

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

JARDIAEL HERCULANO

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA
DE PROFESSORAS E PROFESSORES**

**Maceió
2019**

JARDIAEL HERCULANO

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA
DE PROFESSORAS E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita.

**Maceió
2019**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

H539g Herculano, Jardial.

Gênero e sexualidade no cotidiano escolar sob a perspectiva de professoras e professores / Jardial Herculano. –

2019

139 f.

Orientador: Marcos Ribeiro Mesquita.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 122-136.

Apêndices: f. 138-139.

1. Identidade de gênero. 2. Expressão de gênero. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Sexualidade - Docente - Pontos de vista. I. Título.

CDU: 159.922.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

JARDIAEL HERCULANO DA SILVA

Título do Trabalho: **"Gênero e Sexualidade no cotidiano escolar sob a perspectiva de Professoras e Professores"**.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (PPGP/UFAL)

Examinadores:


Prof. Dr. Benedito Medrado Dantas (UFPE)


Profa. Dra. Telma Low Silva Junqueira (IP/UFAL)

Maceió-AL, 24 de setembro de 2019.

Às professoras e aos professores que estão
cotidianamente investindo vida na melhoria por
um sistema de ensino público, gratuito e de
qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente a confiança e o companheirismo de pessoas preciosas, daquelas/es que estiveram e daquelas/es que ainda estão em meu convívio. Sou muito grato pelos encontros descontraídos e generosos que trouxeram leveza e apoio durante a realização do percurso do mestrado.

Portanto, meus agradecimentos, de forma especial, às **professoras** e aos **professores** que colaboraram significativamente com a construção desta pesquisa.

À **Secretaria de Estado da Educação de Alagoas**, pela permissão a mim concedida para a realização desta pesquisa no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA).

Ao queridíssimo **Marcos Mesquita**, pelo acolhimento e pela aposta em mim e no trabalho de orientar cuidadosamente o percurso desta pesquisa.

À **Nailda Juvenal**, minha mãe e primeira professora, uma e outra vez, pelos abraços nos retornos.

À **Jayana Herculano**, por ser força e coragem. Por me ensinar e me fazer repensar diversas vezes coisas que eu imaginava já saber.

Ao estimado **Hyago Marques**, pelas leituras atentas a este trabalho. E por saber lidar tão bem com todas as minhas versões.

À **Meire Sales**, pela amizade e também por me incentivar e apoiar no momento inicial da trajetória do mestrado.

À **Mirian** e ao **Saulo**, pela receptividade e pela cuidadosa acolhida.

À **Telma Low**, pelo abraço acolhedor e de boas-vindas no momento de chegada à UFAL. Também pelas importantes contribuições para este trabalho durante o exame de qualificação. E por, mais uma vez, aceitar avaliá-lo.

Ao **Benedito Medrado**, pelas considerações generosas no momento de orientação coletiva para qualificação do projeto. E por aceitar o convite para participar mais uma vez como avaliador desta pesquisa.

A todas e todos integrantes do **Núcleo Edis**, por toda partilha ao longo de pouco mais de dois anos.

À **Universidade Federal de Alagoas (UFAL)**, pela gratuidade, democracia, qualidade e referência social.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)**, pelo incentivo através da bolsa durante parte da elaboração desta dissertação.

Dez chamamentos aos amigos

[...]

Olha-me de novo.
Com menos altivez.
E mais atento.

[...]

– Hilda Hilst.

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão acerca do lugar do gênero e da sexualidade na escola, reconhecendo-a como campo disputado por perspectivas educacionais de caráteres tradicional e crítico, a partir de um referencial teórico feminista. A escola é apresentada como instituição democrática, laica e plural organizada com base num sistema que apresenta aberturas através das quais se colocam possibilidades de intervenção para romper com a lógica (hetero)normatizadora. São abordadas questões relativas ao número crescente de campanhas antigênero levantadas, ao longo de pouco mais de duas décadas, enquanto desdobramentos do fenômeno da “ideologia de gênero”, impulsionado pelos setores reacionários, cujo discurso é reeditado e utilizado pelos movimentos políticos e Igreja. Tratou-se também de discorrer sobre os projetos de lei que têm proposto suprimir a menção do gênero e da sexualidade na política de educação e na sala de aula, bem como sua incidência nas formas sobre as quais a escola é pensada hoje. O estudo teve como objetivo geral analisar as compreensões de professoras/es no debate do gênero e da sexualidade no cotidiano escolar, além de a) refletir, dentro deste mesmo espaço, sobre o tratamento conferido a estes temas; b) identificar a compreensão de professoras/es sobre gênero e sexualidade; e c) analisar o entendimento de tais professoras/es sobre a “ideologia de gênero”. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa de campo e o uso de instrumentos de observação participante, como diários de campo e entrevistas semiestruturadas com as/os participantes da pesquisa. Os materiais resultantes deste momento da pesquisa foram examinados através dos princípios da análise de conteúdo. Este percurso esteve apoiado nas propostas de produção de conhecimento, compreendido como fruto de produção coletiva, da epistemologia feminista pós-estruturalista e em aspectos da teoria *queer*, no que corresponde ao exercício do estranhamento da educação como método para pensar as práticas educacionais contemporâneas, a sexualidade e suas implicações no cenário escolar, delimitando, assim, os posicionamentos teórico e político do autor. A análise se deu com base na definição de três categorias que permitiram examinar os diversos pontos de vista de professoras/es sobre a discussão do gênero e da sexualidade na escola. Os resultados obtidos conformam um panorama do tratamento concebido ao gênero e à sexualidade na rotina institucional, seus atravessamentos nas práticas pedagógicas, e do conhecimento que as/os professoras/es detêm sobre a “ideologia de gênero”.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Ideologia de Gênero. Escola. Perspectivas docentes.

ABSTRACT

This work brings a reflection on the gender and sexuality place at the school, recognizing it as a field disputed by traditional and critics educational perspectives, from a feminist theoretical framework. The school is presented as a democratic, secular and plural institution organized on a system that shows gaps trough witch possibilities of intervention are placed to break with the (hetero)normative logic. Are approached questions on the growing number of raised campaigns anti-gender, over two decades, as a deployment of the “gender ideology” phenomena, driven by reactionary sectors, whose discourse is re-edited and used by political and church movements. Also about the bill projects that have proposed to suppress the gender and sexuality mention in the educational politics and classrooms, as well as their impact onto the forms in which school is thought today. It has as central objective to analyze the teachers comprehension on the gender and sexuality discussion at the daily school life, as well as a) reflect, from the same space, about the treatment given to these themes; b) identify teachers’ comprehension of gender and sexuality; and c) analyze these teachers comprehensions on the “gender ideology”. The methodological proceedings involved field research and the use of participant observation instruments, as field diaries and semi-structured interviews with research participants. The contents from this research moment were examined trough the content analysis principles. This course was supported by proposals of production of knowledge, understood as a fruit of collective production, of the poststructuralist feminist epistemology and *queer* theory aspects, as it corresponds to the exercise of the strangeness of education as a method to think the contemporary educational practices, the sexuality and it’s implications in the school, delimiting the author’s theoretical and political positions. The analysis was based on the definition of three categories that allowed to examine the different points of view of the teachers about the gender discussion and the sexuality in the school. The obtained results provide an overview of the treatment conceived to the gender and sexuality in the institutional routine, it’s crossings in pedagogical practices, and the knowledge that teachers have about the “gender ideology”.

Keywords: Gender. Sexuality. Education. Gender Ideology. School. Teachers perspective.

LISTA DE SIGLAS

IV CMM	IV Conferência Mundial das Mulheres
13ª GERE	13ª Gerência Regional de Educação
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELAM	V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano do Caribe
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CEPA	Centro Educacional de Pesquisa Aplicada
CF	Constituição Federal
CIPD	Conferência sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas
CMEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DEM	Democratas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESH	Educação sem Homofobia
FRC	<i>Family Research Council</i>
GGB	Grupo Gay da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexos
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MED	Movimento Educação Democrática
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MS	Ministério da Saúde
NARTH	<i>National Association for Research & Therapy of Homosexuality</i>

NUH-UFMG	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTI da Universidade Federal de Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCESP	Professoras e Professores contra o Escola sem Partido
PEE	Plano Estadual de Educação
PLs	Projetos de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNH	Política Nacional de Humanização - HumanizaSUS
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSD	Partido Social Democrático
PSL	Partido Social Liberal
SDIVS	Supervisão da Diversidade na Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SUPED	Superintendência de Políticas Educativas
SURE	Superintendência da Rede Estadual de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	ESCOLA AFRONTOSA.....	15
2.1	Entre a disciplina e o afronte: táticas de resistência para escapar da cis e heteronorma.....	15
2.2	Artimanhas do autoritarismo e subversão da lógica autoritária na educação	26
3	REFLEXOS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO	37
3.1	Percursos e tensões da/na gênese do discurso da “ideologia de gênero”.....	37
3.2	Nem “ideologia de gênero” e nem “ideologia de gênese”: as controvérsias em torno da Política Educacional brasileira	49
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E SUA ORIENTAÇÃO TEÓRICO-POLÍTICA	60
4.1	Escolhas político-epistemológicas: (re)territorializando o gênero e a sexualidade no ambiente escolar	60
4.2	Desvelando o cotidiano do campo	72
4.3	Estratégias metodológicas: observar, participar e entrevistar	75
4.4	Procedimento Analítico.....	79
4.4.1	Categorias de análise	81
5	ENREDOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	82
5.1	Apresentando as/os professoras/es a partir das suas motivações e desafios encontrados na docência	82
5.2	Gênero e sexualidade no cotidiano escolar	87
5.2.1	Gênero e sexualidade no chão da escola: perspectivas docentes.....	87
5.2.2	Gênero e sexualidade na sala de aula: abordagens didáticas.....	99
5.3	“Biologia de gênero”? Compreensões docentes sobre a “ideologia de gênero”	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras e professores	138

1 INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada é resultante de uma pesquisa de mestrado que examina de forma crítica as questões relativas ao gênero e à sexualidade no cotidiano escolar. Tal pesquisa teve como objetivo principal a análise das compreensões de professoras e professores sobre o debate em torno do gênero e da sexualidade na escola, contando com o desenvolvimento do estudo em uma das instituições que compõem a rede estadual de ensino na cidade de Maceió (Alagoas) e a participação de seis integrantes do quadro docente da mesma.

Atento aos acontecimentos recentes que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade na área da educação no Brasil surgiu o desejo de pensar sobre como estas questões têm sido significadas no campo educacional e por suas/seus profissionais na atualidade. Falar sobre as reflexões feitas acerca desta questão significa passar também pelas inúmeras inquietações que surgiram durante o momento de elaboração dessa proposta de investigação e que estão expressas nos seguintes objetivos: a) refletir sobre como o gênero e a sexualidade são tratados no cotidiano escolar; b) identificar as compreensões de professoras e professores sobre gênero e sexualidade na escola; e c) analisar o que professoras e professores compreendem pela expressão “ideologia de gênero”.

Diante do que já foi mencionado considero relevante trazer para o texto algumas narrativas sobre as minhas experiências escolares permeadas pelas nuances que se relacionam às questões de gênero na construção do ambiente educacional, como também experiências acadêmicas de aproximação com as temáticas que tratamos aqui.

Durante a minha infância e a adolescência a sexualidade foi um tabu, um assunto desautorizado frente às minhas inquietações e dúvidas. Era um menino que gostava de brincar com brinquedos considerados masculinos e sempre junto de outros meninos, como fui ensinado. Apesar de não ter sido instruído, de uma forma explícita, às vezes estas demarcações surgiam como orientações e imposições vindas de minha mãe, meu pai, avós, avôs, tias, tios entre outras pessoas que faziam questão de deixar claro que meu lugar era no masculino e que, portanto, só me cabiam coisas e lugares que fossem feitos para homens.

Na escola, nunca fui familiarizado com a matemática, matéria na qual os meninos eram destaque, sempre tinham maior facilidade com os números; eu sempre preferi as letras. Entre as Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa frequentemente me destacava na última com as produções textuais e narrativas. As palavras eram os desafios que motivavam minha aprendizagem. Fui me constituindo dessa forma dentro da escola, com minhas preferências e

identificações, porém a lógica separatista de gênero também estava presente ali, ainda que não tivesse me dado conta.

Durante as aulas de educação física, nas quais eram respeitados e tidos como notáveis os melhores jogadores no futebol – aqueles que desempenhavam bem as funções dentro de um time – eu não queria estar lá, e tampouco ninguém me queria no time, pois nunca aprendi a jogar. O futebol, esporte tido como masculino, nunca foi importante ou chamou minha atenção e nessas ocasiões eu sempre dava um jeito de fugir daquilo. Preferia a leitura de um bom livro, responder as minhas atividades ou fazer qualquer outra coisa na qual pudesse participar.

Nas relações com os demais alunos, algo que sempre me incomodou foram as agressões verbais proferidas entre os colegas que se referiam uns aos outros ou direcionadas àqueles que apresentavam um comportamento afeminado. Os insultos eram diversos: *veadinho*, *gay*, *gayzinho*, entre outros que eram respondidos com mais xingamentos; era evidente a falta de atitude das/os profissionais da instituição diante dessas situações de violência: professora/or nenhuma/um intervia frente às agressões. Somente hoje pude compreender o que aqueles discursos representavam (e representam) e o quanto a homofobia, as desigualdades de gênero e outras expressões de preconceito estão presentes e arraigados nas relações escolares desde cedo. Das questões que evidencio a partir da narrativa das minhas experiências escolares, a LGBTIfobia¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais) presente no cotidiano no qual eu estava inserido foi o que mais me chamou atenção. A esse respeito, Junqueira (2009) comenta que os tratamentos preconceituosos, os constrangimentos, as ofensas, são frequentes na vida escolar de jovens LGBTIs.

Mesmo que nos discursos e nos currículos das escolas esteja empregado o ensino da igualdade, solidariedade, dignidade, do respeito à/ao próxima/o e às diferenças, ainda assim, existem dispositivos responsáveis pela manutenção das práticas de violência no cotidiano escolar; a ausência de posicionamento das/os professoras/es frente às cenas de LGBTIfobia significa um deles; esta atua como reforçador desse fenômeno. Conforme o relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), 53,9% das/os alunas/os afirmaram nunca ter presenciado qualquer tipo de intervenção docente diante de situações de LGBTIfobia, como também 56,9% declararam que o tema nunca foi tratado em

¹ Assim como Santos (2018), baseado nas deliberações ocorridas na 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos LGBTI realizada no ano de 2016 em Brasília/DF, “[...] a expressão LGBTIfobia é a mais apropriada para se referir ao conjunto de violações e violências motivadas por intolerância a diversidade sexual e/ou identidade de gênero.

sala de aula e 16,7% delas/es disseram que quando houve abordagem da questão ela foi tratada de maneira negativa. Com base nesses dados, salienta-se a necessidade de temáticas como gênero e sexualidade serem trabalhadas nas salas de aula e das/os educadoras/es rechaçarem qualquer forma de preconceito para que assim a escola seja um ambiente de inclusão e formação cidadã.

Durante a graduação em Psicologia me envolvi em várias atividades acadêmicas, inclusive discussões em torno de políticas públicas, principalmente as políticas de saúde. Fui bolsista de iniciação científica em uma pesquisa que tratava dos modelos de gestão em saúde na perspectiva da Política Nacional de Humanização (PNH) – HumanizaSUS, através da qual pude me aprofundar nos debates em torno das políticas sociais. Após o término desse estudo, estive implicado com outro, desta vez abordando a temática de gênero e os elementos atrelados à adoção homoafetiva, como também as relacionadas aos modelos de família.

As reflexões que faço da minha vivência escolar – agora de um modo que, com certo distanciamento, enquanto homem cisgênero, jovem, branco e bissexual, permitem estar atento a estes pontos –, bem como minha experiência acadêmica nas discussões das políticas públicas, me levaram à proposta desta pesquisa, que trata sobre o estudo da diversidade sexual e de gênero em relação à política de educação. Assim, a aproximação e a discussão de tais temáticas no campo da educação me colocaram à frente de inúmeros desafios, como me inteirar sobre questões do cotidiano da escola, formação das/os docentes, carência de políticas públicas e ainda a disseminação da narrativa conservadora da “ideologia de gênero” articulada ao movimento “Escola sem Partido”. Essa lista me fez refletir sobre a forma como tais categorias – gênero e sexualidade – se tornaram pontos centrais no debate educacional e por, além de tudo, terem alcançado visibilidade a qual nunca tida antes. A nitidez obtida por tal discurso é responsável pela produção de sujeitas/os historicamente negadas/os e violentadas/os, física e simbolicamente, dentro da escola.

Nesse trajeto de aproximações com as temáticas citadas, foi possível perceber que o preconceito com as identidades de gênero e a diversidade sexual atravessa todas as relações e instituições sociais, como a família, a escola e o Estado, sendo justificado por um extenso debate nas políticas públicas de educação, saúde e assistência social.

Logo, ao propormos falar sobre diversidade sexual e de gênero nas práticas educativas, apostamos em uma perspectiva de escola comprometida com a inclusão, com o acolhimento e o respeito das diferenças, com a definição de um espaço democrático promotor de igualdade que possa resultar na diminuição dos índices de violências como a homofobia, a bifobia, a lesbofobia e a transfobia. A LGBTIfobia e o machismo, assim como outras formas de violência,

fazem com que as/os alunas/os LGBTIs vivenciem o ambiente educacional como um lugar de tortura, contribuindo para o aumento da evasão escolar. Nesses aspectos, tornar a escola um ambiente imbricado pela promoção da igualdade é dar visibilidade à diversidade sexual e de gênero, como também às questões raciais e de inclusão de pessoas com deficiência etc, combatendo, através das práticas educativas, o machismo e a LGBTIfobia, dentre outros.

Assim, mostra-se cada vez mais a necessidade de reinventar a instituição escolar como um lugar estratégico para que a igualdade de gênero esteja presente no currículo e nos planejamentos das práticas pedagógicas (PICCHETTI; SEFFNER, 2016). Além das temáticas de gênero, a escola pode estar mais aberta ao diálogo com outras questões sociais e também com a realidade de cada aluna/o, a fim de produzir espaços de valorização e respeito a partir de uma lógica democrática e plural (RODRIGUES; SILVA, 2016).

