machismo, elas notam na hora. (Professora de Física, 50 anos, s/religião)

O reconhecimento do machismo enquanto um traço marcante do ambiente escolar é também um elemento significativo para a interpretação da invisibilização do debate sobre gênero e sexualidade na escola.

A maior parte dos professores nunca havia pensado sobre a escola enquanto colaboradora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e

meninas. Quando indagados, apenas uma professora refletiu e argumentou sobre nos seguintes termos:

A gente condiciona os interesses. A gente está tentando, né? Estamos em transformação sempre. Mas ainda não conseguiu entender que a gente tem que desenvolver habilidades e estimular as competências para seres humanos, não para meninos e meninas (Professora de português, 35 anos, católica).

Na fala dessa docente podemos perceber o funcionamento dos efeitos do agenciamento neoconservador relativo ao culto ao particular em detrimento do reconhecimento do abstrato/universal (PIERUCCI, 1999). O(a)s estudantes são separados a partir do seu sexo e a escola se oferece de modo diferenciado para cada categoria. A hegemonização do ‘ser humano’ como categoria que abarcaria a todos na escola implicaria na mobilização de agenciamentos da abstração, os quais são rejeitados pelos conservadores, na medida em que resultariam na crença e no exercício da igualdade entre os sujeitos diferentes. Isso é considerado perigoso, ameaçador.

A partir das observações, depreendeu-se que os professores têm diferentes expectativas com relação a atitudes, experiências, interesses e desempenho de meninas e meninos na escola e na sociedade englobante, reforçando estereótipos relacionados ao sexo.

Nenhum professor declarou ser contra a inclusão da temática de gênero no contexto escolar. Ressalva-se que não foi a totalidade dos professores que aceitou participar da pesquisa e que alguns participantes não expuseram suas opiniões durante a realização do grupo focal, o que representa sempre um desafio com o qual essa técnica de pesquisa precisa lidar.

O declarar-se favorável à inclusão da temática do gênero nas dinâmicas do espaço escolar não significa a prática dessa inclusão. O modo pelo qual o questionamento foi colocado, ao ser exposto o tema da pesquisa que estávamos realizando, são fatores que podem ter influenciado na aquiescência formal com a importância de discutir gênero e sexualidade na escola. Os relatos das práticas, a menção ao despreparo, a alusão ao receio relativo à conjuntura sociopolítica que estamos vivendo, são elementos que apontam para a exclusão dessa temática no cotidiano escolar. A fala que trazemos a seguir pode ser bem significativa dos mecanismos subjacentes à invisibilização dos temas citados no cotidiano da escola:

Eu acho que o ponto crucial aí é a questão do respeito a diferença. Porque tudo que é diferente, independente se é gênero, religião, ou seja, tudo que foge ao padrão que a sociedade impõe, é o que deve ser trabalhado. Certo? Porque tudo que é diferente acaba, digamos, meio que assuntando. E você trabalhar a diferença, o respeito à diferença... Eu acho que o ponto crucial tá aí: o respeito à diferença. Até porque, em sala de aula, a gente não vai pegar turmas homogêneas não. Se pegar, é uma raridade muito grande. A gente tem alunos de várias culturas, de religiões diferentes, de gêneros diferentes, e a gente tem que respeitar (Professora de química, 33 anos, católica).

A expressão crucial da fala acima é “*tudo que é diferente acaba, digamos, meio que assuntando*”. O verbo ‘assuntar’, usado acima no gerúndio, indica algo que provoca problemas, que vira assunto, na medida em que produz tensões nas interações. A professora reconhece que a heterogeneidade é o mais comum, mas enfatiza, usando o mecanismo da reiteração, a dificuldade em ‘trabalhar a diferença’, definida enquanto tudo que ‘foge ao padrão que a sociedade impõe’.

Ao serem questionados a respeito das orientações que estariam seguindo, em relação a como lidar com a diversidade de gênero em seus currículos, práticas pedagógicas e vivências educacionais, um silêncio pesado paira na sala; há troca de olhares. É manifesto o desconhecimento a respeito das temáticas nos documentos e diretrizes oficiais. A respeito do tema discutido, um professor diz: “*Nunca se falou nisso. É como se isso não existisse*”. A pesquisadora fala um pouco acerca do PNE e uma professora destaca: “*você fica com medo por isso, até que ponto pode ir*”.

O medo aludido por alguns professores decorre da percepção do momento atual – em que a emergência da discussão de gênero nas escolas é objeto do combate por parte das forças do movimento neoconservador:

Mas, tem uma questão também. Eu acho que as pessoas que têm uma visão mais intolerante em relação a isso, até um tempo, estavam meio que abafadas. Não porque tinham deixado de ser, mas porque se sentiam acuadas. De um tempo pra cá, eu sinto que essas pessoas estão... perderam mais o medo de mostrar suas intolerâncias (Professora de inglês, 34 anos, cristã).

Numa democracia no sentido moderno na palavra, o poder deveria ser diluído em favor do respeito social e da igualdade de direitos na garantia da dignidade da pessoa humana como algo natural. Alguns tipos de preconceito são proibidos e coibidos por lei. Logo,

aqueles que não suportam a diferença precisam disfarçar ou dissimular seus sentimentos negativos em relação a outrem para não sofrerem as sanções da lei. Ou seja, eles apenas toleram o diferente, não os respeitam como iguais, demonstrando a pseudodemocracia no contexto brasileiro (CARMO, 2016).

O que o trecho da fala acima destaca é uma mudança que a atual conjuntura sociocultural e política no Brasil estaria possibilitando: a diminuição do constrangimento dos brasileiros relativo à demonstração pública de suas intolerâncias. Outra professora comenta nessa mesma direção:

Porque agora essas pessoas encontraram uma base pra poder ter esse posicionamento. É como se existisse um choque de duas gerações numa mesma geração: uma em que existe a conquista da liberdade de falar e ao mesmo tempo outra, com esse conservadorismo. Então existe um choque, porque, assim... A galera quer falar, e fala, e assume, porque conquistou isso ao longo do tempo e, em contrapartida, veio esse momento desse conservadorismo e eu acho que por isso esse choque está tão grande, gerando essa dificuldade da gente se aprofundar nesse assunto, porque os ânimos ficam muito acirrados (Professora de geografia, 36 anos, evangélica).

O acirramento de ânimos acima comentado se fundamenta na disseminação da ideia de que falar sobre gênero, focalizar os diferentes modelos de orientação sexual, de família, dentre outros, implicaria na apologia ou direcionamento dos indivíduos para os padrões heterodivergentes.

A gente tem que entender que quando a gente tá falando de gênero a gente não tá incentivando ninguém a ser gay não. O problema todinho é esse. Porque os mais conservadores vão pensar isso: 'Ah, tá falando de sexualidade, tá incentivando o menino à 'safadeza' (Professora de física, 50 anos, s/religião).

Nesse contexto, destacam a construção sociopolítica do receio em abordar as temáticas em sala de aula atualmente em curso em nossa sociedade:

Mas, tem que ter um olhar bem apurado desse caso aí. Assim, é até difícil o professor abordar esse tipo de coisa em sala de aula, porque na esfera lá em cima do governo... O que é que o governo defende? Que esse tipo de discussão não chegue na sala de aula. Então, até dizendo que filme, denuncie... Tá entendendo? Então, se o professor for abordar esse tipo de assunto, é bem capaz dele receber até uma pressão. Perseguição institucionalizada pelo governo. Direcionada mesmo para calar a boca de

quem levar esse tipo de temática pra sala de aula. Quando você vê o presidente chamando uma menina daquela [em referência à Greta Thunberg] de pirralha... Eu pensei nisso aí, nessa discussão atual. 'Quem é essa pirralha pra tá falando de nada?'. Isso é um discurso totalmente machista. (Professor de geografia, 45 anos, cristão)

‘Que esse tipo de discussão [a referente ao gênero e à sexualidade] não chegue na sala de aula’; ‘dizendo que filme, denuncie’; perseguição institucionalizada’; ‘calar a boca de quem levar essa temática para a sala de aula’: essas expressões denotam o ambiente de amedrontamento instaurado desde a posse do Presidente Jair Bolsonaro na presidência do Brasil. As dinâmicas da política, quer seja em termos do Executivo, quer seja no Legislativo, afetam as dinâmicas de sala de aula. É o que também fica evidente na fala de uma professora que trazemos a seguir:

Eu, pra ser sincera, hoje em dia me sinto mais acuada. Antes, até um tempo atrás, eu me sentia mais livre pra abordar determinados assuntos. Hoje eu tenho medo, pra falar a verdade. Existe um ataque, uma certa perseguição aos professores que trazem esse tipo de discussão (Professora de inglês, 34 anos, cristã).

Nesse trecho do grupo focal dos professores, destaca-se a adjetivação usada pela professora para descrever o sentimento experimentado por ela: ‘acuada’. Destacam-se também a alusão ao medo em relação ao ‘ataque, a uma certa perseguição’ àqueles que trouxeram para a sala de aula a discussão sobre gênero e sexualidade.

Como o observado em relação ao nazismo na Alemanha liderada por Hitler, o medo relativo à discussão de certos temas considerados perigosos pelos governantes é distribuído pela mídia e vai atravessando todo o tecido social, colocando a seu serviço os diversos sujeitos sociais. Na fala a seguir, registramos o amedrontamento exercido por alunos na sala de aula, os quais, seguindo as orientações de figuras importantes da esfera política, ameaçam usar o celular para gravar pronunciamentos de professores:

Ano passado, citando um exemplo, a gente tinha os gêmeos, nossos alunos. Eles faziam cada pergunta sobre esses temas polêmicos, pra tentar pegar a gente. Assim, um descuido da gente. Em relação à política, em relação a sexualidade... Eles eram muito... Levantavam a bandeira de Bolsonaro. E você fica meio preocupado, porque eles estavam sempre com o celular na mão, esperando uma oportunidade pra pegar, entendeu? Então mesmo a escola querendo, você fica amarrado. (Professor de matemática, 30 anos, católico)

São chaves para a nossa análise as expressões ‘tentar pegar a gente’ e a última parte do trecho da fala acima transcrita, ‘então mesmo você querendo [promover a discussão sobre gênero e sexualidade], você fica amarrado’. As expressões usadas apontam para a situação dilemática vivida pelos docentes em relação ao seu papel de propiciadores da discussão sobre as temáticas citadas. O atual momento coloca os docentes em uma situação de ‘duplo nó’: ao tempo em que fazem uma leitura da sociedade contemporânea como aquela em que a diversidade tem ganho espaço através de movimentos sociais que reivindicam a acessibilidade aos direitos sociais de modo igualitário pelos considerados diferentes de acordo com os padrões hegemônicos, têm sido alvo da repressão relativa à colocação em discussão, nas salas de aula por eles dirigidas, de temáticas que as forças conservadoras, as que estão nas esferas formais do poder e também nas instâncias informais através das quais esse poder se exercita – pais, estudantes, formadores de opinião, representantes da mídia impressa e eletrônica.

O “amordaçamento” e o receio experimentado por professores são representativos do descenso dos valores democráticos em nossa sociedade. Perde força o pluralismo e o diálogo inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que resulta numa sociedade que reproduz um discurso conformista e perigoso quanto à diferença, à desigualdade de direitos, à intolerância e aos preconceitos de vários tipos.

Segundo Nagib, criador do Movimento Escola Sem Partido, “não é cerceamento à liberdade de expressão, porque o professor não tem direito à liberdade de expressão na sala de aula” (EL PAÍS BRASIL, 2016). O grupo político atualmente no poder parte do pressuposto segundo o qual o espaço da sala de aula não se constitui com base no direito à liberdade de expressão. A partir desse modo de pensar, quaisquer limitações que se imponha à atividade dos participantes dos processos educativos naqueles espaços – principalmente os professores – são vistas como naturais e desejadas.

O processo de formação subjetiva no espaço educacional, visando à produção de cidadãos críticos e livres de forma igualitária, perpassa pela desconstrução dos mais diversos preconceitos. Concordamos com Frigotto (2016, s/p.) quando sinaliza que o Programa Escola Sem Partido representa um ‘partido absoluto e único’, que opera na intolerância quanto à pluralidade de ideias e às visões de mundo, ameaçando, portanto, os fundamentos democráticos da sociedade: “um partido que dissemina o ódio, a intolerância e no limite, conduz à eliminação do diferente”.

Para termos uma sociedade democrática, na qual os diferentes possam ter direitos iguais aos que partilham os modelos hegemônicos nas diversas áreas da vida social, é

necessário a construção de espaços de escolarização que possibilitem agenciamentos de construção da igualdade abstrata dos diferentes. Para que isso ocorra, todos os níveis de escolarização precisam ser constituídos com base na crença na igualdade de direitos que devem experimentar todos os indivíduos, inclusive os que são definidos como ‘diferentes’.

Para que isso seja possível é condição necessária a oferta de formação de professores baseada no respeito à diferença, bem como o investimento na formação continuada dos docentes, de modo a prepará-los para liderarem as discussões sobre relações de gênero e sexualidade nos espaços das salas de aula e atividades mais gerais dos espaços de escolarização em todos os níveis.

4.3.3 Concepções, crenças e experiências das gestoras sobre gênero e sexualidade na escola

Quadro 1: Perfil da equipe gestora da escola pesquisada	
DIRETORA	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
IDADE: 40 ANOS ESTADO CIVIL: CASADA NÍVEL DE INSTRUÇÃO: ESPECIALISTA FORMAÇÃO: PEDAGOGA E BACHAREL EM DIREITO RELIGIÃO: CATÓLICA PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: NENHUMA	IDADE: 36 ANOS ESTADO CIVIL: CASADA NÍVEL DE INSTRUÇÃO: PÓS-GRADUADA FORMAÇÃO: LICENCIADA EM HISTÓRIA E BACHARELANDA EM DIREITO RELIGIÃO: EVANGÉLICA PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: CENTRO

Fonte: autoria própria (2020)

Na entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, tivemos a chance de perscrutar com mais profundidade os pontos de vistas das duas gestoras. Ao serem questionadas sobre quais características comportamentais consideram que são inapropriadas para meninos e quais seriam inapropriadas para meninas, as participantes afirmam:

Eu não me acho em condição de avaliar o que é apropriado e o que não é apropriado pra uma pessoa não. Do ponto de vista religioso, eu tenho essa preocupação do meu lado pessoal, de desenvolver essa questão religiosa. Sempre eu me fundamento na bíblia, né? Mas assim, eu acho que eu consigo separar muito bem. Eu acho que o que é apropriado e o que não é apropriado é aquilo que a pessoa faz que se sente bem. Eu não me acho em condições de avaliar. Acho que do ponto de vista social, se uma pessoa paga imposto igual todo mundo, ela quem deve avaliar o que ela considera apropriado pra ela ou não. Eu não me acho... Eu acho que eu não tenho nada a ver com esse tipo de avaliação, de julgamento. Eu procuro não me envolver com isso. (Coordenadora Pedagógica [CP], 36 anos, evangélica)

Olha, eu acho assim, a questão da vestimenta, porque ela diz muito e assim, que às vezes confunde aquela criança que de repente tenha uma tendência a ser hétero, entendeu? Então é assim, é uma das coisas que mais me preocupa dentro da educação. Porque eu acho que, por mais que tenha essa pluralidade de gêneros, eu acho que o que eu sou, enquanto orientação sexual, eu não preciso expor, porque de repente eu posso... Ainda tem jovens que, na minha concepção, por eu ter dois filhos... Assim, Maria eu consigo ver uma diferença muito grande, ela tem opinião própria, opinião formada, ela só tem apenas 12 anos. O meu filho, de 14, eu percebo que eu tenho que acompanhar mais ele, porque ele é levado. Então assim, existe, né? São duas controvérsias de adolescentes. Então assim, se eu não ficar próxima dele de repente algo que tá dentro da sociedade, dentro da escola, poderia tá influenciando meu filho. É uma concepção de mãe, tá? Não só de educadora, mas de mãe. Então assim, eu tenho que tá orientando ele, explicando porque determinadas coisas não podem estar acontecendo. Aí justamente ele me falou dessa questão da vestimenta, que tinha uns colegas que gostariam de vestir roupas de mulheres na escola. E assim, a gente percebe que de qualquer forma influencia, tá? Então, a orientação sexual, na minha concepção, há uma influência. (Diretora, [D] 40 anos, católica)

Apesar de não responderem objetivamente ao que foi perguntado, as entrevistadas revelam aspectos importantes das suas concepções a respeito da temática em questão. A primeira procurou destacar a sua crença pessoal e separá-la da sua atuação profissional, supondo manter uma postura de neutralidade. A segunda, acredita que a pluralidade de gêneros e orientações sexuais, presentes na sociedade e, também, na escola, pode influenciar os jovens que ainda estão no processo de formação de suas identidades. Ou seja, defende que pessoas não heterossexuais não devem se expor nesses ambientes, uma vez que a evidenciação de suas orientações sexuais desviantes levaria os alunos à inclinação para aquelas orientações.