A possibilidade de combate ao preconceito e à evasão escolar através do acolhimento e da garantia do acesso à educação para todas/os surge com as oportunidades de inserção daquelas temáticas nos documentos que norteiam a educação. Porém, essa inclusão tem sofrido com resistências que partem das forças conservadoras, resultando na falta de investimentos em políticas de igualdade e na perseguição às/aos professoras/es que têm fomentado essa discussão no âmbito escolar². Os obstáculos criados pelos segmentos fundamentalistas interditam e dificultam, ainda, a garantia e consolidação de direitos humanos.

Diante de um cenário de inibição no campo educacional, professoras/es de vários estados brasileiros vêm sofrendo tal perseguição motivada pelo Movimento “Escola sem Partido” (MESP) que tem impulsionado diversas/os agentes na consolidação de uma lista longa de inúmeros retrocessos nesse campo. Isso tem ocorrido a partir da incitação à denúncia por doutrinação política e ideológica em sala de aula. As acusações são diversas, as/os professoras/es são apontadas/os como militantes, doutrinadoras/es e muitas/os delas/es são difamadas/os e expostas/os em redes sociais, como o caso de um professor³ em Fortaleza (CE) que passou por essa situação após apresentar um filme sobre resistência na ditadura militar brasileira durante uma aula de Sociologia. Um vereador na cidade do Rio de Janeiro acusou

² Professor é perseguido e ameaçado no estado de Alagoas por desenvolver trabalho sobre gênero em sala de aula. Disponível em: http://gazetaweb.globo.com/porta1/noticia/2017/09/_40451.php.

³ Como o professor pode agir em caso de perseguição? Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/como-o-professor-pode-agir-em-caso-de-perseguiacao/>.

uma professora⁴ de doutrinação ideológica após ela ministrar uma aula sobre o nazismo. Além desses casos existem outros que descrevem o cenário que apresentamos acima.

Na Câmara dos Deputados existem vários Projetos de Lei (PLs) em tramitação que visam o cerceamento da “ideologia de gênero”. Em uma busca rápida no portal da Câmara Legislativa, utilizando a expressão “ideologia de gênero” como filtro, encontramos em média trinta PLs que fazem menção a este termo. As datas de apresentação de tais projetos variam entre os anos de 2014 a 2019 e partem de iniciativas de legisladoras/es de diferentes partidos políticos. Algumas dessas feitura são atreladas e baseadas às noções do MESP, que defende a existência de professoras/es atuando em termos de doutrinação (ideológica) nas escolas do país; responsáveis pela divulgação e impregnação de ideias esquerdistas relativas ao socialismo, comunismo, petismo entre outras, mas, especialmente, a abordagem das questões de gênero e sexualidade pejorativamente nomeadas como “ideologia de gênero”.

Parte dos projetos, muitos deles tramitando em conjunto a outros, propõem mudanças nos documentos base da educação em nível nacional, estadual e municipal. Aqueles que versam sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) dispõem alterações que objetivam a ausência da inclusão da política de gênero nesse documento, embora a exclusão dessas questões seja a realidade da última votação do Plano, realizada entre os anos de 2013 e 2014, existem ainda em 2019 proposições legislativas que pretendem garantir a ausência desses temas em sua composição.

A instituição escolar pode ser vista como dispositivo para o fortalecimento da prática da cidadania e formação de meninas e meninos, além de um espaço excepcional para o debate destas questões num processo em que as/os professoras/es sejam atrizes e atores importantes na desconstrução e combate às desigualdades. Sendo assim, consideramos um grande retrocesso a retirada das referências de gênero e sexualidade dos Planos de Educação. Tendo em vista a proposta de discutir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade em uma ótica desmistificadora das hierarquias de masculinidades e feminilidades, colaboramos para a redução da violência de gênero e da LGBTIfobia, principalmente no campo educacional.

A não abordagem educativa do gênero e da sexualidade na escola reitera as disparidades e desqualifica a diversidade. Discutir e propagar a equidade entre os gêneros e a desnaturalização da heteronormatividade compulsória nos espaços escolares não é doutrinação ou promoção de ideologia, mas assegurar que qualquer cidadã/ão viva e se mostre da forma que

⁴ Como o professor pode agir em caso de perseguição? Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/como-o-professor-pode-agir-em-caso-de-perseguiacao/>.

lhe convier; é assegurar que todas e todos sejam acolhidas/os e respeitadas/os por suas predileções e afetividades. Nesse contexto, nos motivamos a responder a seguinte pergunta: *quais as compreensões de professoras e professores sobre a inserção dos temas gênero e sexualidade no cotidiano escolar?* Portanto, esta pesquisa buscou responder esta questão que a norteou e também as inquietações ora apresentadas, e o presente trabalho tem a finalidade de organizar as reflexões e sistematizar os resultados que obtivemos. Sendo assim, o mesmo é composto por quatro capítulos temáticos.

No primeiro capítulo trazemos a discussão da instituição escolar e a educação numa perspectiva democrática, compreendendo a escola como cenário de diversas disputas em torno de percepções que se apresentam ora mais conservadoras, ora mais flexíveis para a abordagem pedagógica de conteúdos relativos ao gênero e à sexualidade. Desse modo, questionamos o caráter normatizador das práticas pedagógicas tradicionais, que incidem sobre os corpos, as identidades e as sexualidades das/os sujeitas/os (LOURO, 2014) e concebem a formação das/os mesmas/os em aspectos simplórios e acríticos quando poderiam estar comprometidas com uma formação cidadã que contemple nos currículos uma perspectiva crítica e política à volta destas questões, valorizando a pluralidade social. Para além disso, realizamos uma reflexão acerca desse sistema de normas que apresenta aberturas a partir das quais pode-se romper com a lógica normatizadora, através de iniciativas docentes e discentes, propostas acadêmicas, entre outras estratégias de desenvolvimento possível.

Ainda neste capítulo traçamos uma discussão em torno da educação democrática como enfrentamento aos planos e às iniciativas antidemocráticas que enxergam a educação como campo fértil para sua instalação e consolidação enquanto projeto de sociedade, para o que serve de exemplo o Programa “Escola sem Partido”, que tem encontrado seu público naquelas/es que comungam de seus princípios (PENNA, 2017; 2018). Estabelecemos esse debate em relação ao cerceamento das menções ao gênero e à sexualidade na sala de aula, compreendido como parte estratégica de consolidação de um cenário político antigênero, comprometido com a reprodução do discurso falacioso da “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017; 2018; MARAFON; SOUZA, 2018).

No segundo capítulo discurremos inicialmente sobre a gênese da categoria política da “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017), afirmando-a como uma produção vaticana, e, portanto, católica, que surge ao sabor de variadas movimentações fundamentalistas cristãs e antifeministas num cenário político de negociação de importantes conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Na mesma seção retomamos numa breve discussão o contexto político de confronto à perspectiva de gênero presente nos Planos

de Educação no Brasil, que se estabeleceu em meados de 2013 e eclodiu fortemente entre 2014 e 2015, resultando no apagamento da política de gênero nos documentos base da educação no país (ROSADO-NUNES, 2015).

No que diz respeito ao terceiro capítulo, explicitamos as ponderações que fizemos a partir do modelo epistemológico adotado e dos elementos metodológicos empregados na trajetória da pesquisa. No primeiro momento apresentamos nossa localização epistemológica e demarcamos o rompimento com a lógica positivista e androcêntrica de produção de ciência e com as ideias de neutralidade e objetividade; fazemos isso a partir da perspectiva dos saberes localizados (HARAWAY, 1995) com base na epistemologia feminista, como nos propõem várias autoras, a exemplo de Guacira Louro (2014; 2016), Joan Scott (1995); Sandra Harding (1993), Sofia Neves e Conceição Nogueira (2004), entre outras. Também apresentamos uma crítica ao modelo positivista de ciência com base no epistemicídio de outras matrizes de produção de conhecimento que sofreram um apagamento histórico em função do pensamento hegemônico (CARNEIRO, 2005; SANTOS, 2010a; 2010b; 2010c). Na segunda parte do capítulo, descrevemos nossas estratégias metodológicas, a escolha pelas/os participantes, os recursos de inserção no campo de pesquisa, registros e produção de informação.

No quarto e último capítulo expomos nossa análise e a respectiva discussão daquilo que nos trouxeram as/os professoras/es entrevistadas/os, além de nos debruçarmos sobre alguns registros elaborados no dia a dia em campo. Tratamos das análises a partir de três categorias analíticas que visaram dar conta dos objetivos deste estudo. Articulamos as discussões da primeira e da segunda categoria em um único tópico por tratarem de questões que consideramos complementares. Assim, a primeira consiste na reflexão de como o gênero e a sexualidade são tratados no cotidiano da escola, a segunda aborda as mesmas questões no cotidiano escolar a partir da compreensão de professoras e professores e a última categoria é relativa à análise do que professoras e professores compreendem pela expressão “ideologia de gênero”.

2 ESCOLA AFRONTOSA

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são
pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode
leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados
sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o
voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves ⁵.

Rubem Alves traduz bem o que pensamos e defendemos como prática escolar capaz de promover conhecimento e liberdade, que torne possível fazer frente às práticas antidemocráticas responsáveis por processos de estagnação, ao comparar a escola com as asas de um pássaro.

Neste capítulo, pautamos o debate sobre o lugar do gênero e da sexualidade no ambiente escolar e o compromisso institucional com estas temáticas. Também expomos os efeitos dos sistemas cis e heteronormativo e como eles atuam nesse espaço; além disso, desvendamos experiências executadas em várias escolas com o propósito de subvertê-los. Do mesmo modo, buscamos trabalhar uma perspectiva de escola implicada com a defesa e promoção da diversidade em seus aspectos. Nesse sentido, abraçamos iniciativas fomentadoras de voos cada vez mais altos que encorajam as/os alunas/os.

2.1 Entre a disciplina e o afronte: táticas de resistência para escapar da cis e heteronorma

Nas duas últimas décadas temos vivenciado um período de trânsito de valores sociais e culturais, sobretudo, nas políticas educacionais que têm tentado pautar nas práticas de educadoras/es as questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e às problemáticas étnico-raciais. Estas práticas buscam visibilizar as novas demandas da escola e da sociedade, além de promover uma formação abrangente, reflexiva e crítica. As discussões acerca dessas temáticas estão sendo feitas de diferentes maneiras e muito tem se falado sobre a relevância de novos

⁵ ALVES, Rubem. Crônica “Gaiolas e asas”. Opinião/Folha de São Paulo, 5 de dezembro de 2001.

currículos que se aproximem de demandas cotidianas e questões tracejadas por movimentos sociais, na luta por garantia de direitos de minorias (MATTOS; BERTOL, 2015).

A escola encontra-se aqui como um importante cenário de reflexão e disputas diante da inserção do debate das questões de gênero e sexualidade, além de outros eixos discursivos que carecem ser refletidos de forma crítica e democrática pelas/os docentes e discentes, respeitando e valorizando a diversidade escolar. Estando a escola imersa nesse contexto, apostamos em práticas docentes e discentes que extrapolam e contestam a continuação das disparidades produzidas no eixo do gênero e da sexualidade dentro da escola (RODRIGUES *et al.*, 2013).

No atual cenário educacional, envolvido com os processos formativos de alunas/os, as formações docentes e as práticas educacionais, interessa-nos refletir sobre pontos que abrangem o gênero e a sexualidade na dinâmica do espaço escolar. Compreendemos como papel social da escola a responsabilidade da equação das tensões relativas a essas temáticas, sabendo que ela é um campo imerso em disputas que se apresenta ora conservadora, ora progressista; além das questões levantadas acerca das lutas e conquistas por cidadania e igualdade para todas/os as/os cidadãs/ãos conforme as leis (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013). É no interior da escola que encontramos as diversas formas de relações normativas e opressoras no que diz respeito às questões do gênero e da sexualidade; é neste espaço também que são produzidas redes de colaboração e construção de narrativas e políticas que promovem e tornam públicos esses temas. Logo as políticas educacionais necessitam considerar a escola como espaço democrático e acessível para todas/os (NEVES *et al.*, 2016).

Além do papel formativo e de fomento do conhecimento, a escola também tem a função de promover a capacidade das/os sujeitas/os viverem em sociedade, assim como nas falas de Mattos e Bertol:

A escola moderna configura-se como o principal espaço de preparação de crianças e jovens para viverem em sociedades. Fundamentada em uma tradição disciplinar, a escola tem como uma de suas principais propostas desenvolver capacidades e conhecimentos considerados úteis socialmente. Muito além dos conhecimentos transmitidos, a preparação escolar também atua intensamente na construção dos corpos infantis e juvenis, produzindo gêneros, comportamentos, habilidades e competências para os diferentes sexos (MATTOS; BERTOL, 2015, p. 130).

Dessa maneira, a escola tem, em parte, sido marcada por sua contribuição para a perpetuação de uma referência educacional e escolar marcada pelas desigualdades de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, pelo preconceito. Uma das afirmações em que coadunamos com Guacira Louro (2014), é que historicamente a instituição se atribuiu a responsabilidade de

delimitar espaços compreendidos como masculinos ou femininos, além de impor regulações normativas a serem seguidas pelas/os meninas/os e também apontar a quem pertenciam estes lugares e como cada uma/um cabia neles.

Para Deborah Britzman (2013), levando em consideração o enrijecimento histórico da escola e da educação que diz respeito às dimensões de fórum íntimo, a cultura escolar está mais preocupada com o ensino de fatos do seu interesse do que com o entendimento de aspectos intrínsecos. Dessa forma, essa cultura está implicada com modos autoritários de relações sociais, que impedem que novos diálogos e perspectivas, como as concepções de gênero e de ensino da sexualidade sejam abordadas. Nesse sentido, a escola precisa desenvolver uma cultura dialógica que promova o estímulo do exercício da curiosidade de estudantes e docentes em seguirem outras orientações de ensino e aprendizagem, fundamentadas em uma prática pedagógica que contemple a diversidade e surpreenda a norma.

Ferreira (2017) nos propõe entrar em contato com as produções de narrativas assombrosas que são tecidas nessa dinâmica e que têm o intuito de ameaçar os esforços de inserção das questões referentes ao gênero e à sexualidade e a equalização das diferenças nas escolas contemporâneas. Nessa perspectiva, Andrade, através de sua experiência durante a infância, contribui para a visualização de uma cena, claramente LGBTIfóbica, vivenciada por ela em sua escola na época. A autora relata:

Durante minha infância, o acontecimento que mais marcou minha vida ocorreu quando eu cursava a segunda série do primeiro grau (equivalente ao terceiro ano do atual Ensino Fundamental). Durante o recreio, quando brincava com as minhas colegas de “elástico” e “macaquinha”, fui agredida fisicamente a socos e pontapés por um colega de sala que enquanto me batia me mandava “ser homem”. Mesmo estando bem machucada, consegui me livrar do colega e me dirigi chorando para a sala, fiquei em minha carteira, de cabeça baixa, sendo consolada por algumas de minhas amigas. Ao perceber que a professora se aproximava, uma das garotas lhe delatou o agressor no intuito de reprimir aquele colega. Mas ela não disse nada, não fez nada contra ele, apenas ficou diante de minha carteira, me olhou da cabeça aos pés e disse: “Bem feito! Quem manda você ser assim?”. (ANDRADE, 2015, p. 54).

Diante dessa narrativa, Luma Andrade (2015) relata sua experiência infantil na escola, compreendendo estes acontecimentos como atravessamentos em sua formação como educadora, evidenciando a função desqualificadora da escola frente às suas experiências pessoais, relacionadas à formação da sua identidade. Nesse sentido, o seu trajeto como travesti-educadora está incutido por este discurso escolar que se esforça em moldar seu corpo, suas atitudes, sua personalidade, sua identidade.

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) endossa a percepção das experiências como as de Luma Andrade quando, através de um estudo sobre homofobia no espaço escolar, expressa os resultados a partir da elaboração de um Relatório⁶ sobre a pesquisa, que contém várias entrevistas com adolescentes e jovens LGBTIs que afirmam índices muito grandes de exclusão e violência. De acordo com os dados obtidos 68% das/os adolescentes e jovens já sofreram agressão verbal na escola devido sua identidade de gênero, 25% sofreram agressão física por causa da sua identidade de gênero; 56% destas/es foram assediadas/os sexualmente dentro do ambiente escolar (ABGLT, 2016).

Para Viana (2016) os preconceitos e discriminações assumem expressões diversas contra aquelas/es que questionam a ordem sexual e de gênero, como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A autora afirma também que, mesmo havendo uma prática de denúncia à LGBTIfobia no âmbito escolar, é relevante que os estudos acadêmicos sejam mais dedicados para questões que indiquem efeitos favoráveis para a mudança da prática da LGBTIfobia. Outra questão pontuada pela autora é a invisibilidade da lesbofobia na produção científica sobre diversidade sexual. Para ela os estudos também não expressam as relações afetivas que acontecem entre as/os alunas/os, principalmente as relações entre lésbicas, que na maioria deles são invisibilizadas, como também questões que tratam da revelação do desejo, a atração por outras garotas dentro da escola.

Todas/os aquelas/es que fogem às regras e à disciplina da escola, por expressarem uma identidade de gênero e/ou orientação sexual compreendida como anormal, são tidas/os como ‘a peste, a pestinha da escola’, passam a ser vistas/os como transgressoras/es, anormais, as/os “monstros”, que não podem estar presentes; assim que são vistas as travestis, as afeminadas, as crianças bichas e os corpos desbotados (ANDRADE, 2012; 2013; RODRIGUES *et al.*, 2017). As escolas brasileiras atuam em uma lógica que adota a cisgeneridade, a heteronormatividade e a masculinidade como referências de suas práticas e orientações pedagógicas (JUNQUEIRA, 2012; 2015; LOURO, 2008); então partimos do pressuposto de que os currículos são atravessados por modelos de gênero e sexualidade e estes reproduzem a masculinidade e a cisheteronormatividade como padrão e diretriz (CAETANO; JÚNIOR, 2017).

As questões pontuadas anteriormente formam as narrativas acerca da infância e da constituição das identidades de gênero e orientações sexuais presentes no meio escolar que assombram as ideias estabelecidas, para formar meninas e meninos enquadradas/os numa lógica

⁶ Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2017.

normatizadora e essencialista. E mesmo sem intenção, autorizamos cotidianamente que as brincadeiras infantis sejam orientadas pelas regulações de gênero e de sexualidade. É dentro da escola que aprendemos isso. Como também nela aprendemos a sermos fortes, resistentes, forjar realidades, modos de viver e de fuga (FERREIRA, 2017).

Diante dessas questões, é fundamental evidenciarmos o gênero e a sexualidade na dinâmica do espaço escolar, para podermos lidar com as relações de poder existentes e os conflitos que envolvem aquelas/es que são vistas/os como fugitivas/os da norma (MATTOS; BERTOL, 2015). As identidades LGBTIs visibilizadas dentro da cena pública da escola geram conflitos por ameaçarem o caráter normatizador e higienista da instituição, tornando a escola o cerne dessas questões, como um ambiente que nega ao mesmo tempo em que negocia e acolhe essas/es sujeitas/os com a condição de não se fazerem notar. Seffner afirma que

O regime de acesso universal ao ensino fundamental, por força da obrigatoriedade constitucional conquistada em 1988, também colaborou para a visibilidade de novos públicos na escola, como alunos e alunas que se reconhecem homossexuais, professores e professoras que se assumem travestis e transexuais, gerando novos embates. Esta é a diretriz da escola republicana: um espaço público de negociação das diferenças (SEFFNER, 2013, p. 148).

Em 2012, Mattos e Bertol (2015), realizaram uma pesquisa que tinha como finalidade o desenvolvimento de oficinas com temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. No decorrer das atividades, foi possível perceber que os vários discursos religiosos, moralistas, de cunho biologizante e heteronormativo, refletem na constituição da orientação sexual das/os estudantes e nas relações estabelecidas com seus corpos. Isto contribuindo para que se reforçassem as características estereotípicas em relação à constituição das identidades de gênero com base na adequação, segregando as que fogem da norma.

Nesse caso, retomamos a noção de negociação das diferenças pela escola (SEFFNER, 2013), afirmando a partir da experiência de Mattos e Bertol (2015), que ela exerce um papel ambíguo pelo fato de que, ao mesmo tempo em que promove uma produção de sujeitas/os moldadas/os pela cis e heteronormatividade, também se esforça em criar espaços propícios para o debate das questões que envolvem o gênero e a sexualidade, exercendo assim um papel crítico frente às novas demandas da sociedade.

Os mecanismos de regulação presentes na escola deixam marcas expressivas nos corpos e apontam como estes devem ser usados, incidindo não somente nos corpos das/os alunas/os,

mas também de todas/os que nela atuam, nos gestos, nos movimentos, nos sentidos que são incorporados por meninas e meninos, mulheres e homens, estas/es constituem as ‘identidades escolarizadas’ ou os ‘corpos que vão à escola’ (LOURO, 2013, 2014; MATTOS; BERTOL, 2015).

De acordo com Andrade (2012), a educação reproduz a lógica da diferenciação, do domínio, da dominação e das hierarquias. Ela se propõe a promover um ensino relacionado aos valores morais, carrega consigo boas intenções e fala de Deus e do bem da família. Posto isso, a sexualidade está presente na escola pois ela faz parte da vida das/as sujeitas/os sem deixar possibilidades de rompimento ou disfarce e por essa razão a escola não somente produz, mas também desenvolve as identidades de gênero e de classe, ela confecciona as/os sujeitas/os (LOURO, 2014). Nesse contexto, reiteramos a necessidade destas questões serem evidenciadas nas práticas educativas.

Para Nascimento (2015), uma das barreiras que as/os professoras/es têm de enfrentar nesse momento de grandes mudanças, está ligada ao sentido de democracia e aos direitos, às diversas formas de expressão da fé e direitos de outras/os sujeitas/os que não têm obrigação de concordarem ou comungarem dos mesmos valores morais, comportamentais e religiosos hegemônicos. Além do que Nascimento (2015) nos aponta como obstáculo na prática de professoras e professores, Britzman (2013) afirma que esta dificuldade também está incutida tanto nas mentes das/os docentes quanto na estrutura da escola e que desafia a consecução de um trabalho voltado para a educação em sexualidade nas instituições de forma efetiva.

Nessa perspectiva, a partir das problematizações ocorridas nas práticas educativas e nos currículos escolares, as disputas e os embates políticos acerca destes pontos é que surgiu a possibilidade de um combate mais efetivo à misoginia e LGBTIfobia nas escolas (NASCIMENTO, 2015).

Como dito anteriormente, compreendemos a escola como um campo de disputas que carrega uma marca histórica de práticas traçadas na confecção dos corpos, identidades e sexualidades, mas também se mostra acessível para que questões como gênero e sexualidade sejam abordadas em seus espaços. Nesse sentido, seu interior é composto por normas que apresentam aberturas e é a partir delas que podemos intervir e romper com a ideia de que ela é apenas um ambiente normatizador que desqualifica e anula os esforços cotidianos de resistência às normatizações previstas nas práticas e nos currículos.

A partir de algumas experiências em educação, gênero e sexualidade tecidas em diversos contextos escolares, através de práticas docentes, discentes, iniciativas acadêmicas, buscamos traçar um percurso que reconhece a relutância e as estratégias para não ceder aos

entrelaçamentos da cis e heteronormatividade, fazendo existir, dessa forma, uma outra realidade escolar, comprometida com a diversidade de gênero e sexualidade.

As ações feitas nas escolas com o intuito de combater as hierarquias sexuais e as normatizações se interligam com outros campos conceituais como currículo, aprendizagens, avaliação, disciplinas, projetos pedagógicos, professoras e professores, alunas e alunos, escola pública, cidadania, progressão, retenção, laicidade do Estado, entre outros campos (SEFFNER, 2013).

Rodrigues e Silva (2016) relatam uma experiência em educação sexual, originada a partir da execução de uma pesquisa de mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que, considerando o interesse da gestão escolar, desdobrou-se na elaboração do projeto chamado “Sexualidade, não é só sexo!” com o objetivo de criar um grupo de adolescentes multiplicadoras/es de conhecimento sobre sexualidade. Esta vivência aconteceu em uma escola pública de ensino médio na cidade de Manaus, com estudantes entre quatorze e dezessete anos, que estudavam em tempo integral. Faziam parte deste projeto quatorze alunas e um aluno e como coordenadoras estavam a pesquisadora e uma professora da disciplina de Biologia. Neste projeto as/os alunas/o eram/era estimuladas/o a buscar informações, participando desde conversas até simpósios temáticos nos quais podiam tirar dúvidas e se posicionar diante de negociações dialógicas.

De acordo com Rodrigues e Silva (2016), a sexualidade está impregnada no cotidiano das/os adolescentes, nos discursos da mídia, nas redes de relação, nos valores e ensinamentos das famílias e nas expressões religiosas, sobretudo, nos espaços da escola, especificamente, nos corredores dela. Falar sobre sexualidade em termos educativos é desafiador, mas o que notamos é que comumente falar sobre sexo, quando vinculado à sexualidade, motiva as/os adolescentes. Com esta experiência apontamos a escola como um ambiente importante para processos educacionais focalizados na sexualidade, sendo possível criar espaços de diálogos sobre os próprios fazeres educativos, sobre o contexto social e político, sobre as ideologias hegemônicas e sobre as formas que estas influenciam as/os adolescentes (RODRIGUES; SILVA, 2016).

Com base no que afirma Seffner (2013), a maneira como as estratégias de combate à LGBTIfobia no espaço escolar se estruturam envolve uma rede de conceitos e categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade, desigualdade e visibilidade, especificamente associadas com categorias como gênero, sexualidade e masculinidades dentro do âmbito da escola.

Os conceitos de gênero e sexualidade vêm sendo (re)pensados e disputados desde meados do século XX por diversas áreas do saber. Partimos então da compreensão do que nos

coloca Louro (2016), ao declarar que o sexo, a sexualidade, o corpo e o gênero são construções provindas das relações culturais, linguísticas e institucionais.

Posto isso, Silva (2004) afirma que o papel da escola não deve ter apenas o foco de produção dessas ideologias, como espaços da incoerência, mas como um lugar do anseio por transformação. A autora salienta que também é possível discutir a realidade de inserção das/os estudantes presentes nesse contexto a fim de revelar o ‘currículo oculto’, enaltecer a prática dialógica, analítica e decisiva, a forma coletiva de elaboração de propostas e ações a serem executadas, promovendo o engajamento da comunidade escolar. É através do contato com os saberes e a contribuição da escola que podemos formar uma sociedade mais democrática (SILVA, 2004).

Em outro contexto escolar, que nos faz pensar nas possibilidades de mediação como desafios, Monteiro e Queiroga (2012), compartilham uma intervenção ocorrida em uma escola da rede pública estadual de ensino, na cidade de Ibirité em Minas Gerais, onde realizaram uma intervenção possibilitada pelo curso “Educação sem Homofobia” (ESH), que na época foi promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTII da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFGM). A ação aconteceu com estudantes do ensino médio; estas/es alunas/os eram beneficiárias/os do programa Poupança Jovem⁷, que tem como intuito a promoção de desenvolvimento humano e social. O público eram alunas/os vindas/os da periferia da cidade e com idades entre dezesseis a vinte três anos. Este trabalho contou apenas com o único professor da turma, que era o pesquisador, e um número reduzido de alunas/os que juntas/os somavam nove: sete mulheres e dois homens.

Para tanto, a intervenção aconteceu seguindo as especificações do programa Poupança Jovem, que contava com duas áreas específicas: uma de formação técnica profissionalizante e outra acadêmica preparatória para futuras/os universitárias/os. Em meio aos conteúdos programáticos o docente precisaria abordar conteúdos sociais, discutir a sociedade e sua organização com um olhar voltado para as margens, contemplando a realidade discente (MONTEIRO; QUEIROGA, 2012). Foram programados temas como a discriminação racial e de gênero, padrões de beleza, preconceitos linguísticos, dentre outros.

A partir das realidades das/os discentes, o pesquisador (professor) já previa os desafios:

⁷ O Programa Poupança Jovem foi um projeto que beneficiou alunas/os que estiveram cursando o ensino médio na rede estadual em Minas Gerais. E também que correspondessem a critérios como viver em local de maior risco social. O programa se efetivou através de uma ajuda de custo para estas/es jovens, como incentivo para que continuassem estudando e participando de atividades extracurriculares.

“Sabia que se trataria de uma intervenção difícil, com um caminho árduo a ser seguido; contudo, mais ciência tinha da necessidade desse tipo de intervenção que, se exitosa, promoveria uma reordenação de pensamentos e, claro, de práticas” (MONTEIRO; QUEIROGA, 2012, p. 202).

Diante das falas de Monteiro e Queiroga (2012), podemos notar que apesar dos desafios identificados, antes de tudo, havia um compromisso ético-político para que a realização da intervenção acontecesse. A depender das várias situações e formas que a diversidade está inserida na escola, Seffner (2013) afirma que em contextos com maiores especificidades a serem trabalhadas geram-se provocações maiores e mais diversas para a maioria das/os professoras/es, a presença da diversidade sexual em sala de aula constitui um enorme desafio, tendo alunas/os diferentes em vários aspectos como idade, visão religiosa, cor de pele, contexto familiar e condição socioeconômica.

O combate à misoginia e LGBTIfobia pode ser realizado de diversas maneiras e inclui variadas estratégias. Assim as/os docentes, na maioria das experiências constituem o público alvo, como na pesquisa de Toletino e Silva (2012), que junto ao NUH-UFGM, através do Projeto Escola sem Homofobia, realizaram uma intervenção em uma escola pública na cidade de Santa Luzia, no estado de Minas Gerais. A mediação aconteceu em formato de curso e esteve voltada às professoras que estavam lotadas em turmas de educação infantil.

O curso teve como propósito fomentar espaço de diálogo sobre a sexualidade de crianças de zero a seis anos e as ações foram desenvolvidas focalizando o espaço do brincar, o ambiente da ludicidade, para, estrategicamente, observar as práticas educativas envolvidas no contexto da brinquedoteca, por ser uma excelente ferramenta pedagógica (TOLENTINO; SILVA, 2012). Então, a partir desta estratégia, buscou-se averiguar a intenção das educadoras em fomentar transformação de opiniões na busca de uma compreensão a respeito de uma nova visão de sujeita/o e sociedade, contribuindo para a ampliação de debates sobre um currículo emergente e inovador para o município (TOLENTINO; SILVA, 2012).

As discussões que vêm sendo feitas acerca da inclusão ou não das questões que envolvem a sexualidade nos currículos dos ensinos fundamental e infantil têm causado grandes polêmicas. Há quem considere que este debate provocaria nas crianças o interesse precoce pela sexualidade, como também há aquelas/es que defendem a importância desse debate na possibilidade de problematizar as representações acerca do feminino e do masculino, dos cuidados de si, as identidades, entre outras temáticas (RIBEIRO *et al.*, 2004).

O que Ribeiro (2004) aponta como um empecilho para a existência de uma cultura escolar que contemple as discussões atuais é que temáticas como gênero e sexualidade estejam

incluídas apenas nos conteúdos curriculares. Isso quer dizer que essas questões precisam ser transformadas em um conteúdo programático das disciplinas propostas, caso contrário, não se forja a necessidade em se falar sobre, pode acarretar silenciamentos acerca das perguntas, das experiências, das curiosidades e dos saberes discentes.

Se entendermos as produções culturais como portadoras de uma pedagogia, como nos sugerem Seffner e Figliuzzi (2011), é possível criar estratégias didáticas e novas propostas curriculares; assim é possível pensar que uma/um docente precisa ter a capacidade de reconhecer pedagogias dentro e fora do espaço escolar, se apropriando de uma leitura cultural com respaldos curriculares. Para tanto, ela/ele precisará ter esse tema inserido em sua formação de professora/or e/ou no processo de qualificação profissional. Como a autora e o autor afirmam:

Acreditamos que os professores e as professoras podem trazer para discussão em sala de aula, de modo mais apropriado, artefatos culturais, uma vez que os percebam como portadores de intencionalidade pedagógica. E acreditamos que isso vale em especial para aquelas produções culturais que lidam com questões de gênero, sexualidade e corpo, tais como filmes românticos, propagandas de cerveja, revistas de carros, novelas, programas de auditório, notícias de jornal, histórias em quadrinhos, capítulos de livros didáticos, políticas públicas, brinquedos, jogos eletrônicos, piadas e chistes, etc. (SEFFNER; FIGLIUZZI, 2011, p. 46).

Nessa concepção, Nunes e Freitas (2012) expressam o modo estratégico em que desenvolveram uma ação a partir da leitura e reflexão com a comunidade escolar dos ‘Novos Contos de Fadas’. A ação incluiu alunas/os, mães, pais e professoras/es, com o intuito de promover interação, mas, sobretudo, o debate dos conteúdos nos contos que tratavam da temática do gênero e da diversidade, através do estímulo pela leitura de forma crítica e contextualizada (NUNES; FREITAS, 2012). O contato com as/os diferentes componentes da comunidade escolar demonstrou a necessidade de dialogar sobre estereótipos, preconceito e violência no ambiente escolar; foi possível mostrar o comprometimento das/os sujeitas/os que compõem a instituição escolar como responsáveis na construção de uma educação inclusiva e democrática (NUNES; FREITAS, 2012). Esta ação aconteceu em um Centro de Educação Infantil (CEMEI) no município de Contagem, que se localiza na região metropolitana de Belo Horizonte, atendendo o público infantil de faixa etária de três a cinco anos.

Ainda de acordo com as autoras, educar e produzir junto às/aos discentes é estabelecer a ideia de que é possível criar uma realidade escolar mais comprometida com a educação:

Ensinar e construir ao(à) aluno(a) um novo olhar sobre as diversas possibilidades da sexualidade humana, a partir da literatura, é não só reconhecer como a escola é fundamental na estruturação e consolidação de ideias, mas também acreditar ser possível educar de forma mais inclusiva e responsável (NUNES; FREITAS, 2012, p. 73).

Assim, é preciso que a escola esteja engajada com um processo educacional que contemple a diversidade, correspondendo às demandas advindas da sociedade e às políticas governamentais contemporâneas, sobretudo, às políticas locais (PICCHETTI; SEFFNER, 2016).

Os relatos apresentados anteriormente nos mostram que é possível criar espaços de diálogo e de reflexão em questões de gênero, sexualidade e respeito à diversidade, padrões produzidos pela cisgeneridade e a heteronormatividade e também negociar com a programação pedagógica prevista pelo currículo pré-estabelecido, usufruindo dessas situações do cotidiano para problematizar e desmistificar os estereótipos socialmente definidos.

Apesar da regulação sobre as expressões de gênero e orientação sexual, o espaço escolar é atualmente muito rico em diversidade cultural, e as diferentes formas de pertencimento de gênero e sexualidade sempre são evidentes (SEFFNER, 2014). Nesse seguimento, mesmo que se pratique o silenciamento acerca de tais questões, as divergências geradas pelo gênero e pela sexualidade sempre estarão presentes no cotidiano escolar.

Guacira Louro (2016), amparada pela teoria *queer*, propõe o ‘estranhamento do currículo’, um convite à desconfiança, a perceber a “grade” curricular de forma não habitual; se trata de um movimento para desconcertar ou transtornar o currículo. Nesse caso, torná-lo *queer* é extrapolar os limites, é um tipo de afronta que coloca em questão (e sob suspeita) o que está pré-estabelecido. É também criar situações embaraçosas em torno do que está posto como currículo usual e colocar este corpo de conhecimentos em uma condição de desestabilidade de forma afrontosa para atingir os meios e formas em que se dá o conhecimento.