A diretora supõe, seguindo a perspectiva daqueles que repudiam a inclusão dessas temáticas na sala de aula, que a criança e o adolescente seria suscetível de ser influenciado na direção dos modelos divergentes dos hegemônicos, padrões, haja vista seu senso crítico estar ainda em desenvolvimento, sendo fácil manipulá-lo e aliciá-lo. Na sua fala, assumida como produzida a partir do lugar socialmente definido de ‘mãe’, a possibilidade de padronizar e conservar as características ditas normais da sociedade faz com que as diversidades sejam, ou devam ser, suprimidas ou invisibilizadas no espaço escolar.

A escola participa desse movimento performático de produção de abjetos e é para dentro de seus muros que também precisamos olhar. Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade. Dizemos, portanto, de reiterações performáticas que compõem e

naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, mas também da potência do olhar para esses que são apartados, indesejados, convertidos em alguém a ser invisibilizado.

Acho que ainda há uma imaturidade ainda nesse campo. Porque percebo algumas pessoas, dependendo do gênero que ela, devido a sua orientação sexual, ela acaba trazendo aquilo ali para o pessoal, porque eu consegui visualizar isso em algumas situações dentro da escola. Por exemplo, quando eu conversei com uma determinada aluna, que, por exemplo, por eu ser hétero eu não precisava tá me expondo. Por exemplo, eu tenho um funcionário aqui que ele é bissexual e ele veio dizer assim... Eu notei que ele tava se achando discriminado por alguns colegas. Ele veio conversar e eu disse a ele: 'nós não precisamos tá aqui expondo...'. Não é que ele tem que ficar calado sem precisar dizer, mas assim, a gente não tá a procura de um parceiro, a gente tá trabalhando. Então eu enquanto gestora vou lhe avaliar como profissional, né? O que você é enquanto pessoa, enquanto orientação sexual, no seu trabalho eu digo a você que não vai interferir, pelo menos comigo. De repente, pode até interferir com outra pessoa, mas assim, eu não vejo essa necessidade. E aí eu vejo assim, essa questão de por você ter já uma orientação sexual definida e muitas das vezes não ser aquilo que a sociedade quer... Você sabe que ainda existe uma discriminação muito grande pra quem é homossexual, quem é lésbica, quem é trans. Existe ainda um preconceito muito grande dentro da nossa sociedade. Então assim, eu acho que a exposição daquela pessoa, assim muito ferrenha, que a gente percebe hoje nas escolas, eu acho que acaba prejudicando. Porque aí cada um vai pra sua classe vai pra sua... Não sei nem se posso usar esse termo classe, porque realmente pra esse tema eu me sinto ainda um pouquinho... Assim, não tenho conhecimento por completo. Então, às vezes a gente peca por uma palavra. Eu fico com receio até de falar com os alunos, com os profissionais para não pecar, de repente eu tá sendo... Tá inferiorizando uma pessoa por conta da sua orientação sexual. (D)

O que a diretora entrevistada está assumindo é o regime dominante de visibilidade de gênero, segundo o qual os modelos que não seguem o masculino ou feminino (como hegemonicamente representados) devem ser invisibilizados. A vigilância social que se traduziu no esforço de identificar e perseguir indivíduos cujo gênero não se adéqua aos padrões hegemônicos de gênero masculino ou feminino ocorrem em várias sociedades e são associados com a proposição, para os classificados como 'divergentes', de práticas de autovigilância, a serem desenvolvidas pelos sujeitos para conseguir escapar de serem repreendidos, punidos, excluídos, ações somente compreensíveis em agenciamentos de enquadramento que constituiu as diferenças como indesejáveis, dando-lhe um substrato sociopolítico.

A perseguição à divergência de gênero, como também em relação a modelos não-hegemônicos de orientação sexual, ocorre graças a enquadramentos representacionais tradicionalmente estabelecidos, engendrando o regime dominante de visibilidade de gênero, o

qual molda a visão socialmente mais arraigada sobre como é e como deveriam ser indivíduos que são definidos como homens e mulheres.

Um olhar socioantropológico propicia a problematização das relações de poder que estruturam os regimes hegemônicos de representações de gênero e de orientação sexual, e isso não para ‘libertar’ os sujeitos de amarras que o estariam impedindo de serem o que ‘realmente’ são. O que o estilo socioantropológico pode produzir é a identificação de interesses que dão plausibilidade aos aparatos de vigilância e policiamento de gênero e de orientação sexual, impondo aos sujeitos sociais enquadramentos sociais restritivos.

O ganho que se tem com o exercício socioantropológico da análise dos regimes de desejo, dos regimes de visibilidade de gênero, é a possibilidade de desvelar o que impede os sujeitos de reconhecerem sua contingência, o caráter histórico das circunstâncias que os tornaram o que são e de classificarem os modos de ser dos considerados ‘diferentes’. O interessante nesse processo analítico é entender que inclusive se pode ser diferente do que se é e os outros também.

Todo o tecido social, incluindo o ambiente escolar é permeado pela sexualidade e questões de gênero. Nesse contexto, estão representados diversos grupos, identidades e culturas. Na vida social em geral se manifestam a exclusão e a marginalização de identidades que não se coadunam com os padrões normativos dominantes. A escola é um lugar de informação e (de)formação, no qual estão em contato todas as áreas do conhecimento, de forma ordenada, constituindo currículos oficiais e ocultos. Mais do que salas, prédios, alunos, funcionários e professores, uma escola é fruto das relações que nela se dão, constituindo-se como *locus* privilegiado de produção de identidades/subjetividades dos seus membros (SEFFNER, 1998).

Sobre a escola colaborar no desenvolvimento diferenciado e hierarquizado de habilidades e interesses em meninos e meninas, a coordenadora pedagógica diz que:

Eu acho, começa na família e a escola é uma extensão, porque a escola é uma instituição social, ela forma. Dependendo do projeto, como a gente sabe, a escola sempre vai pender para o lado da maioria. Dificilmente você acha uma preocupação com o lado da minoria. Mas sim, forma. Forma, às vezes, até sem perceber que tá. Quando você vê, por exemplo, uma aluna sentada de pernas abertas e quando você vê um aluno sentado de pernas abertas, um menino de pernas abertas você acha normal; a menina, você acha horrível. Até a forma como a gente senta, a gente fala... Tudo! É um aparelho de controle social, a escola. (CP)

Os alunos que não se encaixam no regime dominante de visibilidade de gênero são regulados por estratégias e táticas usadas por professores, pela direção, pelos colegas, variando as pressões desde a repreensão verbal, a separação entre colegas, a exposição destes alunos dentro da escola, até aos agenciamentos de sua invisibilização e silenciamento sociais.

Se é compromisso da escola a desmistificação das diferenças e preconceitos em relação ao gênero e a sexualidade, é papel do seu quadro de funcionários promovê-la e não participar do processo de legitimação de estereótipos e papéis, produzindo um espaço no qual somente se sentirão confortáveis estudantes/professores/professoras, funcionários/funcionárias se se identificam com os padrões socialmente dominantes de visibilidade de gênero e de orientação sexual.

Fazer com que os estudantes sigam padrões sociais dominantes é um dos papéis que o ambiente escolar recorrentemente toma para si, cedendo às pressões sociais exercidas por instâncias governamentais e pela polícia das famílias – como vimos na fala da CP acima citada. Os regimes dominantes de visibilidade de gênero, e de desejo sexual pautam o espaço escolar, modelando condutas tanto dos/das estudantes quanto dos que participam do corpo docente e de funcionários. Sobre o(a) professor(a) também pesa uma ideia de mestre e uma imagem a ser seguida. Inserido(a) neste contexto, sua linguagem, gestos, atitudes devem ser tão disciplinados quanto os dos/das estudantes que este(a) tem a responsabilidade (impossível) de formar.

Na pesquisa de Silva (2007, p. 6) há um relato de uma professora, que exprime de forma clara como a heteronormatividade incide sobre o docente homossexual. Pela mítica obrigatoriedade do exemplo a ser dado pelo/pela professor(a) em sala de aula, se este/esta não for heterossexual, não deve expor sua orientação sexual. Se o fizer, será considerado estranho, podendo sofrer preconceito por parte dos/das colegas, dos/das estudantes, dos/das funcionários/funcionárias, além de lidar com possíveis sanções tomadas pela direção ou mesmo pelos pais dos alunos. Com medo de colocar seu emprego e sua carreira em risco, a grande maioria dos homossexuais ou de outras orientações adota uma visibilidade heterossexual. Isso também observamos *in loco*.

Sobre como a escola lida com questões referentes à diversidade de gêneros, as entrevistadas afirmaram:

Eu acho que hoje há uma preocupação bem mais democrática do que é... Eu acho assim, uma das coisas que mais contribuiu foram os concursos. Os concursos proporcionaram a chegada de profissionais mais envolvidos com as questões acadêmicas, com as discussões mais atuais. Eu vi que existia

aqui antes um grupo de professores bem mais conservador. Hoje, vou dizer que aqui ainda existe o preconceito de uma forma muito acentuada ainda. Eu observo que ainda existe. Mas assim, o trabalho que vem sendo feito, a gente visualiza que há muito mais liberdade, que os estudantes eles se sentem muito mais livres do que talvez em outros lugares, do que em casa. Alguns se sentem muito mais livres do que na própria casa, por exemplo. (CP)

Nessa fala encontramos a indicação de que o mecanismo dos concursos públicos teria possibilitado a construção da escola como um espaço menos reprodutor dos regimes dominantes de desejo e de visibilidade de gênero. Isso pode corresponder à realidade comparativa que está sendo comentada, mas não podemos esquecer que as políticas públicas educacionais, materializadas em documentos a exemplo da Base Nacional Curricular Comum, bem como nas pressões exercidas pelas famílias e mesmo por alunos que partilham as concepções do grupo político atualmente hegemônico, atuam como injunções poderosas no sentido de que a escola seja o lugar de reprodução social da normatividade hegemônica.

A fala seguinte volta ao tema da assunção do despreparo dos quadros de profissionais da escola para tratar das questões relativas ao gênero. Vejamos como fala a diretora sobre isso:

Eu ainda volto na tecla da falta de conhecimento mais aprofundado, para gente entender, por exemplo, quando é que eu estou sendo homofóbico, entendeu? Houve pequenas situações aqui na escola que a gente teve que adentrar um pouquinho mais forte. Às vezes o aluno entendeu que de repente a direção estava contra, mas a gente não tava contra, a gente tava tentando apaziguar e explicar que a homofobia não era aquilo exatamente que tava acontecendo... Porque existe toda uma característica de homofobia e não é só de uma determinada situação que você pode tirar que um caso ali foi homofobia, né? Mas enfim, eu acho que a gente ainda tá despreparado para o assunto. Eu acho que isso aí deveria ser mais debatido nas universidades e nos órgãos que a gente... Eu digo a você, eu sou uma católica praticante, mas a gente não conversa sobre esse tema. É um tabu que existe dentro da igreja católica e eu sinto. Isso é bom conversar, porque eu acho que outras pessoas que têm experiências a mais do que a gente poderiam nos ajudar, mas aí a gente fica, né, tabulado. É a mesma coisa que a gente pegar outro tema, como a gente tem a aqui na escola, por exemplo, alunos especiais. Se fala de inclusão, mas a gente não tem como incluir se a gente não recebeu a capacitação. Aí eu volto pra questão de gênero também. Eu acho que nós ainda não somos capacitados para trabalhar esse tema com os jovens. (D)

Embora concordando com a base da argumentação relativa à insuficiência ou inexistência de preparação dos docentes para liderarem as ações de discussão sobre as questões relativas a gênero, tendemos a pensar o aspecto ideológico dessa justificativa, que

apareceu em todos os grupos focais realizados. É muito frequente que atores sociais que tenham contemplados seus interesses nas dinâmicas interacionais de que participam, quando questionados sobre eventuais cursos alternativos de ação, aludem ao desconhecimento da temática ou o preparo insuficiente para se posicionar. Às vezes também se usa o expediente de afirmar que os conceitos e teorias sobre fenômenos em relação a que se é questionado ‘ainda estão em construção’. Exemplos clássicos dessa última forma de escapar de tensionamentos levantados é o debate sobre o desenvolvimento sustentável, a discussão sobre o aquecimento global, as crises do capitalismo, dentre muitos outros. O exemplo do desenvolvimento sustentável é emblemático dessa estratégia de escamotear a discussão: é comum quem adota visões contrárias à inclusão de variáveis relativas ao meio ambiente no debate sobre o desenvolvimento aludir ao fato de que o conceito de sustentabilidade ainda está em construção.

Chamamos a atenção dos leitores para esse ponto pensando que, se o caso fosse realmente esse, a escola ou um conjunto de escolas poderia promover ou reivindicar de instâncias competentes, atividades e iniciativas formativas para sanar a deficiência assumida. Há um substrato obsceno/perverso nessa explicação recorrente para o boicote ao debate sobre as questões de gênero e de orientação sexual divergentes na escola.

Quando perguntada sobre como lida com a diversidade de gênero e de orientação sexual, a diretora diz:

Eu não tenho dificuldade, porque minha família é uma família tradicional aqui de Campina Grande e eu tenho uma prima lésbica, eu tenho um primo que é trans, tá? A família do meu pai é enorme e meu pai não aceita muito. O pessoal mais idoso não tem essa aceitação. Mas assim, eu lhe digo com bastante tranquilidade, cada um tem que fazer o que gosta o que acha certo, né? Desde que aquela situação não venha a interferir na minha vida, porque eu já tenho uma orientação definida, né? Então assim, não vejo problema nenhum estar perto de pessoas que têm outro tipo de orientação diferente da minha.

A argumentação apresentada na fala acima aponta para tensões internas: ao mesmo tempo em que a entrevistada aponta como formador de sua capacidade de conviver com a diversidade o fato de haver em sua família exemplos de ‘frutos que caíram longe da árvore’, alude à não aceitação do pai e dos mais idosos.

Reconhecendo as questões de gênero e de orientação sexual como temas intrusos na programação cotidiana escolar, as entrevistadas demonstram uma atitude de incômodo em relação a quando eles irrompem inadvertidamente no espaço da educação escolar. Ambas

dizem ser importante promover o debate de assuntos relacionados a gêneros, orientação sexual nas escolas, mas apresentam ressalvas. Vejamos o que diz a CP sobre esse ponto:

Acho importante, no sentido de contribuir com a propagação da ideia do respeito. Agora numa via de mão dupla. Tipo, não acho correto, por exemplo, casal heterossexual beijando na boca e tendo uma intimidade mais acentuada na frente das pessoas e isso se estende ao homossexual. Eu acho que do outro lado, tudo que a gente fala, como a gente reage, pode parecer homofobia, pode parecer preconceito. Às vezes se você vê duas meninas ou dois meninos numa relação mais acentuada e você vai chamar a atenção. A reação geralmente é mais agressiva do que quando você chama a atenção de um casal de héteros, porque eles já são armados, dado ao preconceito que sofrem na sociedade, né?. (CP)

Nessa fala vale destacar uma estratégia simbólica também recorrente em setores da população que são questionados em relação a comportamentos discriminatórios, estigmatizantes: a indicação de que os que são objetos das manifestações de preconceitos reagem de modo exagerado, interpretando qualquer reprimenda socialmente prescrita como discriminação. Talvez o mais importante na visão enunciada em relação à injustiça que os socialmente estigmatizados cometeriam ao interpretar que as regras repressivas que se aplicam a eles seriam relativas a sua categoria de divergente em relação à norma, é a alusão naturalizada dos regimes dominantes de desejo e de sua visibilidade, demonstrada na frase “*não acho correto, por exemplo, casal heterossexual beijando na boca e tendo uma intimidade mais acentuada na frente das pessoas*”, passando no final da fala a mencionar o respeito ao direito à escolha que todos deveriam ter.

A ressalva apontada pela diretora seria a necessidade de distinguir entre o que seria uma ‘modinha’ e o que o sujeito ‘realmente é’ em termos de orientação sexual:

Acho sim, mas no intuito de esclarecimento, né? Não levar aquilo na brincadeira. Porque eu percebo nas escolas que está sendo levado por moda. É uma moda menina beijar menina. É uma moda menino beijar menino. Às vezes o menino nem sabe se é aquilo mesmo que ele quer, se é a orientação sexual que seria pra ele ter, mas é porque ele tá em uma festa, uma rave, tá os colegas juntos, aí é uma modinha. Na realidade, a gente tá percebendo isso. A gente conversa com outros diretores e é o mesmo sentimento que eles sentem nas escolas que eles estão gerindo. Que tá mais por moda e não por uma questão de que você é realmente entendeu que sua orientação sexual, por exemplo, é com pessoas do mesmo sexo que você, entendeu? Mas assim, eu vejo que é um tema difícil. Eu digo a você que não é um tema fácil pra gente trabalhar ainda não (D).