Outra proposta para questionarmos o lugar habitual do currículo, das práticas educativas e do que está posto como inquestionável é analisar a partir do próprio corpo, do corpo-aprendiz, do corpo da/o educadora/or, é tomar como desafio a desfamiliarização do presente, aquilo que somos como professoras/es, solapar, arruinar, questionar e enxergar nestas questões a possibilidade de sair do lugar corriqueiro (SCHWENGBER, 2013). A tentativa de fuga da norma nos possibilita enxergar a multiplicidade de outras/os que nos reside. Isso nos provoca a desconfiar das verdades que nos foram ensinadas na escola e a partir de tais indagações criarmos circunstâncias de abandono dos moldes que nos pertencem e governam nossas corporalidades.

Refletir sobre os atravessamentos curriculares e os processos educacionais a partir da ideia de multiplicidade de gênero e sexualidade e colocar a educação no centro do estranhamento provoca uma erotização nas práticas pedagógicas, no meio da sala de aula e todos os outros espaços escolares, guiando a/o conhecedora/or ao desejo de conhecer (LOURO, 2016). Portanto, é a partir da curiosidade e do desejo de aprender que acontece o processo de aprendizagem em relação à multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos corroborando para as mudanças na educação numa maneira mais satisfatória, eficaz e intensa (LOURO, 2016).

A escola como agente educacional é atravessada pelos diversos valores culturais e religiosos e reproduz a cisgeneridade e a heteronormatividade através de um discurso segregador, por muitas vezes dentro da sala de aula. O silenciamento produzido na escola se sustenta nas práticas pedagógicas cotidianas e a falta de políticas públicas destinadas a minimização e ao combate da LGBTIfobia na educação tem institucionalizado formas de violências presentes na cena pública. Consideramos a instituição escolar o espaço das diferenças e da pluralidade, sendo assim, o lugar mais apropriado para a desconstrução de preconceitos com as/os estudantes que aprendem atitudes LGBTIfóbicas com suas mães, seus pais e/ou em outros meios familiares e sociais. Ela tem a função de combater e desconstruir os estereótipos negativos com o propósito de promover aceitação (JUNQUEIRA, 2009).

Frente aos embates em torno do campo escolar brevemente apresentados neste item, criaram-se várias tensões que implicaram na elaboração de diversas políticas educacionais que fomentam as discussões em torno desses assuntos. O debate acerca destas questões só é possível graças a um acúmulo de produção de conhecimento que pauta e fortalece a resistência frente à norma. Então, a partir dessas políticas, surgem as contestações e suas repercussões, pondo, então, a necessidade de fomentar diálogos sobre essas temáticas no cotidiano da escola.

2.2 Artimanhas do autoritarismo e subversão da lógica autoritária na educação

Os anos recentes representam momentos difíceis e turbulentos para o campo progressista no Brasil. Isso acarreta uma série de prejuízos para o que temos alimentado como liberdades democráticas que, aproximando o olhar para aquilo de que trata este trabalho, transforma a educação, a escola e a função docente em um campo nebuloso de incertezas e ameaças, fazendo com que percamos as esperanças de sonhar com uma política educacional libertadora, comprometida com a cidadania, (SEFFNER, 2017; PENNA, 2018) e isto

representa, sobretudo, perdas no campo das conquistas democráticas. Tais efeitos, resultantes do alastramento dos retrocessos em curso na sociedade, podem ser visualizados com maior precisão a partir da tomada do poder pelas forças conservadoras brasileiras no ano de 2016, mas é necessário perceber que não estão unicamente ligados a este fato (SEFFNER, 2017; FRIGOTTO, 2018). Situamos o ano de 2016 por entendermos que se trata de um período emblemático no qual se manifestaram tais turbulências, contextualizando, dessa forma, um Estado de exceção. É possível observar também que antes dessa data já vinham se desenhando avanços nas políticas sociais, no entanto, não eram suficientemente sólidos a ponto de promoverem mudanças estruturais em relação ao enfrentamento de obstáculos como o patriarcado, o racismo e a LGBTIfobia.

Muitas vezes nos surpreendemos com acontecimentos recentes que ganham a cena pública com seu surgimento, mas o olhar atento da pesquisa histórica nos mostra que esses fenômenos têm se gestado por longos períodos de tempo, muitas vezes de forma contida (SEFFNER, 2017). É em meio a este cenário caótico e incerto que se localiza a reflexão deste texto em torno do avanço do conservadorismo no país e no mundo e das ameaças à democracia e à educação e também o fortalecimento da educação democrática como enfrentamento aos retrocessos.

Diante do exposto, afirmamos que a América Latina, especificamente o Brasil, tem sido palco de mudanças sociais no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Estas questões não têm sido pautadas apenas na vida social, mas têm adentrado de modo incisivo na agenda política e ocupado importantes debates, como expõe Facchini e Sívori (2017). Ainda para a autora e o autor o surgimento e o aumento de sujeitos políticos e suas reivindicações por direitos e visibilidade e a contestação dos setores conservadores têm produzido várias tensões entre um seguimento e outro, colocando estas questões em uma arena de acirradas disputas.

Desde a redemocratização do país, vários direitos foram conquistados⁸, mas ultimamente o Brasil tem enfrentado uma série de processos políticos que tem como consequência a perda de alguns deles. Almeida (2017) designa como “onda conservadora” o efeito crescente da ofensiva fundamentalista no que diz respeito às mudanças sociais conquistadas pela sociedade civil.

Estes episódios estão associados a poderes antidemocráticos que visam o cerceamento na escola e na prática docente, para isso, basta que nos lembremos de programas como o “Escola

⁸ Direitos como a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, o Programa Escola Sem Homofobia (ESH), o reconhecimento da união homoafetiva e o direito à adoção, o direito ao nome social, a eleição de candidatas/os LGBTs entre outros.

sem Partido”,⁹ a perseguição à política de gênero denominada pelo setor conservador e fundamentalista religioso de “ideologia de gênero”¹⁰, a tramitação do Estatuto da Família¹¹ e as reivindicações realizadas no sentido de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estas propostas de lei estão relacionadas à priorização das noções de valores morais que confundem a educação promovida pelas/os mães e pais com a educação outorgada pela escola, para assim deslegitimar a autonomia da instituição (SEFFNER, 2017).

Esta crescente onda antidemocrática está ligada a diversas ações e forças políticas que têm como propósito um projeto baseado em uma agenda conservadora que resulta nos retrocessos em curso na sociedade brasileira. Essa é a ideia que Cunha (2018) nos desperta ao falar de uma ideologia reacionária incutida no campo social e educacional, entendendo-a como um projeto conservador pelo seu caráter oposto às mudanças sociais. Considerando esses aspectos, o autor afirma que “[...] essa ideologia se concretiza de diversas formas, desde manifestações de rua e matérias na mídia até leis imperativas, como as que visam à censura da atividade docente e inserir a religião, a moral e o civismo nos currículos escolares [...]” (CUNHA, 2018, p. 36).

O autor supracitado afirma ainda que, para uma melhor compreensão de como esta ideologia conservadora tem se alastrado na sociedade brasileira, é necessário retomar o sentido de secularização – que aqui é concebido através da relação com a cultura – em função de um dos elementos dessa onda conservadora estar pautada no fundamentalismo religioso e o de laicidade, relacionado ao Estado. Para esta compreensão resgatamos o significado de secularização proposto pelo autor, que diz que este processo pode ser “[...] entendido como a diferenciação de autonomia das esferas culturais de valor [e que] os grupos envolvidos passam a reivindicar e seguirem apenas as normas, os valores ou mesmo a lógica intrínseca a sua esfera de atividade, rejeitando correlativamente toda limitação vinda de fora” (CUNHA, 2018, p. 36).

⁹ O debate sobre o “Escola sem Partido” acontece desde 2014 na Câmara dos Deputados e até dezembro de 2018 tramitava na casa o Projeto de Lei 7.180 de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana (PSC/BA), que tinha como objetivo o cerceamento das questões de gênero e a suposta doutrinação ideológica de professoras/es sobre as/os estudantes nas escolas no Brasil.

¹⁰ Em 10 de junho 2015 a/os Deputada/os Alan Rick (PRB/AC), Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB/SP), Antonio Imbassahy (PSDB/BA), Bonifácio de Andrada (PSDB/MG), Celso Russomanno (PRB/SP), Eduardo Cury (PSDB/SP), Eros Biondini (PTB/MG), Evandro Gussi (PV/SP), Givaldo Carimbão (PROS/AL), Izalci (PSDB/DF), João Campos (PSDB/GO), Leonardo Picciani (PMDB/RJ), Luiz Carlos Hauly (PSDB/PR), Rosângela Gomes (PRB/RJ), Stefano Aguiar (PSB/MG) apresentaram o Projeto de Lei 1.859 de 2015 que versa sobre alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e proibição do ensino de gênero e orientação sexual.

¹¹ O Projeto de Lei 6.583 de 2013 institui o Estatuto da Família, que estabelece como família o grupo social formado pela união entre um homem e uma mulher, seja através do casamento ou da união estável. Este PL foi aprovado em caráter conclusivo pela comissão especial da família na Câmara dos Deputados em 24 de setembro de 2015.

Em relação à laicidade do Estado, a entendemos na medida em que “[...] o Estado se autonomiza diante do campo religioso e se torna imparcial em matéria de religião” (CUNHA, 2018, p. 36).

Dessa forma, o curso da secularização da cultura tem progredido em diversos aspectos, porém o sentido em torno do Estado laico tem sido muitas vezes incongruente (CUNHA, 2018). Para Lionço (2015), a laicidade do Estado brasileiro tem enfrentado um processo de intimidação provocado pelo avanço das forças fundamentalistas de viés cristão, sobretudo, na política brasileira.

Ao longo dessa secularização, em que se deu a partir da destituição do poder total das igrejas, a sociedade demandou a execução de novos direitos sociais que garantissem liberdade de consciência e de expressão (LIONÇO, 2016). É nesse decurso que a laicidade entra como prática de governo, quando deveria ser do Estado, para organizar as práticas seculares e o direito à dignidade humana e de que os diferentes grupos sociais possam se pronunciar e dizer como compreendem a realidade social em que estão inseridos a partir de suas próprias convicções.

Nesse caso, partimos do pressuposto de que está em curso na sociedade brasileira a desestabilização do princípio de laicidade do Estado, ocasionado por diversos aparatos que se tornaram legais neste seguimento, enfatizando, sobretudo, a inserção do discurso fundamentalista religioso na agenda política do país (VITAL; LOPES, 2013; LIONÇO, 2015; 2016).

A partir disso enxergamos que a laicidade é um alvo dessa agenda de retrocessos e que o fundamentalismo religioso pode ser compreendido como um projeto político forjado pela extrema direita que tem se esforçado para tomar o poder (LIONÇO, 2015; 2016). A autora afirma ainda que

Sua estratégia é a capilarização da propaganda política e demarcação de nichos eleitorais por meio da multiplicação de igrejas e domínio de dispositivos de comunicação de massa (sobretudo a televisão) que permitem a permanente formação de opinião política em torno de temas de intenso dissenso moral na sociedade, com ênfase na lógica da auto atribuição de superioridade moral e da recusa de pleitos identificados como perigosos para a vida social por meio de uma política da vergonha (LIONÇO, 2015, p. 149).

Tais forças incidem ainda sobre as políticas sociais, no sentido de estagná-las em sua abrangência, buscando articular diversas estratégias retrógradas. Podemos citar como exemplo dessas estratégias a disseminação de inverdades que promovem e fomentam a perseguição dos movimentos feministas e LGBTIs com base no que os setores conservadores denominaram como “ideologia de gênero”. Essa percepção acusa os movimentos sociais citados de subverter

e ensinar que meninas/os podem ser e desejar o que quiserem negativamente e distorcendo seus discursos (LIONÇO, 2016).

Outra questão importante para a leitura desse fenômeno é entender que sobre as escolas e as/os professoras/es recaíram elementos de ensino e socialização próprios das culturas juvenis que antes pertenciam apenas às famílias e outras instituições. Para Seffner (2017), ter estas tensões do campo educacional mapeadas pode auxiliar na compreensão do envolvimento político neste ínterim e de quais estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas de modo adequado não apenas para lecionar, mas para resistir nos mais diversos contextos observados nas salas de aula.

Para Caetano (2016), a sexualidade e a performatividade sexual das/os professoras/es sempre foram uma preocupação; essa problemática circula em torno de dois riscos: pedofilia e sedução que têm resultado em vigilância sobre a prática docente, tendo em vista a influência que estas/es profissionais exercem nas/os alunas/os. O contexto da educação ainda apresenta as mulheres como maioria na atividade docente e os homens que ocupam esse lugar despertam os estereótipos de agressor, violador, ganhão e etc. o que nos chama a atenção para refletir sobre como ainda é necessário debatermos o binarismo, do feminino e masculino, como questões antagônicas, complementares e hierárquicas produtoras de opressão. O autor infere também que estas questões são visíveis e urgentes porque o que está em jogo junto aos movimentos curriculares é a formação das/os alunas/os enquanto sujeitas/os e isso se relaciona à constituição da identidade, em suas variadas configurações, nos projetos políticos de sociedade.

A sexualidade das/os estudantes gera a autopreocupação nas/nos docentes com relação ao modo como essa temática pode ser inserida na composição curricular. Como já discutimos, essa questão se insere em seus aspectos biológicos, distante dos conhecimentos socioculturais de gênero, classe e raça/etnia. As nuances curriculares não dão a abertura necessária para a produção de espaços de diálogo nos quais seja possível discutir porque excluem a possibilidade de se engajar nessa construção curricular elementos importantes como o aprofundamento do estudo da cultura, contexto sóciohistórico, geográfico, entre outros. Além disso, essa desestabilização do espaço escolar não garante a efetiva ocupação das salas de aula pelas/os diversas/os sujeitas/os com suas várias identidades, seus corpos, suas marcas, suas histórias e suas narrativas (BONFIM, 2016; CAETANO, 2016).

A máxima do avanço neoconservador no campo educacional do Brasil incutiu no imaginário social a existência de uma prática doutrinária de viés ideológico promovida por professoras/es. As forças atuantes por trás desse avanço têm se empenhado em fazer a sociedade crer que existe um perfil docente “partidarizado” e, mais especificamente, esquerdista,

empenhado na expansão de um projeto político de sociedade que prega a esquerda política, o comunismo e/ou socialismo, a liberdade sexual e a diversidade de gênero ou a denominada “ideologia de gênero”, entre outras questões que para elas são abomináveis.

A polêmica “ideologia de gênero” pode ser compreendida como uma produção discursiva, de origem Vaticana, reelaborada no Brasil e na América Latina, como reflexo do processo de colonialidade do conhecimento, de nossas práticas, crenças etc. que parece se reatualizar, e que tem sido estrategicamente incorporada às pautas do “Movimento Escola sem Partido” (ESP) através de diversas investidas, inclusive de PLs que tramitam em várias casas legislativas pelo país e com isso tem reforçado a ideia de que debater sobre gênero é difundir uma ideologia e/ou trabalhar em função de uma prática doutrinária (MARAFON; SOUZA, 2018). Nesse caso, vale lembrar que a incidência dos esforços conservadores e fundamentalistas religiosos, especificamente de viés cristão, têm a função de desgaste e anulação dos estudos de gênero, mesmo que esteja claro nestas produções que “[...] gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta [...]” (HARAWAY, 2004, p. 211) e que não tem a ver com a disseminação de um projeto ideológico inculcado na sociedade e/ou na educação.

É possível observar a materialização desse movimento antidemocrático e antiprogressista a partir dos mais variados episódios, desde o cerceamento de debates acerca de questões sociais nas escolas até a livre expressão da arte. Os efeitos desse fenômeno são muito recentes e Martí (2017) afirma que a curvatura de algumas instituições em resposta a protestos e ataques de setores ultraconservadores corre risco de se tornar algo corriqueiro no Brasil.

Estes casos só aumentam uma lista extensa de acontecimentos que reforçam o pensamento e a agenda ultraconservadora. Tudo isto forma uma rede complexa que está relacionada a diversos elementos e que pode ser entendida como uma maneira de limitar e estagnar a agenda progressista, para o que podemos tomar como exemplo o reconhecimento de vários modelos de família. Estas ações estão relacionadas à inserção de demandas secularizantes pelo Estado brasileiro e vêm sendo pautadas de maneira desigual ao decorrer do tempo (CUNHA, 2015).

Cunha (2018) destaca a emergência da incorporação de demandas seculares por parte do Estado a partir dos governos Lula e Dilma. Estas transformações correspondem a momentos de transformações mais intensas, provocando então grupos que se sentiram ameaçados pelo avanço da secularização. Dentre tais estão a criação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006) e a Lei Menino Bernardo (Lei nº 13.010 de 26 de junho de 2014), ou, como é conhecida, a lei da palmada; o apoio ao Projeto de Lei de descriminalização do aborto (PL

882 de 24 de março de 2015); o programa Brasil sem Homofobia e o III Plano Nacional de Direitos Humanos. Diante desses acontecimentos, àqueles governos foram forçados a recuarem devido as reações de várias/os católicas/os e evangélicas/os, sustentadas/os pelos discursos midiáticos e pela bancada de conservadoras/es e reacionárias/os no Congresso Nacional.

Para Caetano (2016), a preocupação reacionária em torno da educação pode ser justificada, entre as/os conservadoras/es e todas/os que defendem essa perspectiva, pela pobreza das experiências escolares, que é tida como equívoco para todas/os as/os defensoras/es da educação escolar plural. Nesse sentido, as/os professoras/es que garantem que na experiência se inventa o saber e se constrói a concepção do conhecimento necessitam legitimar a percepção sobre a vida buscando ter como resultado desse movimento as várias formas de estar e sobreviver no mundo.

Frigotto (2018) nos remete a questões históricas importantes, fazendo um paralelo entre os fenômenos da sociedade da década de 1980 e os da contemporaneidade e ressalta o contexto das lutas pela redemocratização do país e das disputas históricas em torno da concepção de educação e educação escolar e suas bases. Segundo o autor o cenário que está posto nos indica que é necessário provocar uma ampliação de forças dos setores sociais, pois a luta, em seu ponto de vista, se apresenta árdua. Além disso, afirma que historicamente a educação do país perpassou por várias investidas do setor conservador para impossibilitar o avanço de conquistas implantadas a partir de negociações democráticas em um ponto de vista contra-hegemônico às concepções do mercado no contexto educacional.

Nesse sentido, Frigotto (2018) faz a seguinte reflexão em relação ao momento político que enfrentamos:

O cenário obscurantista decorrente da estupidez dos operadores do golpe no campo da educação se completa com o desmonte das ciências sociais e humanas na proposta em curso de retirá-la das universidades públicas. Uma medida que, se confirmada, completa o ciclo da formação das gerações, como advertia Milton Santos, em deficientes cívicos. Tudo isso em consonância e alimentando os delírios das concepções ultraconservadoras e de traço neofascistas dos defensores do movimento EsP, em franco crescimento no país. Não é este horizonte que podemos aceitar para as próximas gerações (FRIGOTTO, 2018, p. 27-28).

Para Carrara (2015), a sociedade brasileira ainda enfrenta muita dificuldade para incluir as/os diversas/os sujeitas/os, sobretudo, aquelas/es cuja identidade está articulada às questões de gênero. O autor aponta para as/os agentes políticas/os e afirma que a maioria das/os deputadas/os e senadoras/es se opõem a qualquer avanço relacionado ao gênero e à sexualidade,

associando-se aos discursos propagados pelas igrejas evangélicas brasileiras e também pelo Vaticano e a partir da preocupação de que a infância e a adolescência estariam ameaçadas pela “ideologia de gênero”. Nesse sentido, compreendemos que a “ideologia de gênero” é concebida pelas/os religiosas/os cristãs/ãos como um princípio “anticristã/ão” e “antinatural” (CARRARA, 2015, p. 324).

Coadunamos com Penna (2017), que afirma que através dessa perspectiva reducionista da capacidade educacional e escolar as/os professoras/es não passariam de meras/os burocratas. Isso reduziria o desempenho formativo em um caráter qualificador, que transforma as/os docentes em transmissoras/es de informações vigiadas e pré-definidas que não vão de encontro às crenças das/os mães e pais das/os alunas/os. Reduzir a escolarização à prática qualificadora consiste em restringir a formação à obtenção de “[...] conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam fazer alguma coisa [...]” (BIESTA, 2012, p. 818).

Esta maneira de conceber o campo educacional baseada no recrudescimento de um projeto autoritário de educação tem se gestado na afirmação de que pautas emancipatórias e de caráter social para uma pessoa democrática (BIESTA, 2017) e para o aprendizado para a cidadania nada tem a ver com a educação ou com a função docente. Esse é o pensamento de atrizes e atores multiplicadoras/es da concepção de uma “escola sem partido”.

Penna (2017) infere que outra maneira de conceber a relação da educação e à democracia, para além da redução da escolarização à qualificação, está relacionada a dois modos: 1) educação para a democracia e 2) educação por meio da democracia, que, na sua concepção, trata-se de um seguimento transitório e que acontece na medida em que uma começa e a outra termina.

No primeiro modo o papel da escola pode ser compreendido como preparatório para a/o sujeita/o e a sua inserção no campo democrático. Nesse sentido, a democracia carece de um perfil específico de sujeita/o para a sua manutenção, então fica ao encargo da escola produzi-la/o e prepará-la/o. Estes aspectos produzem uma concepção individualista de pessoa. Já no segundo modo temos uma educação por meio da democracia. Dessa forma, o educar para a democracia se daria pela própria democracia ou formas democráticas de educação, relacionando-se a uma concepção social de pessoa (BIESTA, 2017; PENNA, 2017).

No que se refere à autonomia da escola, Neto e Silva (2017) apontam que os acontecimentos recentes no país dão pano de fundo para se pensar e analisar o que os movimentos conservadores inferem no campo político e, sobretudo, nas pautas pedagógicas da educação brasileira. O modo como estes movimentos vêm atuando está relacionado ao

desmonte da escola enquanto instituição democrática e tem como objetivo a descontaminação e a desmonopolização política e ideológica das escolas ou, como o próprio discurso destes movimentos afirma, que com essa prática de propiciar a devolução do ensino de valores como respeito ao direito das/os mães e pais, sendo este ensinamento a educação moral de acordo com seus próprios costumes.

Ainda para os mesmos autores, a forma como o movimento se fundamenta vai de encontro a princípios constitucionais e gera sérios equívocos conceituais, afirmando, nessa medida, sua base autoritária como essência. A Constituição Federal aponta, em seu artigo 206, que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (NETO; SILVA, 2017, p. 264). Em relação a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 13 e 14, discorre acerca da autonomia da escola, assegurando a participação efetiva de professoras/es no cotidiano escolar como direito e dever. O artigo 13, em especial, especifica a elaboração da proposta pedagógica como atribuição docente (NETO; SILVA, 2017).

Rosa (2018) aponta que a educação pública, gratuita e democrática passou a um enfrentamento constante que envolve estudantes, educadoras/es e movimentos sociais empenhados, através de um processo lento e demarcado por vários declínios em contexto antidemocrático. Nesse sentido, os movimentos que lutam cotidianamente para que todas as pessoas possam acessar a educação de forma equânime como direito que habilita a conquista de outros direitos tiveram esse espaço de reivindicação de avanço com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, estabelecida a partir de bases democráticas sob a finalização de um longo período de autoritarismo que corresponde à ditadura civil-militar (ROSA, 2018).

É importante salientar o que está previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): as práticas desenvolvidas em contextos educacionais estão asseguradas por leis como “[...] Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990); diretrizes de Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012); leis e diretrizes que incluem a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos (Lei nº 10.639/2003); Resolução CNE/CP nº 1/2004; Lei nº 12.288/2010.” (ROSA, 2018, p. 54).

Cunha (2016) compreende essa agenda conservadora na educação como um projeto reacionário. Já Fernando Penna, a compreende como um discurso reacionário incutido nesse campo, principalmente, o discurso que sustenta uma noção autoritária que ameaça a educação e a escola como espaços de exercício da democracia e que subvertendo os sentidos das palavras

e das funções: “[...] professor – militante disfarçado, abusador, estuprador, sequestrador intelectual, não é educador; aluno – audiência cativa, folha em branco, “meu filho, minhas regras”; escolarização – relação de consumo, instrução, transmissão de conhecimento [...]” (PENNA, 2018, p. 114). Essa visão sobre as/os professoras/es/educadoras/es como abusadoras/es e traficantes de ideologias é antagônica e representa uma escalada de ódio contra a classe – algo que Penna (2017; 2018) denomina de “ódio às/aos professoras/es”, que ocupa espaço em uma dimensão antidemocrática desse discurso, já que são representadas/os como inimigas/os.

Nesse sentido, para criar uma oposição à propagação dessa concepção, a luta por uma educação democrática não pode assumir o mesmo caráter, nem percorrer o mesmo caminho que tem feito esse movimento, que torna professoras/es inimigas/os a serem perseguidas/os. Assim, a estratégia para fazer frente ao discurso reacionário emergente no campo educacional necessita compreender que

O desafio da democracia e, conseqüentemente, da luta por educação democrática seria criar uma adesão a alguns valores ético-político (abertos a disputas de interpretação), garantir um espaço simbólico mínimo comum e possibilitar a existência de instituições que pudessem canalizar o antagonismo para convertê-lo em agonismo (relação de adversários) (PENNA, 2018, p. 117).

Frente a este cenário, marcado pelo acúmulo de acontecimentos em torno da democracia e da educação, foram criadas alianças com o propósito de rechaçar a agenda de retrocessos nesses campos e o discurso de ódio produzido contra professoras/es, que necessita ser impedido veementemente em todos os âmbitos, mas essa medida precisa seguir-se em aspectos políticos e não morais como aponta Penna (2018). Exemplos dessas alianças são o coletivo de Professoras e Professores contra o Escola sem Partido (PCESP)¹² e o Movimento Educação Democrática (MED). O PCESP é um movimento que reúne educadoras/es, estudantes contra a censura na educação; se iniciou através de uma página no *Facebook* que tem a função de fomentar reuniões, discussões e, principalmente, divulgar notícias que estejam relacionadas aos avanços e investidas do Movimento Escola sem Partido, fazendo oposição a este. O PCESP se identifica como um grupo de estudantes e professoras/es que se opõem aos projetos de lei incentivados pelo MESP que tramitam em várias casas legislativas do país.

¹² Página Professores Contra o Escola sem Partido: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com>

Já o Movimento Educação Democrática (MED) tem alimentado uma página no *Facebook* com informações para fortalecer uma rede de aliadas/os que já está presente em vários estados brasileiros, tendo surgido da necessidade da “defesa da dimensão educacional da escola”. O enfrentamento consolidou essa movimentação contra a censura tendo como especificidade “[...] a tentativa de fundamentar as lutas políticas como um embasamento teórico que ajude a elaborar estratégias [...]” (PENNA, 2018, p. 113). Esta iniciativa tem aglomerado professoras/es, outras/os profissionais da educação e estudantes sensibilizadas/os e motivadas/os a lutar cotidianamente por uma educação de qualidade que se sustente em princípios democráticos.

Portanto, a partir dessas implicações e preocupações com a educação, surge nesse campo a implementação de uma suposta neutralidade, que tensiona e pensa uma educação que não seja capaz de interferir na sociedade, tornando-se assim corresponsável pelas violências produzidas cotidianamente (MIGUEL, 2016). Além disso, perdemos aos poucos o caráter democrático e plural da escola que, através de um projeto político antiprogressista (SEFFNER, 2017), tem limitado o potencial transformador da educação, cerceando o avanço da diversidade e da pluralidade nas diversas esferas sociais, mas, sobretudo, na esfera educacional.

3 REFLEXOS DA OFENSIVA ANTIGÊNERO

Para nós, brasileiras e brasileiros, investigar e refletir sobre o ataque à “ideologia de gênero” implica em reconstruir e reinterpretar os complexos e emaranhados trajetos que levaram de negociações mais ou menos obscuras no subsolo da ONU nos anos 90 às sombras que se projetam para as eleições gerais brasileiras de 2018. Essa tarefa requer a contribuição de muitas pessoas, pois o significante vazio da “ideologia de gênero”, onde cabe tudo um pouco, é também metamórfica, ou seja, se adapta aos contextos mais diversos com muita facilidade e, portanto, precisa ser lida criticamente a partir de muitos ângulos de observação (CORRÊA, 2017)¹³.

No presente capítulo apresentamos a genealogia da expressão “ideologia de gênero” a partir de referências teóricas que há muito tempo vêm se debruçando sobre a investigação das investidas da Igreja Católica e do fundamentalismo religioso na política e nas demandas seculares da sociedade. Explanamos ainda sobre as disputas em torno dos documentos base da educação nacional e abordamos a falaciosa “ideologia de gênero” como ferramenta utilizada para promover uma onda de pânico moral na sociedade tendo a política educacional brasileira como campo de controvérsias.

Para autores como Marco Vaggione e Jaris Mujica (2013), diversos setores religiosos têm se levantado em defesa de uma ordem sexual tradicional reiterada pela igreja ao longo da história. Essa movimentação reacionária tem feito frente aos movimentos feministas e LGBTIs, desde seus avanços decorridos até os mais atuais, no que diz respeito às questões de gênero e à diversidade sexual e também aos espaços de protagonismo e de emancipação social das minorias.

3.1 Percursos e tensões da/na gênese do discurso da “ideologia de gênero”

O discurso reacionário da “ideologia de gênero” é algo que tem se alastrado e disseminado de maneira global e, historicamente, se fortalecido nas estratégias de desqualificação dos esforços intelectuais relacionados aos estudos de gênero e sexualidade (VIGOYA, 2017). Esta cruzada de caráter moral e fundamentalista tem alcançado um

¹³ CORRÊA, Sônia. Algumas palavras sobre “ideologia de gênero”: rastros perdidos e pontos cegos. *Seminário Gênero Ameaça(n)do*, UERJ: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VWBj6GX2Umo&t=5s>. Acesso em: 15 setembro de 2018.

importante espaço no imaginário social da América Latina, onde a política de gênero (CORRÊA, 2018) foi, pejorativamente, denominada de colonização ou doutrinação ideológica; tal concepção foi e continua sendo utilizada por uma igreja que teve sua constituição dada através de um processo de imposição colonial (MOTTA, 2016).

A expressão “ideologia de gênero” está presente em todos os países e sua utilização tem sido um modo de demarcar e desestabilizar os vários movimentos sociais e ativistas que buscam a transformação efetiva das hierarquias de gênero e sexualidade, entendendo que estas reafirmam a masculinidade e a heterossexualidade como padrões normais e inteligíveis (RODÓN, 2017).

Na concepção de Vigoya e Rondón (2017, p. 119), “[...] a década de 1990 é marcada por um ponto de inflexão no reconhecimento internacional de direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual”. Nesse período evidencia-se no cenário político o surgimento de um forte ativismo de caráter fundamentalista religioso, que se instaurou em vários países e, lançando mão dos seus princípios, fez dos estudos de gênero seu principal alvo através de constantes campanhas. A finalidade dessa movimentação foi mobilizar a sociedade para um combate ideológico, centrado na ameaça e destruição das concepções tradicionais dogmáticas cristãs, que tinham como tônica a legitimação e a reiteração de valores morais, fundamentais, baseados em doutrinas cristãs incontestáveis (JUNQUEIRA, 2017).

Miskolci e Campana (2017) afirmam que historicamente os setores religiosos têm exercido incessante oposição aos avanços relacionados ao gênero, tendo então neste campo de embates, o combate à chamada “ideologia de gênero” como o fenômeno principal. Na América Latina a perseguição à política de gênero está associada a diversas discussões, como a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, educação sexual e o reconhecimento das identidades não heterossexuais, entre outras que dizem respeito às reivindicações feministas e LGBTIs denominadas de “ideologia de gênero”.

A presença da Igreja Católica abrange um cenário mundial e o que ela qualificou como “ideologia de gênero” originou-se transnacionalmente. Este fenômeno tem atuado com maior intensidade na Europa e América Latina, sendo “[...] gestada nas altas esferas das arenas intergovernamentais e da elaboração teológica” (CORRÊA, 2018, p. 12). Sônia Corrêa (2018) aponta que a América Latina tem enfrentado uma “síndrome de denegação” em relação aos ataques ao gênero, isso quer dizer que

O extenso e profundo legado colonial do Catolicismo e os impactos da expansão evangélica dos últimos vinte anos nos fizeram interpretar a recente ira contra gênero como “mais do mesmo”, ou seja, apenas como mais uma nova onda de ataque religioso dogmático contra as pautas democráticas de gênero e sexualidade (CORRÊA, 2018, p. 12).

Tendo em vista uma onda discursiva baseada em pânico moral acerca da perspectiva de gênero e sua inserção no cotidiano da vida, o foco foi reafirmar o protagonismo da Igreja Católica, além de interromper o avanço no campo dos direitos humanos, como os direitos das mulheres, homossexuais e outras pessoas e sujeitos políticos que confrontam a ordem cis e heteronormativa. Nesse sentido, as cruzadas promovidas pela igreja e suas/seus representantes contaram também com o apoio dos demais setores conservadores, e buscaram de maneira zelosa e empenhada a reiteração de concepções religiosas fundamentalistas e naturalistas sobre a família, a maternidade, o parentesco, a sexualidade e a diferença sexual (JUNQUEIRA, 2017). Mais que isso, é importante pensarmos o fenômeno da “ideologia de gênero” também por outro viés, entendendo a influência da força do sistema capitalista operante sobre as relações de gênero no que diz respeito ao seu interesse na continuidade da divisão sexual e racial do trabalho e dos espaços público/políticos versus doméstico/privado.

Coadunamos com Nascimento (2015), quando este afirma que a família tradicional ocupa um papel privilegiado na continuidade e na afirmação do fundamentalismo religioso cristão e dos elementos discursivos que o mantém. Nesse contexto, Miguel (2016) acredita que há a necessidade de dessacralizar a instituição familiar, pois para além de ser um instrumento de reforço para o fundamentalismo, a família é um lugar de opressão e violência.

Dessa forma, o discurso religioso de viés fundamentalista se alia a outros discursos, como o político, para assim investir em formas de normatizar e interditar a sexualidade, estendendo seu alcance e potencial, fortalecendo o domínio e o poder através de seus líderes, que se empenham em propagar um modelo de fé hegemônica fundamentando suas práticas no ensinamento de padrões e dogmas em torno de valores morais sobre o gênero e a sexualidade, reforçando os papéis essencialistas, pautados por uma matriz cisgênera e heterossexual.

Assim, autoras/es como Vital e Lopes (2013), demonstram que, historicamente, há uma incidência de discursos de parlamentares fundamentalistas atuantes de maneira crescente na política nacional. Com base nisso, observamos vários investimentos conservadores para a manutenção do retrocesso de direitos de mulheres e da população LGBTI (LIONÇO, 2016). Este fenômeno está inscrito em redes discursivas e de ativismo fundamentalista e conservador de alcance global e, como dito anteriormente, está também articulado a forças políticas. Para além de uma construção católica, a “ideologia de gênero” é uma produção presente em muitos

lugares, sendo uma temática apropriada por diversas/os agentes religiosas/os e também não religiosas/os (RONDÓN, 2017). Toda a perseguição montada contra a política de gênero, através das diversas estratégias utilizadas por este movimento, recaiu na contemporaneidade sobre a política educacional e, sobretudo, nos documentos norteadores de suas práticas no Brasil.

Mesmo diante das contribuições dos feminismos na análise e no enfrentamento das desigualdades de gênero, à medida em que evidenciam a localização das mulheres na sociedade e a importância de sua participação nas transformações econômicas, políticas, socioculturais etc., suas criações e proposições não passaram sem que os grupos conservadores da sociedade as tenham criticado. Tais grupos têm buscado conter qualquer avanço destinado às mulheres nas políticas sociais através de inúmeras discriminações, desafiando o fomento da igualdade entre mulheres e homens. As estratégias discursivas das/os conservadoras/es são carregadas de apelos antifeministas (CRUZ; DIAS, 2015) que rejeitam a equidade entre mulheres e homens, uma das principais contestações do movimento feminista, aqui tomada como ameaça à dominação masculina (FLORES, 2004).