Enfatizamos a sala de aula como possível espaço de discussão, incentivando uma reflexão por parte da entrevistada. A diretora diz que se deve discutir essas temáticas, porém, deixa claro que a pluralidade de gêneros e sexualidades na escola seria uma “modinha”.

Acho que esses temas deveriam ser discutidos mais, principalmente porque houve aqui na escola dois casos de alegação de homofobia, né? E aí a gente procurou o ministério público e a gente não teve uma resolutividade no caso. Isso me deixou muito chateada. Mas assim, acho que o próprio poder público ele poderia estar ajudando a escola a trazer pessoas mais esclarecidas com relação ao tema e a gente poder tá esclarecendo esses jovens o que significa a questão de gênero, porque há essa desmistificação de um casal tipo hétero, que é o tipo tradicional, e porque de repente uma pessoa desencadeia a se tornar lésbica, homossexual, trans e tem toda aquela pluralidade de gêneros. Mas assim, tem que ter, mas, é como eu te falo, não sei se tem o público que tenha todo um conhecimento desse assim. Um conhecimento de você conversar com os jovens que os jovens não vejam que aquilo ali é uma brincadeira ou achar que é modinha. Na minha opinião, eu acho que eles ainda estão fazendo isso agora mas por modinha do que por saber realmente o que querem (D).

Merece destaque no trecho acima o retorno do argumento da possibilidade de que os casos de orientação sexual divergente sejam o resultado de uma ‘modinha’ e a alusão ao processo de ‘desmistificação de um casal hétero’, o que poderia desencadear alguém se transformar em ‘lésbica, homossexual, trans e toda aquela pluralidade de gêneros’. A entrevistada aciona a binaridade dos modelos de orientação sexual e de gênero, colocando as variações eventualmente observadas como o resultado de ‘falta de informação’.

Sobre como a escola tem lidado com a dupla pressão relativa às maneiras de lidar com as temáticas de gênero e orientação sexual: uma que reivindica a visibilização e focalização; e a outra que defende o seu silenciamento, as gestoras asseguram:

Nunca senti nenhum um tipo de resistência da comunidade em relação a discutir esse tipo de temática não. É tanto que se discute e nunca se teve uma reclamação. Assim, tô aqui desde 2013 e nunca chegou nenhum pai dizendo 'ah, discutiram isso e eu acho que não deveria ter sido discutido', entendeu? Essa questão de gênero, sexualidade, culturas africanas, temas polêmicos assim, que são taxados de forma preconceituosa na sociedade, a gente sempre abordou aqui na escola e nunca houve nenhum tipo de reação negativa não. [...] Mas no caso do Governo do Estado, atualmente falando, de 2011 pra cá, a tendência é abrir isso aí. Por exemplo, a secretaria LGBTs que não tinha antes. Então acho que esse governo que tá é muito aberto a essas questões. Acho que é por isso que não tem esse tipo de repressão. Talvez se fosse um governo mais voltado pra direita, aí eu acho que isso seria. Como eu cheguei aqui em 2013 e esse governo, essa proposta de governo, que vem desde 2011... Quando eu cheguei aqui em 2013 já tinha cerimônias ecumênicas, já vi presença de pai de santo, de mãe de santo, de

peças de religião que não são cristãos católicos, evangélicos, entendeu? Assim, nunca vi ninguém vir reclamar não, entende? Mas eu acho que isso é fruto da política partidária que está instalada no Governo do Estado desde 2011. Talvez se fosse em outros governos mais voltados para questões da direita, não fosse assim tão livre, tão aberto não. Eu vejo que há uma resistência muito grande do Governo Estadual. Até quando fala assim 'a escola sem partido'... O Governo do Estado encabeçou o movimento de liberdade dentro das escolas estaduais paraibanas. (CP)

É evidente que as pessoas têm direito a ver o mundo, e normalmente o fazem, a partir das posições que nele ocupam. Todavia, colocando essa fala em relação à dos professores, que se declararam se sentir acudados, amedrontados, podemos enxergar eventuais fricções entre essa versão de um espaço sem resistência, totalmente alinhado com a oficialidade representada pelo governo estadual e o experimentado pelos docentes no exercício de sua profissão, sob a ameaça de celulares preparados para registrar qualquer ‘deslize’.

Esse ano eu não visualizei que o Estado, falo em termo de Estado a Terceira Regional, nem a própria Secretaria de Educação chegou a nos proibir da gente trabalhar com o tema. Como eu te falei em perguntas anteriores em respostas dadas, o que faltou, eu acho, foi um esclarecimento do que a gente poderia trabalhar com isso, porque é uma tema muito importante, né? E digo a você, volto a dizer, tem hora que eu não sei como lidar com a situação, porque não tenho conhecimento, um conhecimento completo pra poder ajudar, pra poder orientar melhor. (D)

Interessante nessa fala o jogo sobre positividade e negatividade do controle exercido pela instância institucional de controle da atividade das escolas. A diretora diz que não soube de nenhuma proibição relativa a atividades de discussão sobre gênero e orientação sexual; ao mesmo tempo menciona a falta e do estabelecimento “do que a gente poderia trabalhar em relação a isso”, voltando no final da fala ao argumento do despreparo, já comentado por nós acima.

Diante do reconhecimento do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização dos jovens e silenciamento dos classificados como divergentes de gênero e de orientação sexual, acarretando discriminações e sofrimento.

As entrevistadas dizem não ter conhecimento e/ou seguir nenhuma orientação em relação a como lidar com a diversidade de gênero, no currículo, nas práticas pedagógicas e vivências educacionais.

Não existe uma referência hoje assim 'há, houve uma formação para trabalhar isso dentro da escola', mas assim, a gente tenta apoiar os professores na manifestação deles, entendeu? Então, quando os professores

surtem com essas propostas, a gente tenta apoiar da melhor forma possível pra que isso chegue nas salas de aula. Porque assim, é necessário. A gente vê que tinha muito aluno com um grito preso na garganta que hoje já tem mais liberdade pra falar por conta da abertura dessa discussão no contexto escolar. A BNCC já fala, né? Mas antes era de uma maneira mais discreta, né? Eu acho que hoje a gente tenta apoiar dentro da escola, porque é uma demanda social. O aluno traz e a gente absorve (CP).

A Diretora destaca uma situação por ela vivenciada na escola que foi também mencionada no grupo focal realizado com os alunos. Eles citaram essa circunstância para sustentar a postura conservadora e preconceituosa por parte da direção. Segundo um dos alunos:

Um caso que aconteceu aqui e que me deixou bastante chateado, foi na época que houve problemas com relacionamento de casais. Tinham professores reclamando de casais em sala, trocando afetos e tal. Aí isso foi conversado em todas as salas e foram chamados os casais, pra fazer uma reunião, pra conversar sobre isso. Que tá certo namorar, mas não na sala e tal, trocar afeto e tal. Só que o que foi feito? Fizeram uma reunião primeiro com os casais héteros e depois fizeram uma reunião, com os casais homoafetivos, ao invés de fazer uma reunião só com todo mundo. Aí, eu achei isso bastante chato, foi meio sem noção! Não precisaria ter feito isso. Era pra ter feito uma reunião com todo mundo e tal e não diferenciar os casais (aluno, 17 anos, espírita).

A diretora, por sua vez, cita o ocorrido no sentido de expor o seu receio no trato de situações envolvendo questões relativas a gênero e sexualidade.

Eu tive uma questão de namoro aqui, entre duas meninas. Então assim, quando eu chamei os meninos héteros pra conversar, porque foi um pedido da coordenadora pedagógica e de alguns professores: 'Olha, Renata, tá muito acirrado o namoro na escola'. E aí eu fiquei, comigo mesma, posso chamar as duas meninas junto com os casais héteros? Porque só tinha elas duas. Eu vou estar expondo as meninas? Não sei até que ponto a família tem conhecimento sobre aquilo e aí me gerou um medo, como é que eu poderia atuar com elas duas, né? Aí eu disse 'não, eu vou preserva-las e trazer pra uma sala e conversar individual. Conversei e expliquei pra elas do jeito que eu falei para o casais héteros. Eu conversei com elas que não poderia ter aquele namoro acirrado na escola, não poderia estar se beijando e tudo mais. Só que aí eu fui mal interpretada. As próprias foram para sala de aula e foram dizer na turma de terceiro ano que eu estava discriminando elas porque elas não podia namorar na escola. (D)

Segundo Miskolci (2010, p.81), referindo-se às relações estabelecidas com aqueles que demonstram um posicionamento homoafetivo,

silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados.

A fala da diretora é bastante significativa ao indicar a dificuldade em relação a um possível questionamento do sistema heteronormativo na escola. Mesmo que algumas experiências educacionais já tenham definido que questões sobre a homossexualidade requerem uma abordagem específica a respeito da diversidade sexual, o esforço para minimamente colocar perguntas sobre a heteronormatividade permanece um grande desafio ainda não contemplado. Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso "normal". A presença de alunos e alunas não heterossexuais dentro da escola é um incômodo, um problema. No caso das duas adolescentes, a diretora disse: *“porque se veio isso, de repente no ano que vem pode vir outra coisa pior pra gente resolver”*.

Existe entre alunos e diretora, sobretudo os alunos do último ano do ensino médio e aqueles não heterossexuais, um clima de antipatia, pois eles a consideram machista e homofóbica.

Ambas, diretora e coordenadora pedagógica, expressaram, mesmo que nas entrelinhas, que acreditam ser a homossexualidade algo “anormal”. Tal concepção, segundo elas, está baseada em suas crenças religiosas pessoais. Católica e evangélica respectivamente, destacam – na situação de entrevista – a importância das suas crenças religiosas na configuração de suas visões de mundo.

Sou cristã, evangélica pentecostal. Tem perspectivas muito difíceis para um cristão. Mas assim, eu tenho uma verdade que eu acredito, mas não quer dizer que eu tenha que machucar, agredir ninguém porque a pessoa tem outra verdade, e a forma como a pessoa pensa não tem que diminuir a veracidade daquilo que eu acredito. (CP)

“Eu fico... São temas... Eu sou católica praticante. Religião, por exemplo, eu ainda falo um pouco, porque religião eu conheço um pouco mais e não tenho tanto receio, mas essa questão. São temas difíceis pra trabalhar e você não recebendo orientação. (D)

Por um lado, ambas defendem a importância do respeito às diferenças individuais; por outro, se sentem desconfortáveis diante de algumas situações, apontando para um conflito entre valores distintos: (a) respeito às diferenças individuais versus (b) respeito às próprias crenças religiosas.

Observamos a presença de níveis de rejeição às homossexualidades, lesbianidades e transexualidades, ainda que disfarçados por um discurso politicamente correto, revelando o entrecruzamento de crenças, solidamente fundamentadas no sexismo e desconhecimento a respeito da sexualidade humana e suas possibilidades.

Este desconhecimento mantém preconceitos e tabus que resultam na transformação das gestoras em guardiãs da norma heterossexista, o que gera incômodo dentro da escola.

Todavia, cabe mencionar que ambas demonstraram interesse em participar da pesquisa e acreditam na importância de se discutir questões relativas à sexualidade na escola. Em outras palavras, não são profissionais ‘fechadas’ ao debate, mas reconhecem – e este é um ponto muito importante – que se sentem desconfortáveis para lidar com situações desse tipo.

As respostas da diretora são justificadas, a todo o tempo, pelo falta de conhecimento sobre o assunto, demonstrando ter consciência da falta de capacitação profissional para lidar com as questões de gênero e sexualidade na escola.

Afirma que tem dificuldades de lidar com situações em que um aluno ou uma aluna são alvo de *bullying* por parte dos(as) colegas por apresentarem comportamentos considerados ‘culturalmente’ não adequados em relação ao seu sexo/gênero.

A gestora, decorrente de um processo de socialização, tem um discurso em que associa as categorias *sexo* e *gênero* aos sentidos ‘hegemônicos do machismo e do sexismo, da heterossexualidade como compulsória e ou normativa. Por meio das análises das entrevistas, constatamos que a concepção da equipe gestora acerca dessas temáticas está atrelada ao sistema heteronormativo, apresentando, um conservadorismo disfarçado.

Na Escola de Tempo Integral pesquisada, com base sobretudo nas narrativas dos professores e dos alunos, pode-se perceber alguns efeitos do “dispositivo da sexualidade”, como discutido por Foucault (2001), que mostram de forma clara estruturas de controle sobre os corpos, os afetos e os desejos das pessoas quanto à vivência de sua sexualidade. As entrevistadas demonstram ter a percepção de que possuem o papel de agentes de controle, nesse sentido.

A escola, mesmo perpassada por processos de mudança, ambienta um ideário neoconservador. É nesse sentido que Louro (2004), seguindo os conceitos de Butler,

questiona o atual modelo educacional indagando como articular uma pedagogia, que rompe com binarismos, que pensa os corpos de forma plural, múltipla e transitória neste espaço que disciplina, ajusta e normaliza.

É importante refletirmos sobre as normas sociais e os interesses biopolíticos contemplados no funcionamento do sistema educacional e na imposição de modelos de como vivenciar as regras convencionais de masculinidade ou feminilidade, hétero ou homossexual e questionar se este aprender pode objetivar não algo normalizador e compulsório, mas sim, um educar na experiência mesma do aprender.

4.3.4 Concepções e crenças das mães sobre gênero e sexualidade na escola

TABELA 3 - PERFIL DAS MÃES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	
IDADE	
De 29 a 32 anos	2
De 33 a 40 anos	4
De 41 a 49 anos	4
De 50 a 63 anos	2
ESTADO CIVIL	
SOLTEIRA	3
CASADA	5
DIVORCIADA	1
VIÚVA	2
UNIÃO ESTÁVEL	1
PROFISSÃO / OCUPAÇÃO	
ASSISTENTE SOCIAL	1
DONA DE CASA	7
VENDEDORA	2
ESTUDANTE	1
AGRICULTORA	1
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	
SUPERIOR COMPLETO	1
SUPERIOR INCOMPLETO	1
ENSINO MÉDIO	4
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	2
E.FUNDAMENTAL INCOMPLETO	4
RELIGIÃO	
EVANGÉLICA	6
CATÓLICA	5
CRISTÃ S/DENOMINAÇÃO	1
PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA	
DIREITA	4
NÃO TEM	2
EM BRANCO	6

Fonte: Autoria própria (2020)

Após duas tentativas³² de realização do grupo focal voltado para os pais e responsáveis dos alunos, este foi realizado, contando com a participação de 12 mães. De modo geral, conforme quadro abaixo apresentado, tratam-se de mulheres, heterossexuais, cristãs e com predominância de baixo nível de instrução. Esse é, por sinal, um perfil representativo do universo de mães de alunos da escola pública em questão.

Importante destacar que nenhuma participante demonstrou, na discussão, conhecimentos mais estruturados sobre gênero e orientação sexual. Observamos muita dificuldade em compreender e responder, sobretudo, as questões mais gerais. Assim, o baixo nível de instrução e de conhecimento acerca da temática em questão foi um dos maiores desafios encontrados com esse grupo focal.

Ao perguntar-lhes sobre a distinção entre *sexo* e *gênero* dos indivíduos, as respostas indicam a carência de (in)formação sobre o assunto, conforme as falas abaixo:

Eu acho que o sexo quer dizer feminino e masculino e o gênero quer dizer duas mulheres e dois homens. Eu penso assim. Não sei se é (Evangélica, 37 anos).

Aqui a gente não entende muito disso não, a verdade é essa. Me enrola a cabeça. Não sei diferenciar gênero de sexo não. É muito difícil discutir isso. É muito complexo (Católica, 49 anos).

Eu acho, né, professora, que sexo é feminino ou masculino, mas o gênero, eu acho que seja aquela pessoa que nasce com dois sexos (Católica, 38 anos).

Que nasceu mulher e quer ser homem ou nasceu homem e quer ser mulher (Evangélica, 37 anos).

Tem gente com o sexo masculino com o gênero feminino e gente com o sexo feminino e o gênero masculino. É, eu acho que é isso (Católica, 29 anos).

Algumas expressões, não verbais – através de gesto com a cabeça – e/ou verbais – “*misericórdia!*” –, irrompem durante as falas, em clara sinalização de desconforto e desaprovção.