Essa reação antifeminista se constituiu a partir do século XIX, baseada em princípios fisiológicos e biológicos, reforçando a ideia da condição inferior e doentia da mulher. No século XX, a perspectiva antifeminista adotou uma nova estratégia de determinação do papel social da mulher, desta vez afirmando a maternidade como sua missão e destino (FLORES, 2004). Isso se deu em função de noções que já circulavam no século XIX, a partir das quais, como exposto por Flores, “O sexo, como órgão da reprodução transforma-se no alvo vital das políticas eugenistas. Homossexualidade, prostituição, taras, doenças sexuais, defeitos genitais são males a serem extirpados. O sexo normal é aquele que prima pela boa reprodução.” (FLORES, 2004, p. 243).

É importante dizer que as formas pelas quais se lançam ataques aos feminismos não são diretas, pois comumente o discurso é raso e está pautado numa moralidade que visa demonizar tais movimentos. Conforme Cruz e Dias (2015), a oposição às lutas das mulheres e aos feminismos no Brasil se constituiu e se expandiu em torno do ideal tradicional de família, protegido pelo Estado e pela Igreja desde o passado.

As distintas frentes ligadas ao antifeminismo no Brasil objetivam neutralizar as reivindicações das feministas, limitando seu campo de ação política e impossibilitando a ampliação dos direitos das minorias, como as mulheres, negros, LGBTIs etc. Nesse sentido,

Há os movimentos antifeministas, que procuram restringir os direitos das mulheres, como é o caso das militantes contra o aborto ou contra a prostituição. Também é o caso dos grupos que defendem que as mulheres têm o direito de votar, mas que não devem se candidatar porque o seu papel na sociedade é ser mãe e rainha do lar – e qualquer atuação política significaria a negação de sua feminilidade (CRUZ; DIAS, 2015, p. 40).

Um exemplo dessas investidas é o movimento dos grupos Pró-família, nos quais muitas/os militantes ligadas/os às igrejas católicas e evangélicas defendem, através de concepções bíblicas, que o lugar da mulher é o lar.

Assim, compreendemos o antifeminismo como um aglomerado de ideias e iniciativas que partem de setores conservadores. As mulheres à frente do movimento se intitulam feministas ou ainda neofeministas, considerando, respectivamente, o discurso em defesa dos direitos das mulheres e o argumento da propagação de um “feminismo” ou “pós-feminismo”¹⁴ empenhado na retomada das noções tradicionais das expressões de gênero (MACEDO, 2006).

As diversas narrativas a respeito da “ideologia de gênero” têm alcançado de forma polêmica toda a América Latina. Amaya (2017, p. 158) realizou uma análise desse fenômeno na Colômbia no final de 2016 e a partir dele fez três interpretações acerca do debate da “ideologia de gênero” com base nos ocorridos na sociedade colombiana: 1) a compreensão da “ideologia de gênero” como uma estratégia política, 2) a concepção da “ideologia de gênero” como recurso teórico e expansivo e 3) como resistência às mudanças sociais nas relações de gênero e sexualidade.

A compreensão desse discurso reacionário como uma estratégia política está desenhada e associada a uma rede de forças políticas, uma corrente transnacional e multifacetada que tornou o campo educacional e a escola suas arenas de batalha. Este fenômeno é também denominado de movimento antigênero e podemos identificá-lo em uma série de acontecimentos nesse sentido, como na realidade brasileira: as disputas em torno da “ideologia de gênero” e o Plano Nacional de Educação, nos anos de 2014 e 2015, e associado a este fenômeno, o Movimento “Escola sem Partido”.

As movimentações antigênero na Colômbia estão associadas às noções de “ideologia de gênero” como recurso que se apresenta como um “significante vazio”, uma “aglutinação simbólica” e um “inimigo comum com múltiplos objetivos”. Tais perspectivas, surgidas a partir

¹⁴ Em conformidade com Macedo (2006), apesar das distintas formas de pensar o termo, o pós-feminismo corresponde às coletividades que sustentam a ideia de que as principais reivindicações por igualdade entre mulheres e homens já foram alcançadas e, nesse caso, o feminismo não tem mais legitimidade para representar as demandas atuais das mulheres. Nesse sentido, essa noção está alinhada uma perspectiva conservadoras e está sendo relacionada com o *backlash* do feminismo.

das negociações com o acordo de paz, reconhece que seus efeitos sócio-políticos são necessários e que a “ideologia de gênero” não é um significante vazio; isto está ligado à concepção do discurso conservador como recurso retórico e expansivo (AMAYA, 2017).

A interpretação da “ideologia de gênero” como oposição às mudanças nas relações de gênero e sexualidade e à inclusão da abordagem de gênero, de indivíduos e organizações LGBTIs na sociedade, ou seja, uma recusa às iniciativas resultantes do ativismo do movimento de mulheres e da população LGBTI, como resposta às políticas da ONU. O resultado da inclusão dessa temática nas políticas governamentais, como parte do acordo, é o reconhecimento do impacto diferencial do conflito sobre as mulheres, a discriminação sobre a diversidade sexual e de gênero e as outras formas de distinção presentes. E por fim, nos apresenta em sua análise que a perseguição à política de gênero está relacionada de modo intrínseco a processos macro políticos.

No ano de 2016 diversos acontecimentos emblemáticos se processaram na América Latina, como por exemplo, a demissão de Gina Parody, ex-ministra da educação na Colômbia, mulher, lésbica, responsável pela criação de uma cartilha produzida pelo Ministério da Educação Colombiano, que contribuía para o cumprimento de uma decisão judicial acerca da discriminação por orientação sexual e de gênero no ambiente escolar, após o suicídio de um aluno homossexual, vítima de homofobia (PRADA, 2017).

No caso equatoriano, em 2013 o presidente Rafael Corrêa afirmou que os estudos de gênero, feministas e *queer* não passavam de “ideologia de gênero” e que não resistiam a análises acadêmicas, defendeu que homens podem ser femininos e que mulheres podem ser masculinas, mas que em sua concepção, homens devem agir como homens e mulheres agir como mulheres, respeitando a lei natural. Também atacou o direito ao aborto e demonstrou ser contrário ao matrimônio de pessoas do mesmo sexo.

Já no caso brasileiro, em meio às várias disputas, destacamos os protestos contrários e favoráveis à vinda de Judith Butler ao país e à sua palestra no evento chamado “Os fins da democracia”, realizado no Sesc Pompeia em São Paulo, em novembro de 2017 (SILVA, 2017), gerando o movimento e vigília “Ocupe a Democracia”, pela garantia de sua presença na atividade e contra todas as movimentações reacionárias (CYFER, 2018; NEVES, 2018; PEREIRA, 2018). Conforme Vigoya (2017), no Brasil o termo “ideologia de gênero” não tem sido usado de maneira aleatória, ao contrário, tem se constituído um conceito chave em meio a um discurso eficiente que encontrou no campo legislativo um modo de atuar e se difundir.

Na Argentina, o embate à política de gênero se deu acerca do casamento igualitário e dos discursos que buscavam manter a ordem sexual (PACCINI, 2015). No Peru, os embates

contra a educação sexual incluída no currículo escolar se deram com criação do “*Com Mis Hijos No te Metas*”, um movimento de mães e pais que faz oposição aos programas educacionais que objetivam a promoção de igualdade entre os gêneros e a diversidade no corpo curricular, repudiando a Ministra da Educação, Marilú Martens, pela sua aprovação e contribuição (AMAYA, 2017). No Chile, tornou-se pauta a partir da oposição da sociedade ao divórcio, a inserção da educação sexual no currículo e também as discussões sobre o aborto (FAÚNDES; VAGGIONE, 2012; MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A criação de uma doutrina católica contrária à política de gênero começou no exercício do papado de Karol Józef Wojtyła ou João Paulo II, que na época contava com o apoio do cardeal Joseph Ratzinger. Wojtyła apresentava uma preocupação em relação às mulheres e à posição delas na sociedade desde o início de seu papado, sendo este o tema de vários de seus pronunciamentos. Contrariando a posição antagônica da igreja em relação à figura feminina, a intenção do papa sempre foi de exaltar os seus papéis tradicionais. Para o Pontífice, a mulher é “especialista do amor” e o discurso feminista radical uma ferramenta para estagnar sua dignidade (MIGUEL, 2016). Nesse sentido, Wojtyła representa a Teologia do Corpo, formulada por ele desde o início de suas atividades no papado e mais especificamente no ano de 1994, o Ano da Família, na emissão da Carta às Famílias, *Gratissimam Sane*.

A ideia criada em torno de uma ameaça imaginária aos dogmas cristãos, nomeada pelo setor conservador e fundamentalista ao longo do processo de acaloradas discussões em torno da noção de “ideologia de gênero”, tem sua origem no seio da Igreja Católica. Há registros dessa perseguição, como por exemplo, o texto emitido pelo então cardeal Ratzinger em 1997, que expressava uma crítica aos questionamentos feministas relacionados ao papel social da mulher, da sexualidade e da natureza humana, a biologia.

Para Ratzinger (1997), a crítica feminista sobre os modos de opressão sofridos pelas mulheres e, principalmente, os questionamentos produzidos a partir dos aspectos biológicos – compreendidos historicamente como os determinantes da diferenciação entre mulheres e homens –, são um exercício de liberação tanto política quanto antropológica do ser humano e da sua biologia condicionante. A partir disso, elas tomaram tais concepções como um campo aberto para criticar a naturalização sexual, especificamente o rompimento da sexualidade como algo dado e um reconhecimento e valorização de suas formas sociais e históricas, surgindo

nesse ínterim o conceito de *gender*¹⁵ produzido pela perspectiva feminista e tendo como foco a eclosão de uma revolução contra os pressupostos biológicos da sexualidade.

Assim, Ratzinger defendia que a quebra com a “natureza” produzida por tais questionamentos abriria a possibilidade do indivíduo se moldar ao seu próprio gosto, para se libertar de qualquer coisa que o remeta à sua essência, ser o criador de si, livre daquilo que o remeta à condição de criatura. Miskolci e Campana (2017), afirmam que este posicionamento do papa emérito, Bento XVI, pode ser considerado um instrumento decisivo na projeção de uma mobilização poderosa contra o movimento feminista e seu campo de reivindicação.

A compreensão conservadora da Igreja Católica em torno do que as feministas propuseram tornou, naquele momento, as discussões sobre questões de gênero uma ameaça aos princípios e dogmas cristãos. Ameaça que entra em cena e ganha repercussão na cúpula católica a partir da realização de duas grandes conferências internacionais, a primeira delas a Conferência sobre População e Desenvolvimento ocorrida no Cairo (CIPD) no ano de 1994 e a segunda a IV Conferência Mundial das Mulheres (IV CMM) em Pequim no ano seguinte, ambas promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nestas conferências, a igualdade de gênero foi o mote das discussões e logo retratada e apontada pela igreja como algo que precisa ser perseguido e anulado¹⁶.

Corrêa (2018), no esforço de recuperar a memória do trajeto da perseguição à política de gênero, faz uma observação sobre os dados citados anteriormente e afirma que há discrepâncias na ordem cronológica dos fatos. A autora aponta para os momentos finais da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou ECO-92, realizada em 1992 na cidade do Rio de Janeiro, e a CIPD como campos nos quais ocorreram os primeiros ataques ao gênero e após a realização destas Conferências as Revisões +5 e mais +10 da CIPD e da IV CMM que foram sediadas nos anos 1999, 2000, 2004 e 2005.

Os acontecimentos já citados com relação às Conferências se deram de maneira intensiva em que “[...] as definições sobre reprodução, gênero e sexualidade foram condensadas de maneira cumulativa, suscitando a cada etapa novos movimentos reativos e não é fácil rastrear esses meandros sem ter estado neles” (CORRÊA, 2018, p. 2). Apesar disso a autora declara que a problemática só veio à tona de fato quando já se aproximava da rota à Pequim, pois na ECO-92 não foram discutidas temáticas como gênero, sexualidade e direito ao aborto. A produção

¹⁵ Conforme Judith Butler (2017, p. 27): “[...] o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...], tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”.

¹⁶ A respeito disso, ver: CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA, 2017; MIGUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; VIGOYA, 2017.

do Documento do Rio incluía apenas o conceito de igualdade entre os sexos, o que acarretou embates no momento das negociações em torno do direito de planejamento familiar e o uso do termo saúde reprodutiva.

Os confrontos feministas ocorridos nas conferências foram fundamentais, pois a partir deles houve a substituição do termo “mulher” pelo conceito de gênero, sendo, a partir de então, dever dos órgãos governamentais e da comunidade internacional a utilização da perspectiva integral de gênero na criação de novas políticas como forma de solucionar problemas históricos e estruturais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A construção do texto final desta conferência tornou-se campo de disputa pela hierarquia católica. A contraofensiva religiosa não tinha apenas a função de combater os estudos feministas e de gênero, mas também a ampliação da identidade sexual, que poderia ter características indefinidas e divergentes em relação às noções da igreja. Nesse sentido, o que estava em disputa nas noções católicas era o temor do que os estudos de gênero poderiam desconstruir, desde as concepções naturais às tradicionais do sexo, da sexualidade e da composição familiar (CORRÊA, 2009; ROSADO-NUNES, 2015).

A discussão sobre gênero na Conferência do Cairo abarcava também questões relacionadas ao desenvolvimento humano e já tratava a temática em seus aspectos sociais e culturais, para além do sexo biológico, compreendido como o responsável pela organização dos papéis sociais destinados ao feminino e ao masculino; então nesse momento o cenário de debates foi tomado pelas demandas da sexualidade. Portanto, os embates gerados pelos representantes do Vaticano contra as pautas feministas na IV CMM não só tinha o propósito de interditar o gênero, como também o alastramento das questões voltadas para a sexualidade, que estavam presentes em seu entorno (CORRÊA, 2018).

Para Butler a denúncia contra o gênero realizada pelo Vaticano está associada a duas questões:

1) porque é uma chave para designar a homossexualidade e 2) porque é uma maneira de entender a homossexualidade como um gênero entre outros que ameaça ocupar um lugar entre o masculino, o feminino, o bissexual e o transgênero, ou melhor, que ameaça usurpar completamente o lugar do homem e da mulher (BUTLER, 2006, p. 257).

Para a compreensão vaticana, a homossexualidade seria multiplicável e tida como um gênero, partindo do pressuposto de que a pessoa homossexual rompe com seu gênero; sendo assim deixa de ser mulher ou homem, passando a assumir integralmente a homossexualidade que é vista como incompatível ao seu próprio gênero, aderindo a aspectos próprios, que desloca

de forma incisiva e completa a contradição binária entre o feminino e o masculino (BUTLER, 2006).

No ano de 1995, meses antes da Conferência sobre as Mulheres, o Papa João Paulo II, preocupado com a propagação e o avanço do gênero através das feministas, escreveu uma mensagem intitulada “Carta às Mulheres”, na qual enaltecia a defesa e o respeito à identidade feminina. Baseado em uma perspectiva essencialista, e fazendo várias menções às funções naturalizadas do papel da mulher na sociedade como forma de reforçar os estigmas que se tornaram elementos de críticas das mulheres feministas, ele conclui afirmando que todos estes critérios considerados femininos eram na verdade propósitos da criação divina e, portanto, inquestionáveis. Da mesma forma, em maio de 2004, a partir de um novo pronunciamento, em um documento chamado “Carta aos Bispos”, reforçou seu ponto de vista contrário ao discurso feminista, além de reiterar a maternidade como critério fundamental da constituição da identidade feminina (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Nos preparativos da Conferência sobre as Mulheres, os vários estados associados à ONU e induzidos pela Igreja Católica iniciaram uma tentativa de remoção do termo gênero da Plataforma de Ação para ser substituído pelo termo sexo. Esta ação da Igreja foi lida pelo comitê preparatório como uma ação intimidadora, direcionada às mulheres que haviam se empenhado na luta por tais conquistas (BUTLER, 2006).

Na efervescência da CMM, que tratou da temática polêmica sobre direitos sexuais e reprodutivos, a jornalista Dale O’Leary, uma das conferencistas em Pequim e integrante do movimento cristão, representante da *National Association for Research & Therapy of Homosexuality* (NARTH) e da *Family Reaseach Council* (FRC) se destacou ao se posicionar com tom de alerta ante a cúpula e a rede de cristãs/ãos católicas/os sobre os riscos que os valores religiosos corriam pelas “feministas de gênero”. Ela se referia aos questionamentos feministas sobre maternidade como vocação da mulher, o reconhecimento e naturalização da homossexualidade e a desnaturalização do sexo e da sexualidade, possibilitando o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo (CORRÊA, 2009; 2018; VIGOYA, 2017). De acordo com Corrêa (2018), Dale O’Leary também foi responsável pela elaboração e divulgação de um panfleto chamado “Contra Gênero”, para ser entregue aos delegados do Sul global da conferência antes de ocorrerem as discussões. Segundo a autora, este panfleto deturpava um artigo que tratava de intersexualidade, escrito pela bióloga feminista Anne Fausto-Sterling em 1993, e erroneamente afirmava que as feministas buscavam a legitimação de cinco gêneros e que elas, em sua maioria, eram lésbicas.

Conforme Corrêa (2018), o Vaticano recuou nas negociações durante a construção do documento final da IV CMM, sugerindo que o gênero fosse associado à identidade sexual biológica. Porém esse recuo foi ocasional, pois na Revisão +5 da CIPD e da IV CMM o gênero foi atacado incessantemente no processo de negociação, tendo seu significado questionado e associado à pedofilia e a “outras perversões sexuais”. A autora alerta que neste período já haviam sido traçadas várias estratégias de embate contra a perspectiva de gênero, como as publicações em inglês de *O Sal da Terra* escrito por Ratzinger em 1997 e a *Agenda de Gênero* de Dale O’Leary no mesmo ano, e depois em 2008 após a visita de Bento XVI à região, entendidas como ferramentas que contribuíram com as investidas fundamentalistas. Antecedendo estas publicações, conforme Junqueira (2017), em 1994 a professora de Filosofia e ensaísta antifeminismo, Christina Hoff Sommers, publicou o livro de grande repercussão: *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, criticando o que O’Leary denominou de *Gender Feminism*. Nesta obra ela afirma que as feministas não lutavam por direitos igualitários para mulheres e homens, mas colocavam em pauta de modo antagônico questões históricas baseadas no gênero. Esta publicação serviu como inspiração para Dale O’Leary na produção do livro *The Gender-Agenda*, o mais importante marco da contraofensiva, que retoma algumas ideias de Christina Sommers.