Outro desafio e dado importante foi o notório desinteresse pela temática e a pouca motivação pessoal dos pais e familiares em discutir o assunto, que se explica até mesmo pelo

³² A pesquisadora tentou por duas vezes marcar a reunião com pais de alunos da escola pesquisada, porém, não obteve retorno de um número representativo de participantes. A última tentativa, que resultou na reunião analisada, foi realizada no último Plantão Pedagógico da escola. Na ocasião, foi feito um apelo para que os pais e mães interessados em participar da pesquisa se direcionassem para uma sala previamente preparada pela pesquisadora. Apenas 12 mães optaram por participar. Importante destacar que a participação dos familiares na escola é escassa e que, no geral, são as mães e não os pais que participam das atividades escolares dos filhos. Nesse dia, apenas um pai estava presente para receber o boletim e os informes escolares.

tabu que ainda existe em torno da temática, justificando a relativamente pequena quantidade de participantes e de dados relativos às suas concepções e crenças sobre questões de gênero e sexualidade.

Inicialmente, no momento de reunião, todas disseram concordar com a inclusão da discussão da temática de gênero, bem como da sexualidade/orientação sexual, na escola e na sala de aula.

Pra que isso não seja visto como um tabu, mas seja visto como algo que tem que ser discutido, algo que tem que ser aceito, independente de qualquer indivíduo. Eu acho que tem que ter uma orientação da escola como também dentro da família. (Católica, 41 anos)

Contudo, ao longo das discussões, as mães que inicialmente estavam inibidas começaram a esboçar mais livremente suas visões, embora às vezes confusas, acerca do tema debatido.

Só que assim, é bom falar isso na escola? É realmente muito bom. Mas tem canto, que eu já vi já, internet mesmo, tem canto, tem lugares, escolas, professor, que acha normal, um exemplo, uma criança de seis anos, sete anos... Por exemplo: uma menina beijar outra menina. Aí os pais que ver vão chamar atenção. 'Olhe, isso aí não pode, porque é sua coleguinha, sua amiguinha!'. Mas já tem professor que diz assim: 'Não, pode sim, porque isso aí já é discriminação, isso é uma coisa comum!'. [Nesse momento, muitas mães concordam com a cabeça.] Assim, vai depender do ponto de vista que cada um olha. Assim, ao meu ver, meu ponto de vista... Eu falo por mim. Se eu ver ... eu tenho uma filha de nove anos. Se eu ver a minha filha beijando uma coleguinha eu não vou achar normal. Não vou achar normal! [Muitas concordam balançando a cabeça ou dizendo "eu também não"]. 'Mas mainha, eu vejo fulano, cicrano beijar...' 'Mas aí é ela. Você é você.' Uma coisa é você respeitar e outra coisa é você querer copiar. [...] Ou seja, o bom é que... assim, nas escolas mesmo... Tem que falar, tem que ser discutido, mas tem que ser discutido de uma forma que [alguém diz: saudável!] que venha a entender que você tem que respeitar o que você vê lá fora e não em termos de você dizer assim: 'olha você quer beijar? Isso é uma coisa normal. Não é coisa de outro mundo'. Então eu creio assim, isso pode ser discutido? Pode sim. Mas de uma forma saudável, que não venha desestruturar outras famílias. E assim, o termo... Sobre o termo sexualidade na escola, também é bom falar? É. Mas é bom falar de um jeito que vá por esse outro lado, por essa visão. Porque tem escolas que vai e faz aquela cena tudinho e tal... Porque já passou até em televisão já, que eu já vi em noticiário, que teve escola, no Brasil mesmo, que juntaram... Professores! Tava entrando na sala e tirou a roupa para mostrar partes para os alunos, para dar aula. Então assim, uma coisa é eu chegar e dar uma orientação sexual e outra é eu pegar e... Vou dar um exemplo. Pegar uma banana, descascar e botar na minha boca como se ali fosse o órgão genital masculino... [Agitação na sala. Todas ficam chocadas com a situação exemplificada pela mãe. Uma outra, em meio a comentários paralelos, a

interrompe para dizer que concorda e que já ouviu falar, e acha um absurdo, um professor levar banana para ensinar os alunos a colocarem camisinha]. *A gente só falando assim, a gente se escandaliza. Imaginem um dos filhos da gente vendo uma cena dessa dentro de uma sala de aula!? Né verdade?* [As mães respondem que sim, através de gesto ou falando]. *É diferente! Então a gente tem que saber sim a ponto de chegar e falar com os nossos filhos, assim como os professores tem que saber chegar e repassar isso aí para os alunos, mas de uma forma saudável* (Evangélica, 32 anos).

Essa fala é muito significativa do universo das mães e quem sabe dos pais dos estudantes da escola em que pesquisamos. Gostaríamos de destacar, em termos gerais o lugar ocupado pelo gênero e pela orientação sexual no imaginário das entrevistadas, que aparecem como elementos opacos. Esses dados nos fazem pensar sobre os processos gerais de formulação de políticas públicas para essa área no Brasil, ajudando-nos a entender o porquê das linhas de ação adotadas pelo atual governo em relação à área de relações de gênero e de direitos relativos à orientação sexual. O centro gerador de políticas públicas em geral é a demanda da sociedade civil. Os dados apontam para a uma situação em que as temáticas citadas têm baixo significado para as mães entrevistadas, o que pode indicar o imaginário e campo de desejo das famílias das camadas pobres da população, maioria no Brasil.

Também vale mencionar a nossa dificuldade em entender o que significa ‘forma saudável’ de falar sobre sexualidade, já que a temática parece revestida de uma visão marcada pela associação com o que as entrevistadas comentam como ‘imoralidade’. O trecho *‘porque tem escolas que vai e faz aquela cena tudinho e tal... Porque já passou até em televisão já, que eu já vi em noticiário, que teve escola, no Brasil mesmo, que juntaram... Professores! Tava entrando na sala e tirou a roupa para mostrar partes para os alunos, para dar aula’* indica a eficiência da circulação de desinformações interessadas disseminadas por instâncias da mídia mais tradicional e talvez pela internet, processos pelos quais se desautoriza e se deslegitima a importância da escola enquanto instância de disponibilização de informações relativas à área da sexualidade e relações de gênero.

Optamos por transcrever integralmente aqui a fala dessa mãe, por essa ser expressão da opinião da maioria das participantes. Essa participante, que se manteve calada até então, foi a que, mesmo com dificuldade, conseguiu construir uma expressão mais elaborada de sua visão.

E também porque assim, vai ser jogado em sala de aula e vai ter um grupo que vai concordar e um grupo que não vai concordar. Então tem que a haver o respeito. Aqui somos mães, uma parte concorda outra não

concorda, então temos que respeitar. E é como ela falou: como vai ser ensinado?! Porque a criança pode entender que aquilo é normal e que a partir de hoje já vai poder fazer... [“É, que já pode praticar.” Diz outra mãe.] Então tem que ter cautela! Esse negócio tem que ser muito bem pensado. Tem que ter postura. (Dona de casa, 40 anos, evangélica)

Nessa outra fala, ‘*porque a criança pode entender que aquilo é normal e que a partir de hoje já vai poder fazer...*’ indica que há todo um investimento midiático na produção de pânico moral, que reveste a educação sexual e a discussão sobre gênero de um caráter ameaçador. Como será que pensam que deveriam esses temas serem discutidos? O que será que significa recomendarem para os professores ‘*tem que ter postura*’?

Nós, pais e mães, temos que ser os primeiros educadores. Falar sobre isso se transformou num tabu. Tabu por quê? Porque dentro de casa mesmo ninguém quer falar. Você não fala com seu filho, aí ele vai buscar na internet, vai buscar lá fora. Aí acontece como você falou [se dirigindo a uma das mães que falou sobre o assunto]. Chega na escola, se tiver ensinamento de uma maneira que a gente não concorde, ele vai se assustar, porque não foi educado dentro de casa. Porque se o filho for educado dentro de casa, ele não vai se assustar com nada que ele ouvir fora. (Católica, representante de comercial, 29 anos).

Na fala acima encontramos um paradoxo que deve chamar a atenção para os estudiosos da temática: a entrevistada ao mesmo tempo em que reivindica para os pais o papel de *primeiros educadores*, declara em seguida que ‘*dentro de casa ninguém quer falar*’ sobre educação sexual.

Eu não aceito que uma pessoa fale sobre sexo com uma criança de seis, sete, nove anos. Não digo a partir dos treze em diante, mas eu não aceito não (Evangélica, agricultora, 32 anos).

Na fala acima vemos em funcionamento o dispositivo da sexualidade de que fala Foucault, o qual instaura a dúvida a respeito da idade a partir da qual se ‘deve’ falar com crianças sobre sexualidade. Cada sociedade estabelece, através do funcionamento do referido dispositivo, em que ponto a sexualidade passa a ser algo passível de discussão e de prática. Frequentemente o que se observa é a assunção pseudomoralista da necessidade de proteger as crianças em relação à temática, condenando as práticas, e na prática a aceitação de padrões de sexualização que começam muito mais cedo do que se assume ser certo começar, com a exposição a músicas sexualizantes, produção de imagens sexualizantes, quando não se

chancelam, mais ou menos explicitamente as relações sexuais na própria família, com práticas de abuso no seio familiar, frequentemente com a cumplicidade de pais.

As falas apresentam visões negativas, preconceituosas, baseadas no desconhecimento da temática de gênero.

Eu acho que não [em resposta a questão sobre se a temática de gênero deve ser discutida na escola]. Porque não existia isso. Na minha época não tinha essa história de você explicar para o aluno qual era a sexualidade... essas coisas. Não existia isso. Por isso eu acho que não. E eu não acho certo pelo seguinte: as crianças não vão saber. Tá entendendo? Pode até ser que uma criança não saiba e você explicando ela até trilha para um caminho que não é certo, do homossexual... Tá entendendo? Não deve ter uma aula específica pra isso aí. Porque é o tipo da coisa, ela vai trilhar para o caminho que não é certo. Ou talvez não. Porque dizem que isso aí é uma doença. [Pergunto se ela acha que é uma doença] Eu acho que não. Eu acho que é mais assim... A pessoa nasce assim... Já leva aquele jeito. Mas eu acho que se o pai ou a mãe controlar direitinho, né? Dizer que ele é homem ou que ela é mulher... Eu acho que não vai para um caminho errado. [...] A escola pode influenciar. (Assistente Social, evangélica, 63 anos).

O dado sobre o nível de desinformação em relação às temáticas de gênero e orientação sexual, o que se relaciona com a discordância com a promoção de sua discussão são extremamente reveladores, contribuindo para que se entenda aquilo a que estamos assistindo nos discursos e movimentos para o silenciamento escolar sobre os temas citados.

Destaca-se também o caráter de ameaça, de anormalidade, mesmo de doença com que se revestem as relações homoeróticas, evidenciado pelo trecho em que a entrevistada diz que “*pode até ser que uma criança não saiba e você explicando ela até trilha para um caminho que não é certo, do homossexual... Tá entendendo? Não deve ter uma aula específica pra isso aí. Porque é o tipo da coisa, ela vai trilhar para o caminho que não é certo. Ou talvez não. Porque dizem que isso aí é uma doença*”.

Os dados da nossa pesquisa corroboram os resultados obtidos em pesquisa realizada em dezembro de 2018, em que o Datafolha realizou 2.077 entrevistas em 130 municípios de todo o país sobre dois temas: educação sexual e discussão política³³ – assuntos que têm sido alvo de ataques, no tocante a suas abordagens nas escolas, nos últimos anos, por parte de

³³ Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2019/01/07/>> Acesso em: 20 de jan. de 2020. A presença de assuntos políticos nas escolas tem o maior apoio: 71% concordam, sendo que 54% apoiam totalmente. O percentual de apoio a esse tema nas escolas é maior do que a discordância em todos os recortes analisados pelo instituto, seja por idade, renda, religião e preferência partidária, por exemplo. A aprovação por assuntos políticos nas salas de aula cresce de acordo com a escolaridade. Entre aqueles que têm ensino superior, 83% concordam com a afirmação de que esse tema deve estar presente nas escolas. Entre os 28% dos que se opõem à discussão política nas aulas, 20% dizem discordar totalmente. Os outros 8% discordam em parte.

grupos conservadores e religiosos. O apoio à educação sexual nas escolas alcança, segundo a pesquisa, 54%. O endosso é maior entre as mulheres do que entre homens (56% e 52%, respectivamente). Quanto maior a escolaridade, maior também a anuência com a inclusão desse conteúdo. Entre aqueles com ensino superior, o percentual é de 63%. Apesar de haver consentimento maior, a educação sexual divide mais a opinião da população, em relação à discussão sobre gênero. O Datafolha mostra que, enquanto 35% das pessoas concordam totalmente, os que desaprovam totalmente também somam outros 35%. De acordo com a pesquisa, a oposição à educação sexual só é superior em dois grupos: entre os que dizem ter votado em Bolsonaro (54% discordam da inclusão do tema nas atividades da escola) e entre evangélicos (53%).

Eu acredito que o governo atual, o presidente atual, tá indo certo, em tirar em essa história, né? Porque geralmente eles querem colocar assim: pra depois a criança decidir o que ela quer ser: se quer ser homem ou se quer ser mulher. Né assim? [...]O candidato à presidência [em referência a Fernando Haddad] queria, né? Que colocasse isso na escola. (Assistente Social, evangélica, 63 anos)

A fala acima pode nos ajudar a compreender as políticas públicas que estão se desenhando pela titular do Ministério da Família. A referência desqualificadora ao então candidato opositor ao que venceu as eleições presidenciais de 2018 aponta para o que pode ser entendido como uma sintonia em termos de vontades da sociedade civil e o que o Estado está formulando enquanto ações de governo na área de gênero e sexualidade. A associação entre as cores azul para meninos e rosa para meninas, bem como a campanha de abstinência de sexo até o casamento como estratégia de combate à gravidez na adolescência, consideradas arcaicas pelos estudiosos e movimentos sociais da área de direitos de gênero e de orientação sexual podem ser uma resposta que atende às demandas de ação presentes em extensas camadas da população.

Fundamentando a crítica à educação sexual e também da presença de assuntos políticos nas aulas há o argumento de que o papel da escola é focar no ensino dos conteúdos considerados apropriados, os tradicionais, considerados ‘importantes’:

Deve discutir sim, mas não corriqueiramente, direto. Não! De vez em quando, senão eles ficam ligados só nisso. E os professores devem focar nas disciplinas deles, nos assuntos importantes (Católica, 49 anos).

O argumento que aparece na fala dessa mãe participante do grupo focal que realizamos na escola selecionada para o estudo nos seguintes termos: “*e os professores devem focar nas disciplinas deles, nos assuntos importantes*”, é recorrente. A alusão aos “assuntos importantes”, frequentemente definidos como o aprendizado de Português e Matemática, por exemplo, indica o lugar ocupado pelas temáticas de gênero e de sexualidade como secundarizados, como assuntos desimportantes, desautorizados, desvalorizados.

Ficou evidente o quanto essas famílias participam ativamente do processo de inculcação de papéis e estereótipos característicos de uma sociedade na qual o dispositivo da sexualidade estabelece a binaridade tanto em termos de sexo quanto de gênero. Na escola, esses padrões não são modificados.

Se a escola e seus agentes têm um importante papel no cotidiano e no fazer pedagógico, as ações e reflexões sobre gênero e sexualidade devem, necessariamente, estar em constante diálogo dentro da escola e também fora dela, nas famílias e comunidades locais, bem como na relação entre todos.

4.4 Balanço das experiências, práticas e das potencialidades operacionais da temática de gênero na escola

O conceito de gênero, em linhas gerais, parece distante da realidade da maioria dos sujeitos do espaço escolar em que pesquisamos, o que contribui para pensarmos a medida em que ele fica restrito ao universo acadêmico e dos movimentos sociais específicos. Enquanto as discussões acadêmicas em torno do conceito de gênero vêm alcançando um nível cada vez mais sofisticado, em termos filosóficos e conceituais³⁴, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante. Professores(as), gestoras, mães de alunos pensam em questões de gênero, mas não de forma conceitual e abstrata. Assumem que desconhecem sobre a temática, mas quando instados assumem posições que têm como substrato mais fundamental os regimes de binaridade e o registro da anormalidade quando se referem a modelos eventualmente divergentes dos padrões de gênero hegemônicos em nossa sociedade.

Merece destaque pelo caráter preocupante a dificuldade expressa pela maioria dos(as) participantes em refletir sobre as questões de gênero no espaço escolar a partir de questões

³⁴ Um exemplo emblemático nessa direção são as formulações desenvolvidas na atualidade pela filósofa e teórica feminista Judith Butler (2003). Suas formulações revelam uma grande sofisticação em termos filosóficos e conceituais que demandam por parte dos(as) leitores(as) uma consistente ‘bagagem’ de conhecimentos prévios para a devida compreensão das suas ideias.

mais amplas e abstratas. Tal dificuldade foi identificada, por exemplo, na operacionalização da pergunta “Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?”.

Quando as mães demonstraram maior facilidade para refletir sobre as questões de gênero foi a partir de exemplos concretos, sejam exemplos trazidos pela pesquisadora ou apresentados pelos(as) próprios(as) participantes, a partir do estoque de conhecimento que adquirem nas mídias tradicionais e não tradicionais. Um exemplo apresentado pela pesquisadora no grupo focal com os(as) professores(as) foi o fato de que, conforme observado na escola, meninos e meninas ainda praticam atividades diferentes e separam-se no momento das aulas práticas de educação física. Meninos de um lado, meninas de outro. Eles jogando futebol. Elas, ‘baleada’.

As relações existentes dentro do processo de aprendizagem têm potencial de reforço dos estereótipos e das desigualdades entre homens e mulheres existentes na sociedade, bem como em termos de estigmatização dos considerados ‘diferentes’. Ou se trabalha para o reconhecimento das diferenças por meio de um olhar desmitificador para esta questão ou para a manutenção das estruturas de desigualdades historicamente estabelecidas. Não há neutralidade possível.

Durante a reunião do grupo focal, mesmo reconhecendo os problemas advindos da separação entre meninas e meninos durante as aulas, a professora de educação física declarou não adotar uma postura diferente por não saber como lidar com os inúmeros conflitos que juntar os dois grupos faz surgir. Os meninos, na maioria das vezes, já estão acostumados com o domínio da maior parte dos espaços da quadra e, quando a professora propõem atividades que requerem maior equilíbrio na ocupação destes espaços e maior interação com as meninas, engendram-se múltiplos conflitos e a educadora acabam separando novamente.

Como discutido acima, as relações de gênero e a sexualidade não estão do ‘lado de fora’ dos muros da escola. Da mesma forma, não são apenas externos ao espaço escolar os preconceitos em relação àqueles e àquelas que não correspondem aos padrões hegemônicos em termos de orientação sexual e/ou identidade de gênero. Situações em que um aluno ou uma aluna são alvo de ‘gozação’ por parte dos(as) colegas por apresentarem comportamentos considerados ‘culturalmente’ não adequados em relação ao seu sexo, são situações comuns no cotidiano escolar.

Observamos a ocorrência de comentários, o levantamento de questões ou declarações do incômodo com dúvidas por parte dos(as) alunos(as) sobre sexualidade e gênero em sala de

aula. Os(as) professores indicaram que situações dessa natureza são comuns no espaço escolar. Nas entrevistas e grupos focais, vários casos concretos foram apresentados pelos(as) professores(as), que compartilharam as suas reflexões (e inseguranças) sobre a forma como lidaram com as dúvidas, comentários e questionamentos dos(as) alunos(as). Em linhas gerais, os(as) professores(as) lançaram mão de suas experiências e opiniões pessoais. O que faz todo sentido, considerando a lacuna existente, em termos de formação acadêmica e capacitação profissional, para lidar com questões de gênero e sexualidade na escola. Lacuna evidenciada nas práticas – ou ausência delas – e nos grupos focais.

Pensando a formulação de políticas públicas em termos *up/down* é fundamental que os profissionais da educação reflitam de forma crítica sobre os discursos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade e, diante disso, desconstruam os juízos de valor referidos ao funcionamento, neles, do senso comum, dando novos significados aos mitos, tabus e preconceitos que se fazem presentes no dia a dia, para que principalmente as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de, através da participação nos espaços escolares, construir visões sobre essas temáticas informadas por abordagens que integrem conhecimentos produzidos por campos disciplinares tais como a sociologia, a antropologia, a sexologia, a biologia, a filosofia.

Preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos. Um elemento estruturante das diversas formas de preconceito – incluindo a homofobia e o machismo – corresponde ao seu enraizamento afetivo. De forma mais precisa, sentimentos desconfortáveis – como medo, ansiedade, insegurança e, em casos extremos, ódio – emergem quando determinadas fronteiras simbólicas são transgredidas. Subjacente à homofobia, ao machismo, ao racismo, à pauperofobia, à gordofobia, à transfobia, e outros preconceitos estão séculos de trabalho ideológico destinado a produzir o privilegiamento de grupos dominantes nas sociedades em geral e especificamente na brasileira.

Em relação a alguns padrões, as expectativas dos que estão fora dos padrões se transformarem no que se definiu socioculturalmente como desejável é realisticamente inviável, criando-se as políticas que atendam a biopolíticas ao menos no sentido de sua invisibilização social. Como afirma Pierre Bourdieu (2012, pp. 143-144) em relação a características mutáveis e imutáveis:

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido) [...] A opressão como forma de ‘invisibilização’ traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a ‘discrição’ ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor.

No ambiente escolar, como na sociedade englobante, os regimes de visibilidade de gênero, de orientação sexual definem regras rigorosas da apresentação de si, o que se traduz como ‘demandas de discrição’ por parte dos sujeitos “desviantes”. Uma observação *in loco* evidencia o funcionamento concreto dos referidos regimes. Em um dia letivo na escola em que realizamos a pesquisa um aluno do ensino médio, que se declara homossexual, circulou pelos corredores da escola vestindo um *short* curto. Esse fato, que se tivesse transcorrido com uma menina ao invés de um menino, não teria gerado tamanha polêmica, no caso do indivíduo citado, foi motivo de grande desconforto na escola, não entre os alunos, mas especialmente entre professores, funcionários e gestão. Na sala dos professores não se falava em outro assunto. Entre comentários como “*vocês viram como [nome do aluno] está vestido?*” e “*alguém precisa falar com ele*”. O professor de Português, e atual coordenador financeiro da escola, chamou a atenção do menino, pedindo que ele se vestisse de forma ‘apropriada’, não apenas em referência ao atendimento da normatização referida ao padrão de vestimenta para os alunos, mas também em termos do que se considerou como ofensivo, pela visibilização divergente de gênero.

[...] quando aconteceu esse fato de [nome do aluno] com o short, causou um choque em todo mundo e rapidamente alguém tomou uma providência em relação a isso. Foi muito rápido, entendeu? Quando ele tava com um short curto, logo alguém tomou uma providência, não foi? O que acontece? Muitas vezes os meninos saem da educação física, sem camisa, com o short caindo e mostrando a cueca. Ninguém nunca chega pra repreender eles. Eu nunca vi alguém chegando pra eles e pedindo pra colocar a camisa, levantar as calças e se vestir com uma roupa composta. Muitas vezes eu vi, até em sala de aula, eles chegarem na sala descalços, sem camisas e aparecendo um palmo de cueca. E isso aí é natural pra todo mundo. Mas o short curto, causou uma repercussão muito rápida. E isso é sim, uma demonstração muito clara de homofobia. (Professora de inglês, 34 anos, cristã)

O que aparece na fala da professora pode ser lido como homofobia, mas preferimos interpretar como um evento de fricção e tensionamento em relação aos padrões de visibilidade

de gênero. No regime de visibilidade da masculinidade, ela não é atingida quando se mostra a barra da cueca ou o torso nu. Já o uso de *short* curto, no atual momento histórico associado ao modelo feminino, o rapaz tenciona o modelo de masculinidade, o que provoca a intensificação das reações, como vemos descrito também na fala do professor de História (29 anos, ateu):

Mas eu acho que as reações ainda são bem diferentes. Quando as meninas vem de short muito curto, as pessoas comentam, mas quando [nome do aluno] estava de short curto, as reações foram mais intensificadas. Então, você percebe que querendo ou não, há uma diferença.

Os preconceitos não são ‘invenções individuais’, tampouco o são os regimes de desejo, de visibilidade de gênero, de orientação sexual. A questão do respeito à diversidade sexual e de gênero é, certamente, uma temática complexa que envolve questões polêmicas, preconceitos seculares, afetivamente arraigados. Se, por um lado, há uma série de avanços significativos no mundo em prol dos direitos humanos de homens e mulheres que apresentam uma orientação distinta da heterossexualidade; por outro lado, até mesmo com uma reação a este avanço, há tenazes resistências por parte de diversos grupos conservadores que sentem este avanço como uma ameaça à ordem social, jurídica, política e moral (MISKOLCI, 2017). A cultura coletiva é, realmente, um terreno político perpassado pela tensão entre estabilidade e mudança (MADUREIRA, 2007). E a escola, instituição de importância vital na formação das novas gerações nas sociedades contemporâneas, é perpassada, também, por esta tensão.

Outro exemplo de fricção dos regimes de visibilidade de gênero observado *in loco* tem sido o incômodo sentido por alguns professores(as) diante do que descrevem como comportamento ‘indisciplinado’ de alunas e, o uso que elas fazem do que os/as docentes classificam de ‘linguagem vulgar’. O foco do desconforto não é o comportamento de brigar na escola ou de falar palavrão em sala de aula, mas sim o fato de serem meninas que estão utilizando este tipo de linguagem (meninas com a “boca suja”).

Pensar em perspectivas para um trabalho educativo que rompam com as representações hegemônicas sobre feminilidades e masculinidades e com a referência heteronormativa, passa, nesse sentido, pela necessidade de problematizar o funcionamento do regime de visibilização de gênero sob o qual vivemos e a heteronormatividade, presentes na sociedade envolvente e na organização do trabalho pedagógico escolar. Trata-se de se exercitar um olhar crítico para percebermos o quanto ensinamos sobre gênero e sobre

diversidade sexual enquanto ensinamos Matemática, História, Geografia, Educação Física, Biologia, Língua portuguesa, Inglesa, Espanhol, Sociologia e Filosofia.

Atentos às hierarquizações e às discriminações comumente praticadas nas escolas e ao peso de uma história que configurou relações de poder entre os gêneros a partir das quais foram definidos padrões de normalidade para os sujeitos, podemos nos provocar a encontrar novas formas de atuar que contemplem e provoquem outras relações. Pensar em aspectos como a potencialização simétrica do uso da fala igualmente para meninas e meninos, a provocação à participação equitativa de meninas e meninos nos processos de discussão, reflexão, interação e produção na sala de aula, o estímulo a brincadeiras que não definam rigidamente papéis para cada gênero, a atitude diante de rivalidades ou discriminações baseadas em diferenças sexuais ou de gênero depende muito da concepção que nós, educadores(as) carregamos sobre as relações de gênero e as sexualidades. Refletir, repensar e transformar as práticas educativas com as quais fomos socializados na nossa história escolar pode provocar olhares críticos sobre nossas próprias práticas educativas.

Como importantes sujeitos na proposição das práticas educativas, somos também responsáveis por práticas que discriminam e desqualificam sujeitos que não se enquadram nas padronizações vigentes. Nesse sentido, as propostas para o trabalho com gênero e diversidade sexual na educação dependem das práticas reflexivas dos sujeitos envolvidos nos contextos educativos. Educadoras e educadores, que reflitam e transformem suas próprias práticas podem produzir encaminhamentos de trabalho específicos em cada contexto. Problematizar, provocar o debate, desconstruir padrões, desnaturalizar relações sociais, brincar com os padrões, imagens e estilos disponíveis, criar novos estilos, produzir novos personagens para velhas histórias, parodiar antigas letras de música, dançar de outros modos, escutar letras e histórias que apresentem outras perspectivas, realizar performances de gênero que desestabilizem algumas conformações rígidas de gênero e sexualidade são algumas possibilidades para propiciar essas novas leituras sobre algumas de nossas velhas realidades.

Encaminhando-nos para a finalização deste capítulo, passo a comentar uma ocorrência que consideramos significativa do cenário em que atuamos e fizemos pesquisa. Dia 12 de abril de 2109, foi convidado, pela coordenação pedagógica, um palestrante – pastor – para conversar com os alunos sobre namoro. A palestra, intitulada *Namoro Blindado*, objetivava instruí-los sobre quando e como ter um relacionamento adequado. Decidi focalizar esse acontecimento por dois motivos: primeiro, por se tratar de uma palestra de cunho religioso e proselitista, e, segundo, por não ter sido recebida de forma pacífica por todos os alunos.

Muitos estudantes consideraram machistas e conservadoras as colocações do palestrante. De modo geral, foram reforçados estereótipos de gênero, papéis sexuais e padrões de comportamento de homens e mulher no relacionamento – heterossexual –, principalmente os valores morais da/para *mulher virtuosa*, uma expressão bíblica que aponta para subjetividades femininas submissas.

Na ocasião, um aluno, seguido por seus colegas, ao final, foi falar com o palestrante e devolver o livro³⁵ que recebera de presente do pastor. Isso não foi bem recebido e a direção da escola precisou “contê-lo”, pois o mesmo estava indignado.

Teve até um colega, lá da sala... Ele é gay. [Diz o nome do amigo]. Ele foi conversar com o cara, depois da apresentação, e o cara falou alguma coisa muito forte a ele e ele começou a passar mal. Ele foi até lá dentro da sala da secretaria, porque tava passando mal. E aí ele foi falou com a diretora, só que a diretora não ajudou muito, aí ele foi pra casa, passando mal (Aluno, 17 anos, cristão).

Lembro que depois as pessoas foram conversar com ele... Fomos falar com a direção. A direção disse que era voltada para a religião. Só que ela não falou isso antes da reunião. Mas o Estado não é laico? Por que trouxe algo religioso? Aí discute-se também a religião, porque eu sou uma pessoa atea e não me senti confortável com algo de cunho religioso. E ainda assim, me convidaram sem me informar isso. Porque se eu soubesse eu não ia passar uma hora e meia escutando aquilo (Aluno, 17 anos, ateu).

A escola pública laica não objetiva “por as crianças nos trilhos”, dos quais não deverão sair. Se essa orientação serve para os ensinamentos religiosos judaico-cristãos, ela não pode ser transferida para a educação, especialmente para a que o Estado laico pressupõe.

A separação entre crenças religiosas pessoais e atuação profissional propriamente dita ou, de uma forma mais ampla, entre o que é privado e o que é público não é algo claro nas escolas. Como tais fronteiras são obscuras, a realização de uma palestra sobre relacionamentos abre espaço para uma espécie de ‘catequização’ dos alunos a partir das crenças religiosas pessoais do(a) palestrante e dos/das que o/a convidaram.

Pode parecer uma interpretação simplista defender a existência de uma relação direta e linear entre religião e concepções e crenças machistas e homofóbicas. Porém, não devemos ignorar que a religião é, sim, um aspecto importante nas pesquisas sobre a homofobia e sobre

³⁵ Foi distribuído para os alunos o livro intitulado ‘Namoro Blindado’, de autoria de Renato e Cristiane Cardoso, filha e genro de Edir Macedo. Muitos alunos afirmaram que devolverem ou jogaram no lixo os livros que receberam.

as maneiras pelas quais se exercitam ou não estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero na escola.

Essa experiência indicou que na construção de estratégias que promovam o respeito à diversidade sexual e de gênero, um ponto fundamental corresponde à construção coletiva no espaço escolar de um equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas de cada indivíduo, essencial em qualquer regime democrático, e o respeito ao caráter laico do Estado Democrático Brasileiro. Em outras palavras, cada pessoa tem o direito legítimo de viver de acordo com as suas crenças religiosas e expressá-las na sua vida cotidiana. Contudo, as instituições – especialmente as instituições públicas, incluindo as escolas – não devem fomentar práticas de proselitismo, discriminatórias, quaisquer que sejam, baseadas em princípios religiosos.

Por mais complexa que seja essa questão, ainda mais em um país onde as fronteiras entre o público e o privado são frequentemente transpostas (DAMATTA, 1987), devemos enfrentar o desafio envolvido na construção deste delicado equilíbrio. Afinal, este é um desafio de suma importância no que tange à construção de “pontes” que viabilizem a implementação, nas salas de aula, das diretrizes previstas nas políticas públicas brasileiras atuais na área de gênero e sexualidade. Além disso, é um passo fundamental na construção de uma cultura democrática na escola e, em um sentido mais amplo, um passo importante na consolidação da democracia em nosso país.

Os discursos neoconservadores que circulam na educação, associados ao neoliberalismo, seguem um padrão de educação que se curva aos apelos do mercado, o que constrói a escola como um espaço em que se prioriza a formação de capital humano adequado às exigências do mercado de trabalho competitivo e flexível. Assim, os currículos escolares devem centrar no ensino de habilidades e competências que são requisitadas aos trabalhadores para que estejam aptos a disputarem as vagas de emprego. É a predominância no espaço escola dessa ‘missão’ de atender às demandas do mercado que justifica, na escola pesquisada, a valorização de algumas disciplinas, como Linguagens e Matemática, e a desvalorização de outras, a exemplo da Sociologia, Filosofia e Artes. Isso se relaciona com o que discutimos centralmente neste trabalho, na medida em que, para neoliberais e neoconservadores não cabe nos currículos o estudo e o debate das diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, sexuais, considerado disfuncionais para os indivíduos que se quer produzir.