Junqueira (2017) também aponta que, ainda naquele ano, um monsenhor chamado Michel Schooyans teria publicado o livro *L’Évangile face au désordre mondial* (1997), com apresentação escrita por Ratzinger – que naquele momento ocupava o cargo de prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé. As ideias de Schooyans já se encontravam bastante propagadas pelas diversas críticas à prática do aborto e à utilização de contraceptivos, além de indicar que as organizações internacionais estariam cedendo aos interesses das minorias revolucionárias, interpretadas como “promotoras de uma cultura anti-família, do ‘colonialismo sexual’ e da ‘ideologia da morte’” (JUNQUEIRA, 2017, p. 225). É possivelmente uma das primeiras obras em que foi empregado o termo “ideologia de gênero”.

Além dos líderes religiosos, estão também engajadas/os outras/os sujeitas/os, como por exemplo, o advogado Jorge Scala, que compreende os estudos de gênero como uma ferramenta de atuação política e discursiva. Ele acredita que o objetivo é a disseminação e alienação a nível global na busca de estabelecer um modelo absolutista com a finalidade de impor essa consciência e destruir as pautas morais resultando na destruição da sociedade. Em seu livro “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família”, que foi publicado originalmente na Argentina e mais tarde alcançou outros países e traduções, Scala (2010) inicia dizendo:

A assim chamada “teoria” de gênero é, na realidade, uma ideologia. Provavelmente a ideologia mais radical da história, já que, se fosse imposta, destruiria o ser humano em seu núcleo mais íntimo e simultaneamente acabaria com a sociedade (SCALA, 2010, p. 7).

Com base nisso, a contraofensiva do catolicismo e de todo o setor conservador religioso unindo forças com outros movimentos foi desenhando o enfrentamento da perspectiva de gênero. O discurso central de ataque afirma que se tratava de uma estratégia de dominação de caráter ideológico, objetivando a desqualificação das ideias feministas. A partir disso a teoria de gênero foi conceituada como um sistema de pensamento hermético que tinha como propósito a defesa das concepções sociais acerca do gênero e da sexualidade, na quebra da naturalização dos papéis e estereótipos construídos em torno dos sexos (SCALA, 2010).

No ano de 2003 é produzido, a partir do Conselho Pontifício para a Família, um documento considerado o mais polêmico e incisivo da agenda antigênero: o *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas* (JUNQUEIRA, 2017). De acordo com o autor, os trabalhos para a produção e publicação do documento seguiram as coordenadas do cardeal colombiano Alfonso López Trujillo, que ocupava o cargo de presidente do Conselho e era reconhecido por ser um obstinado crítico à Teologia da Libertação, uso de preservativo, união entre pessoas do mesmo sexo, investimentos científicos com células troncos etc.

Em 2007 foi realizada a V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (CELAM), na qual foi elaborado o “Documento de Aparecida”; neste foi expressa a preocupação relacionada à cidadania da população LGBTI na América Latina. Em relação a isso, Miskolci e Campana (2017) afirmam que este documento constitui um movimento contrário muito forte à política de gênero, condenada primeiramente por Ratzinger e mais tarde recuperada em outros documentos produzidos pela Igreja no Conselho Pontifício para a Família, em um escrito conhecido como “Família, Matrimônio e Uniões de Fato”, em 2000. Junqueira (2017) afirma que é nesse momento que o termo “ideologia de gênero” é utilizado pela primeira vez em um documento produzido pela Cúria Romana. E quatro anos mais tarde a Congregação para a Doutrina da Fé estaria engajada na produção de mais um registro, dessa vez a “Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo”.

Os posicionamentos dos líderes religiosos, especialmente os de Ratzinger, demarcam a diferença entre homens e mulheres baseados na diferença sexual e apontam mais uma vez a posição inflexível da Igreja Católica. Assim, deixam claro que a antropologia bíblica defende a constituição de homens e mulheres baseada em seus aspectos “[...] físicos, psicológicos e ontológicos, e na vocação primeira das mulheres: o cuidado com seus filhos e marido”

(VIGOYA, 2017, p. 225). Tendo então a Teologia Católica seus fundamentos na ordem social relacionando Deus e a natureza. Com base nisso, o Documento de Aparecida exerce grande influência no âmbito católico, despertando as/os fiéis através do estabelecimento do combate à perspectiva de gênero, que tomou proporção em toda a América Latina.

Jutta Burgraff, membro numerária da *Opus Dei*, publicou um artigo juntamente ao de Alzamora Revoredo, bispo marianista que já expressava posições contrárias ao gênero, com o seguinte título: *¿Qué quiere decir género? Em torno a un nuevo modo de hablar*, que fora publicado em 2001 e mais tarde publicado no *Lexicon* com o título: “Gênero (*gender*)”. Estes textos tornaram-se parte de um treinamento inicial para as/os interessadas/os em aprender e conter a “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017).

Evidencia-se então que o desejo das autoridades eclesásticas é ornar um cenário de retrocessos e combater a ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos, a livre expressão sexual e de gênero, a prática do aborto legal e seguro e o reconhecimento dos vários arranjos familiares (JUNQUEIRA, 2017). Com este discurso a Igreja Católica cria um espaço para repensar seus julgamentos sobre as questões contemporâneas e reiterar elementos doutrinários.

Neste cenário, marcado pelo combate e interrupção do avanço da política de gênero, promovida pela Igreja Católica, mesmo que algumas políticas governamentais tenham sido atravessadas pela igualdade de gênero, parte das/os conservadoras/es alimentavam uma preocupação dirigida à educação. Essa preocupação nasceu da ideia de que as crianças estariam mais propensas e expostas ao que os setores conservadores chamam de “ideologia de gênero”, pois através delas seria mais efetiva a desnaturalização das identidades masculinas e femininas (MIGUEL, 2016).

3.2 Nem “ideologia de gênero” e nem “ideologia de gênese”: as controvérsias em torno da Política Educacional brasileira

Uma onda reacionária em curso na cena contemporânea tem buscado cessar os direitos fundamentais das mulheres e dos grupos LGBTIs, dentre os quais os direitos reprodutivos, da livre expressão da identidade de gênero e sexualidade, da união civil entre pessoas do mesmo sexo e outros. Estas conquistas são mantidas sobre ameaça constante, em correspondência com o atual cenário político-religioso e as múltiplas discussões sobre laicidade do estado (SOUZA, 2014). Esse movimento é impulsionado por uma corrente de forças que agem através de diversos agentes políticos – como as/os parlamentares, grupos religiosos, entre outros

segmentos movidos – apoiados numa agenda moralista, que constituem os mesmos setores que buscam impedir o avanço progressista também no campo da educação.

Na conjuntura atual, observamos que a laicidade se encontra ameaçada, principalmente quando há incidências de bases religiosas atuantes na cena pública como estratégia de bloqueio e retrocesso no âmbito de direitos individuais (MIGUEL; BIROLI; MARIANO, 2017). Nessa direção, Miguel (2012) afirma que enfrentamos uma problemática acerca da laicidade do Estado no Brasil, que nunca esteve resolvida de forma completa, isso é perceptível tanto nas constantes menções bíblicas quanto a presença frequente de símbolos cristãos de forma impositiva. Porém, as questões mais graves são as decisões legislativas e as políticas públicas estarem submetidas aos dogmas e princípios desta ou daquela religião.

Em junho de 2018 esteve em pauta na cidade e na Câmara Legislativa de Campina Grande, na Paraíba, o Projeto de Lei (PL) nº 582/2017,¹⁷ apresentado pelo Vereador Antônio Pimentel, do Partido Social Democrático (PSD). Este PL tem o objetivo de cercear qualquer discussão promovida nas escolas municipais à luz da “ideologia de gênero”, além de fiscalizar e conter o material didático proposto e, sobretudo, a atuação de professoras/es em sala de aula, sob o risco de punições, como ter suas tarefas suspensas, por exemplo.

Na cidade de Maceió, no ano de 2015, houve um alarde sobre a suposta adoção e propagação de uma cartilha de “ideologia de gênero”¹⁸ que gerou uma grande polêmica entre as/os profissionais de educação e a sociedade maceioense. A cartilha seria indicada a crianças em faixa etária escolar e estaria fundada no Plano Municipal de Educação (PME), que na época estava passando por ajustes para se alinhar ao Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹. Diante da questão, a Secretária de Educação, Ana Dayse, se pronunciou e afirmou que as informações sobre a cartilha eram falsas. No mesmo ano, em novembro, diante de muitas discussões e dissensos, o PME foi à votação e, infelizmente, foi aprovado sem menção de gênero e sexualidade em seu texto. O ocorrido foi considerado um grande retrocesso na educação e no combate ao preconceito pela comunidade LGBTI da cidade de Maceió. Entre um acontecimento

¹⁷ Nem “ideologia de gênero” e nem “ideologia de gênese”. Paraíba *Oline*, 2018. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/colunistas/nem-ideologia-de-genero-e-nem-ideologia-de-genese/>.

¹⁸ PME de Maceió sem discussão de gênero é ‘retrocesso’, dizem LGBTIs. G1 Alagoas, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/11/pme-de-maceio-sem-discussao-de-genero-e-retrocesso-dizem-lgbts.html>.

¹⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento que orienta os demais planos, como o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), e fica em vigor por volta de dez anos, orientando e gerindo a educação de todo o país (MENDONÇA, 2017).

e outro, o Plano Estadual de Educação²⁰ (PEE) era disputado na Assembleia Legislativa e o trecho que tratava de identidade de gênero já era objeto de críticas no âmbito parlamentar.

No mesmo período em que se debatia a “ideologia de gênero” nos planos de educação em Alagoas aconteciam, sob a mesma efervescência, os desacordos sobre o PME nas cidades de Serra, Vitória e Vila Velha²¹ no estado do Espírito Santo, nas quais os PMEs foram aprovados em cima do prazo determinado pelo PNE e sem nenhuma referência a gênero e sexualidade em seu texto. Já em 2017, aconteceu uma palestra²² promovida pela Secretaria de Direitos Humanos, que afirmou reconhecer que as questões de gênero fazem parte de conteúdo tratado em ensino, mesmo não integrando o plano de educação. Com este acontecimento a sociedade compreendeu que a “ideologia de gênero” estava instalada nas escolas estaduais da cidade de João Neiva no Espírito Santo (ES).

Em maio de 2018 um PL que objetiva a proibição do ensino da “ideologia de gênero” nas escolas estaduais entra em pauta na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ). O projeto foi apresentado pelo deputado Milton Rangel do Partido Democratas (DEM), que no momento não exerce mandato, em coautoria com a/os deputada/os Samuel Malafaia (DEM); Dr. Deodalto (DEM); Flávio Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL); Filipe Soares (DEM); Carlos Macedo, do Partido Republicano Brasileiro (PRB); Tia Ju (PRB); e Edson Albertassi, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Apesar desta/es parlamentar/es apresentarem um PL que fere o caráter democrático e plural da educação e da escola com uma iniciativa de silenciar qualquer discussão sobre gênero, a ação parece ambígua pois, ao mesmo tempo em que este PL foi apresentado, um entre a/os coautora/es, o deputado Filipe Soares (DEM), apresenta outro projeto que visa a conscientização de que a violência contra a mulher é um crime.

É importante dizer que iniciativas como estas citadas podem ser mapeadas em diversas Câmaras e Assembleias Legislativas espalhadas pelo país. Estes PLs de proibição ao debate sobre gênero no contexto escolar têm sido apresentados em vários municípios e estados brasileiros e fazem parte de uma agenda moralista, fundada em ideias fundamentalistas

²⁰ Trecho que versa sobre identidades de gênero e sexualidade no Plano Estadual de Educação de Alagoas enfrenta críticas e é discutido na Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/porta1/noticia-old.php?c=397309&e=2>.

²¹ Apenas três municípios em Vitória – ES aprovam PME e sem referência à “ideologia de gênero”. Disponível em: <http://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/2015/06/so-tres-municipios-da-grande-vitoria-aprovam-plano-estadual-de-educacao.html>.

²² Governo do Espírito Santo promove “ideologia de gênero” nas escolas. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/governo-do-espírito-santo-promove-ideologia-de-genero-nas-escolas-e8813t8be7gzp52tbmrlcv07j>.

religiosas e que se apoia na ortodoxia católica e evangélica, além de contar com esforços de várias/os parlamentares na sua difusão e legitimação.

Em meio às votações dos planos municipais e estaduais de educação, o repúdio à inserção da política de gênero nos currículos corresponde ao não reconhecimento das desigualdades entre os gêneros e desestabiliza o ideal de igualdade entre homens e mulheres. O resultado da votação do Plano Nacional de Educação (PNE) significou uma derrota para militantes que lutam pelos direitos sexuais e reprodutivos de mulheres, feministas e LGBTIs e também pela efetivação da laicidade do Estado. Essa controvérsia demonstra que várias/os protagonistas desse conflito reivindicam que a decisão predominante no Congresso Nacional não seja incorporada às leis dos municípios e dos estados brasileiros (CARRARA, 2015).

Maia e Rocha (2017) afirmam que a discussão sobre “ideologia de gênero” no Brasil está relacionada à aprovação dos planos educacionais, o que teria contribuído para que as temáticas sobre gênero e sexualidade fossem barradas no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e dos Planos Municipais de Educação (PME). Os autores ainda declaram que há uma disseminação em relação às noções acerca do termo “ideologia de gênero”, estando associado a quatro particularidades: 1) “como discurso heterossexista”, 2) “como crítica aos estudos de gênero”, 3) “como crítica aos papéis sociais de homens e mulheres” e 4) “como antifeminismo” (MAIA; ROCHA, 2017, p. 411).

A perspectiva da “ideologia de gênero” como discurso heterossexista está relacionada ao entendimento crítico em torno do conceito de ideologia, visto que haveria a intencionalidade de reforçar impositivamente os papéis tradicionais entre mulheres e homens. Assim, a compreensão do gênero enquanto ideologia aponta para a reafirmação da superioridade masculina sobre a feminina, lançando assim uma crítica ao sistema sexo/gênero, em que um corpo masculino e generificado seria dotado de desejo heterossexual, assim também se daria com a mulher que nasce com aparelho reprodutivo de fêmea. A outra compreensão está relacionada à apreensão da luta das mulheres acerca dos estudos de gênero e aos direitos sexuais e reprodutivos tidos como falácias, dado que tal percepção reconhece que as diferenciações entre a mulher e o homem se dão apenas no campo antropológico, e não no da dominação. E por último, a concepção como um movimento antifeminista e como possibilidade da extinção da subordinação da mulher, de seu condicionamento e também da existência dos termos “mulher” e “homem”, bem como oposição ao conceito de gênero e sua utilização para análise da realidade (GRUDELL, 2013).

Conforme Rosado-Nunes (2015), o documento norteador da política educacional no Brasil, o PNE, foi um campo de acalorados embates e disputas. Sua última reformulação, dada

em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traçou um percurso de aproximadamente quatro anos até sua aprovação final em 2014, pela Presidenta Dilma Rousseff. Sendo primeiramente aprovado pela Câmara das/os Deputadas/os no ano de 2012 e, em seguida, passando pelo Senado em 2013. O PNE é o documento que define as metas da educação do país até o ano de 2020 e esta trajetória ao longo dos anos foi atravessada por diversas questões e intervenções de inúmeras/os sujeitas/os políticas/os, parlamentares, movimentos religiosos de viés fundamentalista e conservadoras/es.

Ao acompanharmos a retrospectiva realizada por Reis e Eggert (2017), notamos que o ano de 2010 ficou marcado por intensos debates polêmicos que se deram durante a elaboração do PNE e se estenderam até a construção final do texto, que seria encaminhado para votação no Senado em 2013. Esse processo durou quase dois anos após a composição do plano, que só viria a ser aprovado e sancionado no ano de 2014 como já mencionamos anteriormente. A polêmica foi gerada acerca da proposta de promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade sexual presentes em sua redação mantida com base nas deliberações das conferências nacionais de educação.

Por fim, acabou sendo aprovado o Projeto Substitutivo de Lei na votação no Senado, sem a presença do artigo que tratava da “promoção da igualdade racial, regional e de gênero e orientação sexual” e sua posterior substituição por uma redação de caráter simplório que afirma e se compromete com a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Além da retirada das menções ao gênero e a raça, o texto passou a circular sem a flexão de gênero, utilizando uma escrita genérica no masculino. Os autores ainda afirmam que os conflitos acerca da “ideologia de gênero” foram reforçados a partir do retorno do texto para a aprovação na Câmara e, posteriormente, à presidência (REIS; EGGERT, 2017).

Nesse período, houve um incessante ativismo religioso contra a política de gênero. Souza (2014) retoma os registros de pronunciamentos em páginas *online* e portais de parlamentares e líderes religiosos que criaram uma campanha difamatória em torno dos projetos de lei que tinham como intuito a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade:

Urgente: Leis que ameaçam a família brasileira serão votadas nesta quarta-feira” (Padre Paulo RICARDO, 2013). Projetos contra a família: PLC 122, Plano Nacional da Educação (PNE) e a ameaça de gênero (Júlio SEVERO, 2013). [...] Senado vota projetos de lei que favorecem ideologia de gênero e homossexualismo (SENADO VOTA PROJETOS, 2013, *apud* SOUZA, 2014, p. 193).

As manifestações dos segmentos católicos e evangélicos aconteceram em diversos sites religiosos, e em redes sociais como o *Facebook*, que transmitiam a ideia de que os esforços de católicas/os e evangélicas/os teriam conquistado através da cruzada à impedição e aprovada a substituição:

Através de um esforço conjunto de católicos e evangélicos, já conseguimos que o Senador Álvaro Dias (PSDB-PR) retirasse deste PNE a IDEOLOGIA DE GÊNERO. No entanto, o Governo do PT está usando a base aliada, principalmente o PMDB, para trazer de volta esta ideologia para o PNE. A situação é dramática! O Senador Vital do Rêgo (PMDB da Paraíba), católico praticante, está sendo usado para reintroduzir este veneno em nossa educação apresentando um substitutivo que foi todo reelaborado segundo as orientações do Governo do PT (MEC *apud* SOUZA, 2014, p. 195).