Essa hierarquização entre disciplinas e elementos a serem integrados ou excluídos da formação se fundamenta no “medo do outro”, como diz Apple (2004, p. 52), nos seguintes termos:

Por trás de grande parte disso, está uma clara sensação de perda – uma perda de fé, de comunidades imaginadas, de uma visão quase pastoral de pessoas semelhantes que compartilhem de normas e valores, e nas quais “a tradição ocidental” reine suprema. Isso se assemelha bastante à discussão de Mary Douglas da pureza e do perigo, em que aquilo que se imaginava existir é sagrado, e a “poluição” é temida acima de tudo. Oposições binárias do tipo nós/eles dominam esse discurso, e devemos temer a cultura do “outro”.

O medo ao diferente, a repulsa aos pensamentos de esquerda, o fundamentalismo religioso muito forte e o profundo sentimento de necessidade de poder são peças chave para que esses movimentos ganhem hegemonia na educação.

Desse modo, tabus e preconceitos que herdamos historicamente são reforçados diante do medo e da falta de abertura para dialogar sobre sexualidade. Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta.

Sem o desenvolvimento de uma abordagem crítica sobre as questões de gênero nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as), continuaremos no ‘porto-seguro’ do tradicional modelo biomédico que, ao apresentar uma leitura biologizante sobre a sexualidade, não integra os aspectos culturais e psicológicos envolvidos. Além disso, há tendência de se abordar a sexualidade sem maiores preocupações com a reprodução de estereótipos de gênero.

Uma possibilidade é o diálogo permanente que pode ser estabelecido nas escolas a partir da aproximação das Instituições Públicas de Ensino Superior que discutem sobre gênero e diversidade sexual, com as quais a escola pode desenvolver atividades de formação.

Promover discussões entre os educadores sobre as diversas formas de preconceito que se manifestam na escola é, portanto, uma tarefa fundamental na construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade e pluralidade existentes em nossa sociedade.

Perceber a escola como solo fértil para o debate em torno das diferenças de gênero e sexualidades possibilita pensar os currículos como produções rizomáticas, nas quais as aprendizagens aconteçam em múltiplas conexões e o conhecimento não esteja centrado em algo, mas construído por meio de atravessamentos e relações, uma vez que “qualquer ponto

de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Pensar em linhas de fuga, não como um caminho único, uma saída, mas em linhas múltiplas que escapam de tentativas totalizadoras, movimentos que subvertem qualquer ordem estabelecida. Assim, “a linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Os currículos podem ser formas de reforçar verdades neoconservadoras, mas também podem intensificar o debate, multiplicar o pensamento, produzir dissidências pautadas em estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofia da diferença e pedagogias da diversidade, constituindo um pós-curriculo. Essa configuração de currículo não trata o aluno como mero número, mão de obra a serviço das empresas, e, contrariando as práticas discursivas neoliberais, acredita em “uma educação pública, gratuita e de qualidade” para todos e todas (LOPES; MACEDO, 2002, p. 104).

Para isso, segundo Louro (1997, p. 86) não podemos “alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola”. A escola como está configurada no nosso país, é atravessada e produz relações de poder pautadas nas políticas educacionais, e acreditar que há a possibilidade de se desvincular dessas relações seria ingenuidade. Ainda segundo Louro (1997, p. 86) “isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder”.

Interferir nos jogos de poder, no embate de ideias não é uma tarefa fácil. A imagem do professor passa por um processo problemático de produção de sentido, o desrespeito e a retaliação são reais. Por isso Louro (1997) nos fala sobre a atitude vigilante e ativa. Embora a escola não salve a sociedade, ela pode tornar-se lugar de resistência, de lutas e conquistas, vide os movimentos de ocupações em 2016 de estudantes contrários à reforma do ensino médio.

De acordo com Louro (*op.cit.*, p. 86) cabe pensarmos na escola como “prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida”. Quanto mais a pesquisa na área de estudos de gênero e sexualidades se multiplicar maior serão as possibilidades de criar debate, repensar currículos, repensar pedagogias, refletir, problematizar e desconstruir verdades.

Considerações finais

A escola é uma instituição normalizadora da era moderna. Porém, é também uma importante instância social de transformação da sociedade. Transformações econômicas e culturais, o dinamismo do mercado de trabalho e a revolução causada pelo desenvolvimento tecnológico causaram, nos últimos anos, inúmeras e profundas mudanças na sociedade brasileira e mundial, atingindo as instituições de ensino que se veem obrigadas a reavaliar suas posturas e suas atribuições no mundo contemporâneo, reorganizando currículos, conteúdos, ferramentas e práticas pedagógicas.

O espaço escolar é um relevante espaço que produz, reproduz, reafirma, desconstrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade. Sendo, assim, contraditório, pois assim como pode reproduzir, pode também transformar. Deste modo, a educação possui um papel cada vez mais considerável na sociedade, sendo responsável por transformações sociais, inclusive em relação à diversidade de nossa sociedade capitalista e excludente.

O debate em torno de questões envolvendo sexualidade e gênero vem ganhando cada vez mais espaço nos diversos âmbitos sociais, conjugando-se até mesmo com a luta pelos direitos humanos e pela democracia no país. A todo instante diferentes ideias e discursos se contrapõem, conformando-se num quadro de avanços e recuos na luta pela igualdade no Brasil.

O neoconservadorismo está ganhando força nas políticas públicas educacionais no Brasil, setores que representam esses discursos e ideias estão em ascensão, sejam eles grupos religiosos, políticos, econômicos e culturais. Quanto mais essas ideias ganham força, e esses grupos se reconhecem nelas, se fortalecem políticas educacionais que governam os currículos e se intensifica o controle do trabalho docente.

Práticas discursivas e não-discursivas neoconservadoras em expansão, proliferam na sociedade e têm rebatimentos significativos na educação brasileira. Reforçam-se, no atual contexto, a visão heteronormativa e binária de gênero e nas escolas, contribuindo para a intensificação da repressão aos classificados, de acordo com os regimes de visibilidade de gênero e de orientação sexual vigentes, como 'divergentes'. A escola é um dos espaços privilegiados de estabelecimento do que é o homem, a mulher, o masculino, o feminino, por meio de processos de rotulação e segregação, incidindo sobre a produção de subjetividades de acordo com a naturalização da binaridade de gênero e da heterossexualidade.

O momento histórico em que estamos inseridos indica o refluxo de ideias e discursos neoconservadores, inclusive com força do retorno do recalcado durante os governos do PT, mas movimentos com ideias e discursos contrários também disputam as lutas entre verdades. Ou seja, reconhecemos a força de uma demanda popular que afirma o conservadorismo, mas também observamos que há práticas discursivas e não-discursivas, ideias, visões de mundo e concepções que disputam legitimidade e que funcionam como linhas de fuga aos padrões estabelecidos. Essas forças não deixam de habitar, circular e resistir no interior das escolas.

A educação não se dissocia do respeito, da proteção e da defesa dos seres humanos. Educação justa se faz associando a cultura de direitos com a prática democrática.

O projeto pedagógico escolar deve contemplar a sociedade pluralista em que vivemos, abordando, de forma dialogal e respeitosa, os desafios do mundo contemporâneo, primamos pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância, orientações fundamentais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 3º da Lei 9.394).

Contudo, as relações de gênero ficam, nas leis e documentos aqui analisados, subsumidas no discurso genérico sobre direitos e valores. A referência aos direitos humanos e a abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas tem potencial de positividade. No entanto, não podemos deixar de mencionar a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares as pluralidades e os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar.

Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais e municipais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos aqui examinados.

A presente investigação identificou que o clima instaurado em termos de sociedade envolvente tem gerado fricções e camadas dilemáticas também no espaço escolar. Os

resultados da observação no contexto de uma escola pública de ensino integral local apontam para a existência de uma defasagem com relação ao conhecimento e práticas formativas relativas às temáticas aqui focalizadas. Pudemos perceber que gênero e sexualidade continuam sendo objeto de baixo investimento em termos de formação dos professores, o que se reflete na incipiência da discussão que a escola promove sobre esses temas.

No discurso, se indica um movimento de valorização do debate sobre gênero e sexualidade, mas frequentemente essa valorização se apoia em “um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SANTOS, 2014, p. 73), o que contribui para a naturalização e cristalização dos mecanismos ativados nos regimes de visibilização de gênero e de orientação sexual, os quais se fundamentam na essencialização e na binaridade, despontecializando a produção de uma sociedade em que “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)” (PARDO, 1996, p. 154) deixe de ser uma exceção, a produção de uma sociedade que não esvazie e apazigue as diferenças e desigualdades, mas que indague as relações de poder estabelecidas em torno dos padrões de gênero, das identidades sexuais.

A partir da realização de grupos focais, constatamos um posicionamento crítico por parte da maioria dos(as) professores(as) em relação às diversas formas de preconceito. Todos disseram acreditam que a escola deve combater os preconceitos. Conseguem identificar concepções preconceituosas ou atitudes discriminatórias contra aqueles(as) que são, ou que são considerados(as), homossexuais. Todavia apenas uma minoria opte pela estratégia de discutir com os alunos a importância do respeito às diferenças individuais e a importância do combate às diversas formas de preconceito. Em termos de tendências predominantes, de um modo geral, os professores ainda não incluíram a discussão das temáticas de gênero e sexualidade nas suas aulas e não discutem com os alunos questões específicas sobre os temas durante a convivência no ambiente escolar. Alguns dos motivos alegados para isso são a falta de capacitação profissional para realizar discussões mais aprofundadas sobre a questão e o receio de sanções e represálias por parte daqueles que são contra o trabalho em sala de aula de questões acerca de gênero, sexualidade e identidade.

Com relação à equipe gestora, encontramos uma postura conservadora que perpetua uma prática historicamente construída: a reprodução do cotidiano escolar como um ambiente privilegiado de vigilância das normas hegemônicas de gênero e sexualidade promovidos pelos processos de heteronomatidade, contribuindo para a reprodução de preconceitos e discriminações em relação à sexualidade e à diversidade sexual e de gênero. As concepções

das mães que participaram da pesquisa seguem essa mesma perspectiva, elaboradas muito mais, nesse caso, a partir de uma ignorância acerca dessas temáticas acrescida à ideias deturpadas circulantes na sociedade.

Os/as estudantes, por sua vez, reproduzem preconceitos, discriminações e violências, porém, se mostram ávidos pela inserção da discussão das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, bem como apresentam concepções com potencial para promoção de visões e posturas mais igualitárias, democráticas e desconstrutivistas.

Considerando a escola como um dos principais espaços de socialização para crianças e jovens, destaca-se que para alcançar os ideais democráticos e de direito é necessário que a discussão envolvendo a diversidade sexual e de gênero esteja presente no dia a dia escolar. A retirada dos temas 'gênero' e 'orientação sexual' do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, através da pressão de setores conservadores da sociedade, tira a legitimidade do tema. Isso não significa que professores(as) não possam abordá-los, tendo em conta que, como percebido através da pesquisa empírica, fazem parte das demandas dos próprios estudantes, e toda manifestação de poder implica em níveis de assentimento e de resistência. Além disso, os referidos temas ainda constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e que embora sejam menos recentes ainda continuam em vigor.

Todavia agora é o tempo do retorno do que foi recalçado socialmente e individualmente no período de formulação e implementação das políticas públicas que promoviam a igualdade de gênero e o respeito à diversidade de orientação sexual. As contradições, que caracterizam de modo geral as políticas públicas, depois de um período de apagamento simbólico, retornam agora com a força de um movimento em defesa da moralidade, da família tradicional, da segurança dos filhos e filhas.

O que poderia ser percebido como uma necessidade de criação de políticas públicas voltadas à capacitação de profissionais dentro da escola, promovendo a informação e o incentivo ao debate sobre o tema, de forma que as pessoas, tanto adolescentes quanto profissionais da educação, possam identificar suas potencialidades e estratégias de enfrentamento e resistências aos preconceitos e discriminações dentro e fora da escola é descartado, com o respaldo das famílias, das igrejas e do governo.

Encontramo-nos sem dúvida em um momento conjuntural em que as ideias dos grupos neoconservadores está se fortalecendo na educação brasileira. Contudo, ideias e discursos que atuam questionando e desafiando as práticas educativas que reproduzem hierarquias e

relações de dominação naturalizadas, continuam existindo e assombram não apenas os grupos conservadores cristãos ou seculares, mas o paraíso dos projetos de uma educação supostamente uniforme e que toma para si a formação de indivíduos funcionais ao mercado.

Do nosso trabalho de pesquisa também ressalta-se a compreensão de que gêneros e sexualidades são enunciados construídos discursivamente e que práticas não-discursivas também fazem parte de sua pedagogização e agenciamentos biopolíticos.

Se concordamos que a escola precisa ser um local em que o debate sobre gênero e sexualidade, entre outros assuntos, tenha espaço garantido e possa vir à tona com toda a expressão que merece, concordamos também que a formação deve ser repensada, pois não pode mais ser concebida considerando-se uma lógica pouco produtiva em que um ensina e o outro aprende.

As vozes dos alunos do ensino médio que indicam o silenciamento dos temas na escola, revelam as consequências dessa formação inconsistente. Os docentes adotam práticas com pouca ou nenhuma autonomia, as quais podem ser vistas como ‘sem compromisso com a formação integral do aluno nem com o desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo’, com uma incipiente preocupação com as questões relacionadas com o tencionamento dos regimes de visibilidade de gênero e da sexualidade, ou como o exercício de resistência ao poder exercido durante os períodos dos governos do PT, nos quais foi proposta a discussão do que grandes setores da população e mesmo os professores e gestores gostaria de não ver discutido, pelo menos nos termos propostos nas políticas públicas educacionais formuladas nos referidos governos.

Uma das hipóteses que justificam a ausência de formação dos professores no que se refere à temática do gênero e da sexualidade refere-se ao fato de que esses temas são considerados tabus pelas instituições formadoras, ou sem importância, à luz do que o mercado e a maioria da sociedade demandam.

Nas falas dos professores e das gestoras entrevistadas foi recorrente o reconhecimento da formação insuficiente em relação às temáticas citadas. O que explica sua imobilidade em termos da procura de estratégias para sanar essa insuficiência? Sua cooptação pelas forças neoconservadoras? O descompromisso com a reivindicação de formação continuada a ser oferecida pelo Estado? A acomodação na situação em que se encontram, para evitar os desgastes de uma postura de envolvimento no trabalho de formação? Para nós uma resposta possível a essas perguntas seria a funcionalidade da ignorância socialmente produzida.

Pessôa (2015, 44) discutindo as atitudes dos professores diante do delineamento de processos formativos compensadores, chama a atenção para o fato de que:

Assumir uma posição de espectador é destituir-se de toda a responsabilidade com o processo, visto que não há implicação ou compromisso assumidos. Esta é uma consequência desastrosa quando se defende uma atuação profissional com base em princípios de autonomia, por exemplo. Ao colocar-se na posição de quem “assiste” à formação, o fracasso ou o sucesso do que será feito a partir de então não dependerá mais de uma atuação profissional consistente, mas do fator ‘sorte’, talvez por haver semelhança entre os contextos (o da formação e o da ação) quando, então, a formação poderá ter alguma validade.

As escolas não têm criado momentos de diálogo, debate e acolhida às dúvidas e dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor. Se o professor não é ouvido no momento em que a sua formação é concebida, como esperar que essa mesma formação venha a ter para ele algum sentido? Conseqüentemente, se ele não é ouvido, como esperar que ouça o seu aluno quando este se inquieta com dúvidas, tais como as apresentadas em relação à orientação sexual, identidade de gênero e suas expressões? Como ignorar o quão difícil tem sido para os professores trabalharem com a temática “diversidade de gênero e educação sexual” na escola? Será que os formadores de professores sabem como fazê-lo? Como romper com esse ciclo que fecha os olhos para assuntos de elevada importância, por não saber como lidar, como abordá-lo, como obter o apoio da família, onde buscar informações e como acolher diferentes posicionamentos que possam surgir?

Especialmente quando nos referimos às dúvidas e aos comentários feitos pelos alunos do ensino médio, citados neste estudo, notamos o quanto aquilo que dizem denuncia a falta de informação e a ausência da abordagem sobre a temática relacionada a gênero na escola. Quando um aluno diz: “*A escola não fala desse assunto. Se tivesse mais momentos como esses, acho que ia ser muito bom. Pra gente entender[...]*”, expõe sua expectativa em relação às dúvidas que possui sobre gênero e sexualidade, mas, ao mesmo tempo, expressa sua frustração por não encontrar na escola o espaço para o diálogo de que necessita.

Suas dúvidas, medos e anseios em relação a questões sobre gênero e sexualidade não são atendidos, já que a temática costuma ser silenciada nas escolas, num consenso velado entre os profissionais que nela atuam, quais sejam: professores, coordenadores, diretores, supervisores. Parece haver um acordo tácito em que todos concordam que o melhor a fazer é ignorar o assunto, desviar a atenção para outros conteúdos, evitar a “polêmica” advinda do tema, calar-se diante de ideias pré-concebidas ou de concepções funcionalmente distorcidas.

Promover o desenvolvimento profissional dos professores para que eles possam atuar em prol do desenvolvimento integral dos seus alunos implica, portanto, considerar o professor como sujeito do processo formativo, incluindo sua bagagem pessoal e profissional. Já não nos é possível negar a importância dessas duas dimensões na atuação docente, especialmente quando nos foram reveladas, por jovens do ensino médio, questionamentos que se chocam com valores pessoais (dimensão pessoal) diferentes dos seus e que, portanto, não saberão como lidar (dimensão profissional).

Talvez o maior desafio que enfrenta o professor quando lida com questões que se referem a gênero e sexualidade, seja justamente a necessidade de romper com os seus próprios paradigmas, de se colocar num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de valores socialmente construídos (muitos dos quais historicamente superados, modificados e sem sentido). A primeira questão sobre gênero e sexualidade com a qual o professor precisa lidar na escola refere-se ao conflito que pode haver entre o seu papel como o profissional que deve garantir o respeito e a compreensão relativos à diversidade de valores, crenças, condições e escolhas de outrem e as suas escolhas pessoais, que não devem ser apregoadas a ninguém, mas aceitas e respeitadas como as de qualquer outra pessoa. Para ser professor e enfrentar os desafios da educação atual, será preciso enfrentar-se a si mesmo.

Outro enfrentamento igualmente necessário, e talvez tão dolorido para o professor quanto o anterior, é lidar com a família dos alunos e suas demandas nas áreas de gênero e de sexualidade. Se lidar com os próprios sentimentos, valores, crenças e emoções já é uma tarefa suficientemente complexa, lidar com toda essa gama de constructos sociais das famílias é problema exponencialmente maior. Os pais e a comunidade ditam as regras “morais” que acreditam que a escola deve seguir e ratificar na educação dos seus filhos. E o professor, que mal tem argumentos para convencer-se a si mesmo, sente-se derrotado e impotente no primeiro questionamento feito pela família que vai à escola discordar da sua proposta de discutir o tema gênero e sexualidade com as dobras e sombras implicadas neles.

Essas razões já são suficientes para que muitos professores prefiram não lidar com a temática. Ignorá-la na escola, como revela o depoimento de um dos estudantes entrevistados: “[...] outro dia perguntei pra professora e ela disse que isso não tinha nada a ver com o assunto da aula e que não interessava”; adiá-la tanto quanto for possível; tratá-la de modo superficial (só pra poder aliviar um pouco a culpa); dentre outras formas de fuga, têm sido estratégias utilizadas com algum sucesso pelos professores. Entretanto, é evidente, que isso

tem efeito na formação do aluno e urge que se lance um olhar mais cuidadoso em relação à formação do professor para que essa condição possa ser modificada.

A lógica subjacente à recusa de setores da sociedade do fora e do dentro da escola em relação à discussão sobre questões de gênero e de orientação sexual divergente é complexa: o conceito de gênero, como performatividade, como fluidez aponta para o seu caráter de uma espécie de ‘mancha’ polissêmica que se instala nas fantasmagorias dos corpos humanos. O gênero seria uma característica excessiva que não se encaixa no corpo e, assim, gera a ilusão de uma pluralidade de possibilidades ocultas pelo esquematismo da binaridade masculino/feminino.

O medo e a rejeição da discussão de assuntos-tabus em geral, e especificamente das questões relativas a gênero e à orientação sexual são reações sociais ao possível escândalo de que embora existam as diferenças sexuais, não há nenhuma fixidez na relação entre a corporalidade e o gênero, entre a corporalidade e a orientação sexual. O silenciamento em torno dessas temáticas pode ter como intenção inconsciente sustentar a ilusão da fixidez, da correspondência necessária entre diferenças sexuais e masculinidade, feminilidade e a naturalidade da orientação heteronormativa.

Se gênero e orientação sexual são pautados como discussões a serem realizadas no âmbito da escola, o caráter de ideologia (associado a gênero) e de naturalização (associado a gênero e a orientação sexual) podem perder sua plausibilidade, tornando ainda mais claros os interesses de controle bipolítico com matizes de perversidade, na medida em que quer se passar como um trator por cima das alteridades imprevistas.

A discussão, a visibilização das questões relativas à potencial polissemia das performances de gênero e de orientação sexual, são ameaças porque representam a ‘indecidibilidade’ da verdade sobre masculinidade, feminilidade e o desejo sexual humano. Ao silenciar as discussões sobre essas questões, o que se deseja é criar e disseminar a ilusão de que existe, por trás dos discursos normativos em relação à categoria gênero e à orientação sexual, a verdade da natureza, com a qual segmentos sociais proveem para si e para o sistema o que consideram o ganho indispensável da previsibilidade, do controle.

Pensamos que mais interessante seria viabilizar discussões e reflexões capazes de permitir a estudantes, professores, gestores, técnicos, mães, pais, irmãos, a possibilidade do acesso mais direto ao poder explosivo-criativo-subversivo-traumático da subjetividade humana liberada da natureza. Ao mesmo tempo permitindo aos professores a possibilidade de rever sua atuação profissional, sem prejuízo de suas escolhas e crenças pessoais ou de seus

alunos e familiares, já que o princípio que deve imperar no processo educativo é o do esclarecimento, do debate, da reflexão, mas, acima de tudo, do respeito à escolha, à crença e à condição do outro.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGUM, Ricardo; MENEZES, Monique; RISCADO, Priscila. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. In: **Revista Agenda Política**. Vol.3, n.2, julho/dezembro, 2015, pp. 12-42.

ALESSANDRA, Karla. Texto-base do Plano Nacional de Educação é aprovado em comissão. In: Câmara dos Deputados: Câmara notícias. Brasília, DF: 55ª Legislatura - 1ª Sessão Legislativa Ordinária, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2rhBX43>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO, Rui de Brito Álvares; SILVA, Pedro Luiz Barros. **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo: Fundap, 1996, pp.13-41.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas** — CFH/CCE/UFSC, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ANDRADE, T. **Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores**: uma proposta de qualidade sócio-educacional. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Marília, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, maio 1983, pp. 66-71.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade.[Tradução de Dinah de Abreu Azevedo]. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 166-176.

ARELALO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007, pp. 899-919.

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, pp.1381-1416.

AVILA, André Heloy. **Professores (as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual**: das (im) possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, 2010.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, n. 2, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722011000200012&script=sci_arttext#n01>. Acesso em janeiro de 2020.

BARBIERE, T. **Sobre a categoria gênero**: uma introdução teórico-metodológica. Recife: SOS Corpo: Gênero e Cidadania, 1993.

BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *In: Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 106, abr./jun. 2011, pp.205-218.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. *In: Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015.

BARROSO, Carmem. A mulher, o planejamento familiar e a administração municipal. *In: IBAM. Mulher e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBAM, 1991. p. 135-148.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. & ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. Em: M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 17-36.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**. Sexualidade na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução de José Carlos Barcellos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BONAZZI, Tiziano. Verbete conservadorismo. *In: BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política*. Brasília: Editora UNB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BONNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade: espaço e campos. *In: BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes; 2003, pp. 51-73.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA; Maria Alice; CATANI, Afrânio. In: Escritos de Educação*. São Paulo: Ed. Vozes, 1996a.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 11^oed. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M de M.& AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. (5^a ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^os 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^os 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. **Documento Final**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n^o 8, de 6 de março de 2012. Aprova

as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 mai. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 jan. 2012c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e O Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019].

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013c. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>[Acesso em: 19 mar. 2019].

BRASIL. Senado Federal. Comissão Diretora. Parecer nº 1.567, de 2013. **Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012** (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013d. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>>. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica no 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Nota Publica as Assembleias Legislativas, a Câmara Legislativa do DF, as Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e a Sociedade Brasileira**, de 1º de setembro de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/15472-nota-publica-as-assembleias-legislativas-acamara-legislativa-do-df-as-camaras-de-vereadores-aos-conselhos-estaduais-distrital-e-municipais-de-educacao-e-a-sociedade-brasileira.html>>. Acesso em 17 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015. Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 set. 2015c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/1092015-PORTARIA-MEC-N-916-de-992015.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 949, de 21 de setembro de 2015. Institui Comitê de Combate à Discriminação, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 2015d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21381-port-948-educ-campo-22-9-15-pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21381-port-948-educ-campo-22-9-15-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 18 março de 2019.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMPBELL, J. L. 2002. Ideas, politics, and public policy. **Annual Review of Sociology**, v.28, pp.21-38.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *In: Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, dez. 2001.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 64, ago. 2016, pp. 201-223.

CARVALHO, José Erivan Lima de. **Representações sociais da relação entre religião e política elaboradas por fiéis e líderes evangélicos: um estudo em Juazeiro do Norte/CE**. Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG, 2019.

CASTELLO-BRANCO, José Tomaz. Conservadorismo. *In: João Cardoso Rosas e Ana Rita Ferreira (Orgs.). Ideologias políticas contemporâneas*. Coimbra: Almedina, 2016.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; REIS MAGALHAES, Selma; NASCIMENTO SILVA, Karine. **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola: perfil da população escolar jovem de 15-29 anos, e expectativas em relação à escola –Bahia e Brasil**. Estudos de caso com ênfase em percepções sobre formação escolar e o lugar da família e da escola quanto a sexualidade – Salvador e Jequié, Bahia. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, em 2013. Entregue out. 2010.

CASTRO, Felipe Araújo. Precisamos falar sobre (neo)conservadorismo no Brasil. **Justificando:** nov. de 2018. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/11/06/precisamos-falar-sobre-o-neoconservadorismo-no-brasil/>>[Acesso em: 12 dez 2019].

CERTEAU, Michel. **Culturas no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2007.

COHEN, S. *Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers*. London: MacGibbon & Kee, 1972.

CÔRTEZ, Soraya M. V. Contribuições teóricas e à pesquisa empírica da Sociologia às Políticas Públicas. In: **Revista Brasileira de Sociologia**. V. 01, n. 01, 2013.

CÔRTEZ, S. V.; LIMA, L. L. A contribuição da sociologia para a análise de políticas públicas. In: **Lua Nova**, São Paulo, n. 87, 2012.

COSTA, Ana Alice Alcântara. "Trajetória e perspectivas do feminismo para o próximo milênio". In: PASSOS, Elizete; ALVES, Ívia; MACEDO, Márcia. **Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares**. Salvador: UFBA, **Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher**, 1998. p. 25-37.

CRENSHAW, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero (L. Schneid, Trad.). In: **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 2002, pp. 171-188.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. In: **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.106, pp.263-280.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. In: Religião, educação e escola pública. In: **Revista Contemporânea de Educação**. v. 1, n. 2, 2006.

CUNHA, Magali do Nascimento. RELIGIÃO E POLÍTICA: RESSONÂNCIAS DO NEOCONSERVADORISMO EVANGÉLICO NAS MÍDIAS BRASILEIRAS. **Perseu**. Nº 11, Ano 7, 2016. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/T06Perseu11.CUNHA-Magali.pdf>> [Acesso em: 18 nov. 2019].

DELEUZE, G. GUATARRI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. [Trad. sob a direção de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa]. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DAMATTA. Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – Feusp, São Paulo, 2011.

DE OLHO NOS PLANOS. **Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência a igualdade de gênero**. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-degenero/>> [Acesso em: 31 jan. 2019].

DIMAGGIO, P. *Culture and economy*. In: SMELER, N.; SWEEDBERG, R. (orgs.). **Handbook of economic sociology**. Princeton, NJ/ New York: PUP; Russell Sage Foundation, 1994, pp.27-57.

DRAIBE, S. M.; RIESCO, M. 2009. **El Estado de bienestar social en América latina**: una nueva estrategia de desarrollo. Madrid: Fundación Carolina.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

EL PAÍS Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html> [Acesso em: 05 mai. 2019].

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.8, n.51, 2003, pp.21-30.

FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERRARI, A. Você já deve saber da minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe!) – subjetividades e sujeitos em negociação. In: FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. D. Sexualidade e Gênero na Escola. In: LUZ, N. S. D.; CARVALHO, M. G. D.; CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora UTFPR, 2009. pp. 33-46.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M.. **Microfísica do poder**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FRIGOTTO, G. Escola Sem Partido: imposição da mordaza aos educadores. In: **E-Mosaicos** – Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). V.5, n.9, Jun., 2016. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em: 03 Set. 2019.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. In: **Diversidade sexual na Educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009, pp. 293-323.

GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. *In: Religion & Gender, Gente* (Bélgica), v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2IaKcZh> [Acesso em: 05 fev. 2019].

GEERTZ, Clifford. 2005. **Obras e vidas: O antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

GELLNER, Ernest. **Muslim society**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1981.

GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D.; NUERNBERG, A, H. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000200005&script=sci_arttext Acesso em: 28 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge, 2007.

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, Subjetividade e Política Públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. *Political science and the three new institutionalisms*. *In: Political Studies*, v.44, n.3, 1996, pp.936-957.

HEILBORN, M.L. Construção de si, gênero e sexualidade. Em M.L. Heilborn (Org.), **Sexualidade: o olhar das ciências sociais** (pp. 40-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HYPOLITO, A. M. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, jul.2003, pp. 123-138.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *In: Tempo Social*, v. 26, n.1, junho, 2014.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/> [Acesso em: Maio de 2019].

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. *L'Etat en action: politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF, 1987.

JOBERT, Bruno. *Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques*. *In: Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 42, n. 2., 1992, pp. 219-234.

JOBERT, Bruno. *Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles: esquisse d'unparcours de recherche*. In: FAURE, Alain; POLLET, Gilles; WARIN, Philippe. **La construction du sens dans les politiques publiques: débats autour de la notion de référentiel**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1995, pp.13-24.

KERGOAT, D. Dinâmica de consubstancialidade das relações sociais. In: **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, março, 2010.

KINGDON, J.W. *Agendas, alternatives and public policies*. 2 ed. New York: Harper Collins College, 1995.

KIRKWOOD, Julieta. *Ser política en Chile: las feministas y los partidos políticos*. Santiago: FLACSO, Março, 1986.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que: o ofício de professor**. São Paulo: Autêntica, 2018.

LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. Em M.L. Heilborn (Org.), **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, pp. 31-39.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYNN, L. E. *Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis*. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MADUREIRA, A.F.A. **A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MADUREIRA, A.F.A. *Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions.* *In: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41 (2), dec. 2007.

MADUREIRA, A.F.A.; Medeiros, R. M., Penha, A. C. V., Moreira, M., Ventura, N. S. & Felinto, S. F. Concepções e crenças de educadores em relação às questões de gênero. Trabalho apresentado na **XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Outubro, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2003.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo: Albatroz; Loqüi, 2008.

MANHAS, Cleomar. “Escola sem partido”, escola silenciada. 2016. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/escola-sem-partido-escola-silenciada/>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. *In: MARTINS José de Souza (org.). Introdução crítica à sociologia rural.* São Paulo: Hucitec, 1981, pp. 77-31.

MARANHÃO, Fernanda (2014). Ditadura foi melhor período que o Brasil teve, diz organizador de marcha. UOL notícias, 22 de março. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/03/22/ditadura-foi-melhor-periodo-que-brasil-teve-diz-organizador-de-marcha.htm> [Acesso em 13 de ago de 2017].

MARQUES, Eduardo. Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos. *In: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 43, 1997, pp. 67-102.

MARTINS, C. B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *In: Novos Estudos*, São Paulo, n. 62, CEBRAP, mar. 2002.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *In: Educação e Sociedade*, n.27, set. 1987.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** [Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira]. 10 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MARX, K & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATOS, Maria Izilda S. de. Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. *In: Margem*, São Paulo, n.15, 2002, pp. 257-252.

MEAD, L. M. *Public Policy: Vision, Potential, Limits*. In: **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4, 1995.

MENDONÇA, Ricardo. Ideologia interfere pouco na decisão de voto, diz Datafolha. Folha de S.Paulo, 14 out 2013. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/133801-ideologia-interfere-pouco-na-decisao-de-voto-diz-datafolha.shtml> [Acesso em: 5 jul. 2019].

MENDONÇA, Viviane Melo de. O Plano Municipal de Educação e a Ideologia de gênero: cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens LGBTQT nas escolas. In: **ITINERARIUS REFLECTIONIS** (UFG, IMPRESSO), v. 13, 2017, pp. 4-21.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e prática. In: G.L. Louro; J.F. Neckel & S.V. Goellner (Orgs.). pp. 4-21, **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** (pp. 9-27). Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p.13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2IdRgV2>>. [Acesso em: 01 maio 2019].

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 (Dicionários Michaelis).

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. In: **Direito & Práxis Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: < <https://bit.ly/2ldgZOd>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MILLER, E. A.; BANASZAK-HOLL, J. 2005. Cognitive and normative determinants of state policy making behavior: lessons from the sociological institutionalism. In: **Publius**, v.35, n.2, pp.191-216.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica; UFPO, 2012.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. In: **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 101-128, 2007.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: **Soc.estado.**, Brasília , v. 32, n. 3, dez. 2017, pp. 725-748 . Disponível em: < <https://bit.ly/2rgWsNy>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MOL, Annemarie. **The Body Multiple: ontology in medical practice**. Durham and London: Duke University Press, 2002.

MOLL, Ricardo. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? **Sem diplomacia**, São Paulo, 23 jul. 2015. Disponível em: <<http://unesp.br/semdiplomacia/opiniaio/2015/43>>. Acesso em outubro. 2019.

MOLL, Roberto. *Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003. 80 p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *L'analyse des politiques publiques*. Paris: Montchrestien, 1998.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *Crises de politiques et régulations cognitives: l'exemple des politiques du livre*. In: **PôleSud**, v. 4, nº 1, 1995, pp. 92 –106.

MULLER, Pierre. *Les Politiques Publiques*. Paris: Puf, 2004.

MULLER, Pierre. *Secteur*. In: *Dictionnaire des politiques publiques*, Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet : 2010, pp. 591-599.

NASCIMENTO, M.; FONSECA, V. & BITTENCOURT, D. Articulando saberes, práticas e alianças: uma experiência de formação docente em gênero e sexualidade. In: Maria do Carmo Alves do Bomfim; Francis Musa Boakari; João Evangelista das Neves Araújo. (Org.). **Educação, Diversidade e Políticas de Inclusão**. Teresina: EDUFPI, 2013, pp. 127-142.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. In: **Revista Estudos Feministas**, 8 (2), 2000.

OLIVEIRA, G. G. S. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. Recife, PE. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

OLIVEIRA, Ligia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da & KIRCHHOFF, Rafael dos Santos Kirchhoff (Eds.). **Educação e Interseccionalidades**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

OSTROM, E. *Institutional rational choice: an assessment of the institutional analysis and development of framework*. In: SABATIER, P. (org.). *Theories of the policy process*. Boulder, CO: Westview Press, pp.21-64, 2007.

PARAÍBA ON LINE. Governador se reúne com representantes de institutos que apoiam as Escolas Cidadãs. Disponível em <<https://paraibaonline.com.br/2018/01/governador-se-reune-com-representantes-de-institutos-que-apoiam-as-escolas-cidadas>>. Publicado em 18/jan/2018. [Acesso em: Junho de 2019].

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas estaduais 2018. João Pessoa: SEEPB, 2018. 278 p. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83o.Pdf> [Acesso em: Ago. 2019].

PARDO, J. L. *El sujeto inevitable*. In: CRUZ, M. (org.). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós, 1996.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Best Seller, 1991.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 125-150.

PARKER, R. & Barbosa, R. M. Introdução. Em R. Parker & R. M. Barbosa (Orgs.), **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996, pp. 7-16.

PARRÉ, S. **Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Bauru, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: **História** (São Paulo), 24(1), 2005, pp.77-98.

PESSÔA, Lilian Correia. **Trilhares que ensinam: incursões em experiências formativas portuguesas para ressignificação de modelos formativos brasileiros**. 180f. Tese Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015.

PETERS, B. G. *et al.* “The politics of path dependency: political conflict in historical institutionalism”. In: **The Journal of Politics**, v.67, n.4, 2005, pp. 275-300.

PETERS, B. G. *et al.* **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

PETIT, V. As contradições de “A reprodução”. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, nov. 1982.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIERSON, P. Review: *When effect becomes cause: policy feedback and political change*. In: **World Politics**, v.45, n.4, 1993, pp. 595-628.

PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luis. Em nome do Pai: justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 33, N° 96, 2018.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Então, para quê o Programa? Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/FAQs/>>.[Acesso em: 16 de jul. 2019].

PUGGINA Conservadores e Liberais. **Proteja seus filhos da ideologia de gênero**. 12 out. 2015. Disponível em: <<http://www.puggina.org/fique-sabendo/proteja-seus-filhos-daideologia-de-genero/208>> [Acesso em: 13 mar. 2019].

RAMOS, Marise Nogueira. ‘**Escola sem partido**’: a criminalização do trabalho pedagógico. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico> [Acesso em: 16 jul. 2019].

REIS, Toni & EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, jan.-mar., 2017, pp. 9-26.

RIBEIRO, C. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação. *In: Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010, pp. 147-154.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. *In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Orgs.). A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, pp. 5-8.

ROSADO-NUNES, Maria José. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *In: Horizonte*, Belo Horizonte, V. 13, n. 39, jul./set. 2015, pp. 1237-1260.

RIFAN, F. A. **A ideologia de gênero**. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/outros/domfernando-areas-rifan/16673-a-ideologia-de-genero>> [Acesso em: 13 mar. 2019].

RIOS, R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In: JUNQUEIRA, R. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.)*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. pp. 53-83.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *In: Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 121, out.-dez., 2012, pp. 1133-1156.

RODRIGUES, J. Direitos humanos e diversidade sexual: uma agenda em construção. *In: VENTURI, Gustavo & BOKANY, Vilma (orgs.). In: Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

ROMANO, J. **Política nas Políticas**: um olhar sobre a agricultura brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, 2001, pp. 47-68.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana & PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017, pp. 557-570.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência contra a mulher e violência doméstica. *In: BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. G. Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed, 34, 2002.

SANTOS, A. R. D. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SARTI, Cynthia. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, 1988, pp. 38-47.

SCALA, J. *La ideología del género. O el género como herramienta de poder*. Rosario: Ediciones Logos, 2010.

SCALA, J. Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família. *In: Zenit*. 31 jan. 2012. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismoe-a-morte-da-fami-lia/> [Acesso em 20 fevereiro 2019].

SCALA, J. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2015.

SCHERER, O. Educação e questão de gênero. *O Estado de São Paulo*. São Paulo. 13 jun. 2015. Disponível em: <http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e--questao-de-genero,1705540> [Acesso em: 19 março de 2019].

SCHLAGER, Edella e SABATIER, Paul. *Les approches cognitives des politiques publiques: perspectives américaines*. *In: Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, 2000, pp. 209-234.

SCOTT, James C. Formas cotidianas da resistência camponesa (Tradução: Marilda A. de Menezes; Lemuel Guerra). *In: Revista Raízes*, Vol. 21, 2002.

SCOTT, James C. *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven Conn.: Yale University Press, 1990.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Educação & Realidade*. 20 (2), 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, F. Aids e escola. *In: MEYER, D. E. E. (org.). Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. pp.125-143.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In: JUNQUEIRA, R. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.)*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. pp. 125-139.

SETTON, Maria das Graças G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 20, mai./jun./jul./ago.,2002, pp. 60-70.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1996.

SILVA, Maurício Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. A Base Nacional Comum Curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de

“neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!!
In: Motrivivência, v. 28, n. 48, set. 2016, pp. 7-14.

SILVA, Mirian Pacheco. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. *In: Anais da Reunião Anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu, 2007, pp. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3718-int.pdf>> [Acesso em 1 mar. 2019].

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *In: Sociologias*, ano 8, n.16, 2006, pp.20-45.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Edmund Burke e a gênese conservadorismo. *In: Serv. Soc.*, São Paulo, n. 126, pp. 360-377, maio/ago 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n126/0101-6628-sssoc-126-0360> [Acesso em 16 de jul. 2019].

SUREL, Yves. Approches cognitives. *In: Dictionnaire des politiques publiques*. Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet: 2010, pp. 9098.

TIBURI, Marcia. Aula como experiência revolucionária: o esvaziamento da profissão de professor é consequência inevitável da desvalorização do trabalho educacional. *In: CULT – Revista Brasileira de Cultura*, n. 228, ano 20, out. 2017, p.11.

TOLEDO, R. A heteronormatividade como efeito do obscurantismo dos conservadores na construção dos planos de metas para a educação: o silenciamento das temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. *In: Anais EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*, 2015. Curitiba 2015, pp. 343-356.

TOMAZINI, Carla. As análises cognitivas de políticas públicas: uma agenda de pesquisa. *In: Revista Política Hoje*. v. 27, n. 1, 2018.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012

TRANSGENDER EUROPE. 2015. Disponível em: <<http://tgeu.org/tmm-idahotupdate-2015/>> [Acesso em: 16 março de 2019].

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> [Acesso em 13 março de 2019].

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf> [Acesso em 11 mar. 2019].

VIANNA, C.P. & UNBENHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, CEDES, 27(95), pp. 407-428.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pró-Posições**, v. 23. N. 2 (68), maio/ago, 2012, pp. 127-143.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; MECHELN, Morgana Zardo Von. O debate sobre gênero e diversidades na escola. O que temos a temer? *In: Revista Praxis Pedagógica*, Vol. 1, Nº 2, mai/set 2018.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. I. Brasília: UNB, 1994.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. Em G. L. Louro (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade (pp. 35-82). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELLER, V. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/grupo%20de%20discuss%20E3o%20-%20wellwe.pdf> [Acesso em: 29 nov. 2019].

APÊNDICE A



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de campo referente a pesquisa intitulada “Tensões, desafios e oportunidades: os paradoxos da discussão da categoria gênero no âmbito escolar”, desenvolvida por Pollyanne Rachel Fernandes Maciel, a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (83) 988223104 ou e-mail: polly.rachel@gamil.com. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Lemuel Dourado Guerra Sobrinho, a quem poderei contatar, caso julgue necessário, através do e-mail: lenksguerra@yahoo.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar de que modo a escola tem lidado com o duplo e paradoxo movimento de, por um lado, uma demanda de inserir e discutir as temáticas de gênero e, por outro, a pressão de setores e grupos da sociedade para que a escola não insira e faça essa discussão.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima – ou seja, meu nome será mantido em sigilo, por meio da participação em grupo focal a ser gravado a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Campina Grande, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B**CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

**Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais**

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Grupo: Professores(as)

NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____

NÍVEL DE INSTRUÇÃO: _____

FORMAÇÃO: _____

DISCIPLINA QUE LECIONA: _____

RELIGIÃO: _____

PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: _____



**Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais**

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Grupo: Familiares/Responsáveis

NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____

PROFISSÃO/OCUPAÇÃO: _____

NÍVEL DE INSTRUÇÃO: _____

RELIGIÃO: _____

PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: _____



**Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais**

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Grupo: Aluno(a)

NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____

RELIGIÃO: _____

PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: _____



**Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais**

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

Grupo: Direção

NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____

NÍVEL DE INSTRUÇÃO: _____

FORMAÇÃO: _____

FUNÇÃO DESEMPENHADA NA ESCOLA: _____

RELIGIÃO: _____

PREFERÊNCIA PARTIDÁRIA: _____

APÊNDICE C

ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS

Roteiros dos grupos focais – alunos(as)

1. Como você diferenciaria *sexo* de *gênero*?
2. Você já teve colegas que apresentassem comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo? (‘menino/rapaz com ‘comportamento de menina/moça’; menina/moça com ‘comportamento de rapaz’)?
3. Se sim, como você reagiu?
4. Por que você reagiu dessa maneira?
5. Você acha que é importante o debate de assuntos relacionados a gênero na escola?
6. Por quê?
7. Na escola em que você estuda, assuntos relacionados a gênero são debatidos dentro da sala?
8. Na escola em que você estuda, assuntos relacionados a gênero são debatidos fora da sala?
9. O que você tem aprendido na escola sobre esse tema?
10. Na escola em que você estuda questões sobre sexualidade são debatidos dentro da sala?
11. O que você tem aprendido na escola sobre esse tema?
12. Na escola em que você estuda questões sobre a orientação sexual são debatidos dentro da sala?
13. O que você tem aprendido na escola sobre esse tema?
14. Qual sua opinião sobre como os professores lidam com assuntos relacionados a gênero?
15. Como os professores têm abordado assuntos relacionados à sexualidade?
16. Como os professores têm lidado com assuntos relacionados à transexualidade*?
17. Você sabe diferenciar pessoas cis-gêneros; transgêneros e transexuais?
18. Existem pessoas que acreditam que a escola não deve abordar os temas gênero e sexualidade; outras pessoas acreditam que é importante discutir esses assuntos na escola. Qual é a sua posição? Por quê?
19. Você percebe dentro da escola, por parte dos alunos, professores e até mesmo da direção, algum suporte ou apoio para alunos que tenham sofrido *bullying* por apresentarem comportamentos que não se encaixam no que é esperado geralmente de um menino/rapaz ou de uma menina/moça? (Se sim, você poderia dar um exemplo?).

Roteiros dos grupos focais – Professores(as)

Primeiro bloco

1. Você já teve em sala um estudante que apresentasse comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo? (‘menino/rapaz com ‘comportamento de menina/moça’; menina/moça com ‘comportamento de rapaz’)?
2. Se sim, como os demais alunos lidaram com essa situação?
3. Como você lidou e como se sentiu nessa situação?
4. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no intervalo, em que um dos seus alunos foi alvo de gozação por parte dos colegas por ‘preferir andar com meninas’, ou algo parecido?
5. Se sim, o que você fez?
6. Como se sentiu?
7. E no caso das suas alunas, já ocorre algo similar?
8. Se sim, o que você fez?
9. Como se sentiu?
10. Como você lida com situações em sala de aula que envolvem questões relacionadas à sexualidade e gênero (por exemplo, quando são feitas perguntas ou comentários sobre o tema pelos seus alunos)?
11. Se sim, como você lidou e como se sentiu nessa situação?
12. Imagine a seguinte situação: você presencia na sala de aula uma discussão, de um grupo de alunos, sobre um casal homossexual que faz parte do elenco de uma novela. Um dos alunos diz: “ah, isto é coisa de gente doente...”. Você participaria da conversa?
13. Se sim, por que?
14. Como você agiria?

Segundo bloco

1. Que características comportamentais você considera inapropriadas para meninos/rapazes/homens?
2. Que características comportamentais você considera inapropriadas para meninas/moças/mulheres?
3. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?
4. Como você diferencia gênero e sexo dos indivíduos?
5. Como você lida, no âmbito da escolar, com a diversidade de gêneros – homem e mulher cis; transgêneros; e transexuais?
6. Que orientação vocês estão seguindo em relação a como lidar com a diversidade de gêneros em seus currículos, práticas pedagógicas e vivências educacionais?
7. Na sua opinião, qual deveria ser o papel da escola em relação à sexualidade?
8. Qual deve ser o papel da escola em relação às orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade)?
9. Você acha que a temática de gênero deve ser abordada em sala de aula? Por que?
10. Se sim, de que maneira?

Roteiro grupo focal – pais de alunos

1. Como você diferencia gênero e sexo dos indivíduos?
2. Para você, qual o papel da escola no que se relaciona às questões de gênero?
3. Para você, qual o papel da escola no que se relaciona às questões da orientação sexual?
4. Como você diferencia o gênero do sexo dos indivíduos?
5. Você acha importante o debate de assuntos relacionados a gênero nas escolas? Por que?
6. Você acha importante o debate de assuntos relacionados à orientação sexual dos estudantes nas escolas? Por que?

Roteiro entrevista – Direção

1. Que características comportamentais você considera inapropriadas para meninos/rapazes/homens e para meninas/moças/mulheres?
2. Você acha que a escola colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninos e meninas? Por quê?
3. Como você diferencia gênero e sexo dos indivíduos?
4. Como você lida, no âmbito da escolar, com a diversidade de gêneros – homem e mulher cis; transgêneros; e transexuais?
5. Que orientação vocês estão seguindo em relação a como lidar com a diversidade de gêneros em seus currículos, práticas pedagógicas e vivências educacionais?
6. Na sua opinião, qual deveria ser o papel da escola em relação à sexualidade?
7. Como esta escola lida com questões referentes à diversidade de gênero?
8. Como esta escola lida com questões referentes à orientação sexual?
9. Você acha importante o debate de assuntos relacionados a gênero na escola? Por que?
10. Você acha importante o debate de assuntos relacionados à orientação sexual nas escolas? Por que?
11. Existe, atualmente, nas escolas brasileiras: (I) uma demanda de inserir e discutir as temáticas de gênero; e (II) uma pressão de setores e grupos da sociedade para que a escola não insira e faça essa discussão. De que modo esta escola tem lidado com esse paradoxo?