O deputado George Hilton (PSB), como representante da conhecida “bancada evangélica”, também se pronunciou em sua página afirmando que

Se esse conceito [de gênero] fosse introduzido na legislação, isso acarretaria danos desastrosos para a instituição familiar, gerando permissividade sexual. Acreditamos que as metas e diretrizes contidas no plano são fundamentais para melhorar o acesso à Educação do nosso país, mas não podíamos compactuar com esse absurdo que colocaria a instituição família como “opressora” das novas liberdades e dos gêneros criados como a homossexualidade, a bissexualidade, a transexualidade e outros. (DONATO, 2014 *apud* SOUZA, 2014, p. 198).

Deputados da agenda progressista no país, a exemplo de Jean Wyllys (PSOL), que recentemente abriu mão do seu terceiro mandato como Deputado Federal devido a constantes ameaças de morte, se pronunciou em 2014 em defesa da proposta de inclusão do debate sobre gênero na agenda da educação brasileira:

Há três anos nos debruçamos na construção de um Plano Nacional de Educação que finalmente diga que a escola é um lugar de inclusão, de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. A redação proposta pelo relator foi construída com movimentos sociais, organizações da sociedade civil, entre outros grupos, ao longo desses três anos de discussão. Apesar disto, parlamentares ligados a grupos religiosos se opõem a este trecho do projeto e fazem uma suja manipulação das informações a fim de colocar a população contra esta iniciativa. (IG GAY, 2014, s/p. *apud* ROSADO-NUNES, 2015, p. 1242).

Nesse contexto, a ideologia é entendida como um conjunto de ideias e, sobretudo, numa perspectiva política. Entendemos que as teorias de gênero tencionam as questões relacionadas

às disparidades entre mulheres e homens – ao sexo, à expressão das sexualidades e suas formas de incidência sobre o corpo, às características biológicas e psicológicas, e a identidade, em seus reconhecimentos – mas em hipótese alguma expressam um conceito de ideologia, nem mesmo de uma “ideologia de gênero”. Nesse sentido, o gênero é compreendido como uma percepção da/o sujeita/o sobre si e não como uma ideia (BUTLER, 2017).

Os estudos em torno da diversidade sexual e de gênero estão cada vez mais acalorados e são pautados, principalmente, pelos movimentos feministas e LGBTIs, além de todas/os aquelas/os que se sentem ameaçadas/os pela cis e heteronormatização compulsória. A partir disso, as identidades ganham visibilidade social e engendram um processo de afirmação e diferenciação frente aos padrões culturais e marcações sociais naquilo que passou a ser entendido como políticas de identidades (LOURO, 2014).

Para as/os fundamentalistas-cristãs/ãos, as discussões acerca da promoção de igualdade de gênero no espaço escolar têm um caráter ideológico, então é visto como uma ameaça à família tradicional. O mesmo entendimento implica também na percepção da diversidade sexual como um tipo de doutrinação homossexual. Os efeitos das ações conservadoras nesses moldes provocam impactos significativos nos planos de educação e sua influência nas políticas públicas atinge os direitos das mulheres, as conquistas mais árduas do movimento LGBTI e as políticas de igualdade.

Além de produzir a interdição no avanço do reconhecimento da urgência do debate sobre as identidades de gênero e orientação sexual nos currículos escolares, os movimentos conservadores empreendem um processo de demonização do gênero e dos movimentos sociais através de cruzadas. Dessa forma “[...] a campanha contra ao que denominam “ideologia de gênero” tem como objetivo criar certo “pânico moral” contra o gênero e o feminismo e evocar o tema da sexualidade, tão pautado por setores conservadores da sociedade” (MENDONÇA, 2017, p. 9).

Os ataques sofridos pela perspectiva de gênero também estão relacionados com a não superação de desigualdades políticas e sociais. Para Miguel (2016), há uma ligação entre o anticomunismo, o fundamentalismo religioso e o ultra liberalismo que reforça o repertório linguístico conservador da “ideologia de gênero”. O autor afirma que para os setores conservadores “[...] a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (MIGUEL, 2016, p. 601). Nesse sentido, o que está em jogo, junto à agenda contra a “ideologia de gênero”, é a continuidade de privilégios econômicos, sociais e políticos (BOFANTI; GOMES, 2018); para Biroli (2016), os interesses dos setores conservadores estão engajados com um projeto que se fundamenta no campo moral e socioeconômico.

O que provocou as várias discussões sobre gênero e a diversidade sexual nos planos de educação está associado à tentativa de legalizar o combate à LGBTIfobia e misoginia dentro do espaço escolar, mesmo que diante disso fosse necessário colocar em questão o monopólio religioso-fundamentalista cristão e de seus regimes de verdades atuante sobre a família (NASCIMENTO, 2015). Sendo assim, para as/os fundamentalistas, a aceitação desses critérios feriria os valores familiares tradicionalistas.

É importante frisarmos que este levante da ofensiva à política de gênero no cenário educacional brasileiro se estabelece como resquício de uma cruzada religiosa e moral de nível internacional que tem como objetivo fazer oposição aos avanços feministas e LGBTIs. O caso brasileiro, além das investidas católicas, contou com um forte investimento da frente parlamentar de caráter neopentecostal ou, como é comumente conhecida, bancada evangélica, que encabeça a ofensiva antigênero (BONFANTI; GOMES, 2018). Para Miguel (2016), a distorção acerca dos debates sobre gênero é apenas uma estratégia discursiva desta bancada; nessa mesma direção, o autor ainda afirma que

[...] é aí que o fundamentalismo e o ultraliberalismo se encontram: de diferentes maneiras, ambos veem o Estado como o inimigo a ser combatido. E ele é esse inimigo exatamente porque, nele, vigoram – ainda que de maneira muito insuficiente – regras de igualdade que ameaçam as hierarquias que se reproduzem seja nas relações de mercado, seja na esfera doméstica. O slogan da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser neutralizada, para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta. O espantinho da doutrinação dos alunos por professores “esquerdistas”, pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, serve para frustrar o objetivo pedagógico de produzir cidadãos e cidadãs capazes de reflexão independente, respeitosos das diferenças, acostumados ao debate e à dissensão, conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e transformação do mundo social (MIGUEL, 2016, p. 617).

Bonfanti e Gomes (2018) afirmam que o discurso antigênero tem como função a proteção à criança e às famílias e que a incorporação da política de gênero, principalmente no currículo escolar, é tida como uma ameaça tanto para a infância quanto para a família. Marsal (2011), Miranda-Nóvoa (2012) e Campillo-Vélez (2013) reforçam que a função em torno da produção discursiva da “ideologia de gênero” é criticar e desmobilizar as movimentações das mulheres e das/os sujeitas/os LGBTIs na produção de conhecimento e resistência às hierarquias de gênero; isto está relacionado a uma mobilização que Grudell (2013) denominou como antifeminismo. Em conformidade com Souza (2014), foi este movimento antifeminismo que se associou à agenda política e aos espaços de poder e nas Câmaras Legislativas brasileiras para

consolidar a retirada das menções a gênero dos planos de educação no Brasil e em outros países da América Latina.

Podemos pensar a inserção do repertório de ação da “ideologia de gênero” no campo das políticas públicas como um processo de “violência de gênero”, assim como nos propõe Souza (2014), que entende esta inserção como uma ação de caráter político-religiosa, empenhada em cercear e impedir a ampliação de direitos de mulheres e LGBTIs; lutando não somente contra a garantia de novos direitos, mas também pela dissolução de direitos já consolidados.

A utilização do termo “ideologia de gênero” também serviu para acolher outra pauta que diz respeito às campanhas contrárias à “ideologia antifamília”, uma campanha difamatória lançada contra grupos que apoiam a união civil entre pessoas do mesmo sexo e atuam a favor da adoção homoafetiva – uma pauta considerada intolerável pela Igreja Católica (MARAFON; SOUZA, 2018).

A intimidação lançada sobre a inserção da perspectiva de gênero na política educacional faz referência à vulnerabilidade do sistema cis e heteronormativo. Isso ressalta a percepção dos setores conservadores da sociedade quanto aos avanços do movimento feminista na crítica das essencialidades sexuais e de gênero – o masculino sobre o feminino, a sexualidade pré-definida nos corpos, a maternidade como destino da mulher, o homem como provedor e viril –, que são tomados como ameaças. A desconstrução da matriz cis e heteronormativa dá espaço para a compreensão do gênero performático, como propõe Judith Butler (2017), como resultado cultural da constituição da sociedade e não uma definição pelo sexo estabelecido através da biologia.

O que a política de gênero empreende é um projeto de transformação social que dialoga com as questões de gênero e sexualidade. Questionar a austeridade dos sistemas cis e heteronormativo, a cisgeneridade e a heterossexualidade compulsórias e o binarismo como consequências desses sistemas evidencia as possibilidades de criação de outros sentidos para as relações de poder e a derrocada da hierarquização através da qual a sociedade, apoiada na lógica do patriarcado, subalterniza principalmente as mulheres, além de outras/os sujeitas/os. É possível que seja em nome da continuidade desses sistemas de poder que os setores conservadores imprimam tantos esforços no sentido de conter as discussões em torno do gênero.

Portanto, as disputas em torno dos planos de educação promovidas pelas cruzadas fundamentalistas, asseguradas pela ideia de uma “ideologia de gênero”, promoveram a exclusão do reconhecimento das identidades de gênero e orientações sexuais dos objetivos do PNE e de vários PMEs no país. Esta ação corrobora com a perpetuação da cis e heteronormatividade

compulsórias, fortalecendo a produção do preconceito, da LGBTIfobia e a reprodução das diversas formas de violência na sociedade e, sobretudo, no cotidiano escolar.

O repertório discursivo da agenda antigênero, como dito anteriormente, concentra-se na defesa da família tradicional; este conjunto é composto por argumentos jurídicos e religiosos. Butler (2017) aponta que essa violência contra o gênero indica um policiamento sobre os modos de vida, pois “[...] aqueles que insistem que o gênero tem sempre de aparecer de uma maneira, que buscam por criminalizar ou patologizar aqueles que vivem seus gêneros ou suas sexualidades de maneiras não normativas, estão eles mesmos agindo como polícia ainda que não pertençam a nenhuma força policial ou manejem uma arma (BUTLER, 2017, p. 35).

Para Salgado, Souza e Willms (2018), o que temos vivido no Brasil nos últimos tempos corresponde ao aniquilamento das expressões de gênero e sexualidades como um direito individual ao assistirmos o banimento das menções a gênero e orientação sexual do documento base da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, tem produzido uma “[...] negação da homofobia, da transfobia, da lesbofobia e de todas as outras formas de violência baseadas nessas identidades, assim como o não enfrentamento, e a consequente naturalização, das violências contra as mulheres” (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p. 29).

Com isso, no cenário político atual e diante dos conflitos em torno da elaboração do PNE nos anos anteriores, em conformidade com Biroli (2015), a democracia e os direitos individuais vêm sendo diariamente lesados por uma orquestração retrógrada empreendida por grupos religiosos que lutam contra a “ideologia de gênero”. Grupos que, apesar de alegarem fazer oposição a uma “ideologia”, cumprem uma agenda comprometida com a implementação de ações que subtraem valores democráticos, como o fomento do respeito à diversidade humana no cotidiano escolar e a superação das desigualdades no campo do gênero.

Consideramos que educação pode ser compreendida como um direito que assiste a todas as pessoas. Sendo assim, esse direito serve para “[...] todos se apropriarem da cultura, tornando-se sujeitos autônomos, capazes de ler, compreender e participar verdadeiramente do mundo, devendo aprender sobre tudo aquilo que é possível e necessário para a realização da vida” (CARA, 2016, p. 46). Vivemos momentos tão complexos em termos de efetivação de direitos que a educação enquanto um direito humano tem encontrado uma série de desafios (JUNQUEIRA, 2018), o que requer que estejamos reafirmando cotidianamente a escola como um lugar no qual as pessoas sejam respeitadas e tratadas sem discriminação, onde a diversidade e a docência sejam respeitadas e valorizadas.

A educação e a escola podem ser reconhecidas como lugares de garantia de formação para a vida. Espaços nos quais exista liberdade de expressão, de ensinar e de aprender, que possibilitem atuar de acordo com as necessidades específicas dos mais diversos grupos que formam o público atendido; âmbitos onde o pluralismo de ideias seja um valor ensinado e reforçado cotidianamente.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E SUA ORIENTAÇÃO TEÓRICO-POLÍTICA

Assumir a investigação feminista nesta perspectiva supõe, na verdade, muito mais do que um novo "recorte" nos estudos ou a iluminação de áreas ou aspectos até então escondidos ou secundarizados. Supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação autocrítica constante — mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo. Portanto, não se trata aqui de uma espécie ou de um conjunto de procedimentos e estratégias que se possa "adquirir", seguindo passos ou indicações; nem mesmo se trata de adotar uma determinada orientação metodológica garantidora da perspectiva feminista. Está envolvida aqui — além da aproximação aos estudos e debates teórico-metodológicos — a busca de uma nova disposição epistemológica e política, um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador (LOURO, 2014, p. 145).

O presente capítulo trata da minha localização epistemológica e política e das escolhas metodológicas no processo de realização desta pesquisa. Desde seu início, ressalto, buscamos nos situar a partir de um ponto de vista que, além de permitir que a minha subjetividade como pesquisador pudesse ser livre para atravessar meu campo de conhecimento e de investigação, privilegiasse relações e produções mais horizontais. Nesse sentido, quero justificar o uso do singular em alguns pontos do texto para exprimir minha experiência e o meu encontro com a temática e o campo de investigação, e o uso do plural para delimitar o compartilhamento de conhecimento com o meu orientador ao longo do processo de construção desta pesquisa.

4.1 Escolhas político-epistemológicas: (re)territorializando o gênero e a sexualidade no ambiente escolar

A epistemologia feminista nos interessa e acompanha desde os momentos iniciais de nosso estudo, atravessando a pesquisa já a partir da construção de sua proposta. Associamo-nos a esta ótica em concordância com a ideia de que “[...] a pesquisa feminista é, então, assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar” (LOURO, 2014, p. 147), entendendo que falar a partir desse lugar significa romper com uma ciência concebida como legítima e universal.

É cada vez mais comum encontrarmos, nos estudos recentes, pesquisadoras/es que adotam posicionamentos epistemológicos de caráter político-afetivo. Para Jeanne Favret-Saada (2005), a relevância do caráter afetivo da/o pesquisadora/or está na capacidade de (re)conhecer, valorizar e se afetar pela vivência da/o outra/o, condição que também perpassa a nossa própria concepção de conhecimento. Dessa forma, a especificidade de uma pesquisa se situa na possibilidade da/o pesquisadora/or se sujeitar a ser afetada/o pelas diversas experiências no processo prático de constituição do campo de pesquisa. A dimensão político-afetiva ainda considera aquilo que mobiliza e inquieta – esta dimensão está relacionada a um fazer intelectual movido pela paixão política (LOURO, 2014) –, e torna a/o pesquisadora/or imersa/o e afetada/o antes mesmo do contato com o campo da pesquisa. Nossos esforços não seguem orientações diferentes, pois são nas teorias feministas que se localizam as bases aqui adotadas no tratamento de questões de ordens social, política e pessoal (NEVES; NOGUEIRA, 2004) de um modo mais crítico e implicado que não seria possível a partir de outras perspectivas.

Buscamos adotar uma postura apoiada em princípios relacionais no processo da produção de conhecimento acreditando que isso torna possível provocar rupturas com a concepção tradicional de um modelo de ciência. Partimos do pressuposto de que nenhuma ciência é imparcial ou neutra (HARAWAY, 1995; LOURO, 2014) e compreendemos o modelo hegemônico de ciência em relação direta com o paradigma dominante, centrado numa prática universalista, objetiva, neutra, branca, ocidental e masculina que tem como diretriz o distanciamento entre a/o pesquisadora/or e o objeto de pesquisa. Essa noção sustenta a ideia de que a/o investigadora/or não interfere no objeto e, conseqüentemente, nos resultados. Além disso, há demonstrações de que tal modelo está implicado com a manutenção de disparidades individuais e com o totalitarismo das verdades tecno-científicas (LAJO, 2005; SANTOS, 2010c).

O padrão científico em questão se alinha a paradigmas teóricos e metodológicos de natureza, objetiva, neutra e imparcial (LOURO, 2014). Santos (2010c) aponta os sinais que indicam a crise desse padrão e o surgimento de um novo paradigma, intitulado por ele de emergente revolucionário, em oposição à concepção tradicional de ciência descrita anteriormente. Além do caráter científico, o autor afirma ainda que o paradigma emergente precisa deter um caráter social, provocando o enfraquecimento do viés que fundamenta o paradigma dominante e, como resultado desse fenômeno, difundindo a produção de uma potencialização e pluralização do conhecimento. Tal compreensão refuta um modelo unívoco de ‘verdade’ e é capaz de produzir diálogos com outras áreas de saber (CASTRO; EGGER, 2010).

A partir do ponto de vista baseado na pluralidade de conhecimentos heterogêneos – entendida como uma diversidade epistemológica do mundo –, a compreensão pós-abissal apresenta a ecologia de saberes como um conjunto plural de conhecimentos baseado na noção de que todo conhecimento é autoconhecimento. Ou seja, propõe-se aprender outras ciências sem que para isso seja preciso desaprender ou abandonar a própria. Nesse sentido, cada forma de conhecer está localizada numa diversidade de outros saberes, sendo impossível desassociar um saber em relação com outro (SANTOS, 2010a).

A ecologia de saberes se caracteriza a partir dos aspectos pragmático e epistemológico, ambos consolidados na possibilidade de intervenção na realidade e através do diálogo na sociedade; ela consiste também na busca do autoconhecimento, considerando que cada forma de acessar o conhecimento parte de diferentes lugares, histórias, temporalidades e processos. Tendo em vista sua caracterização, o seu objetivo é ampliar a participação dos diferentes grupos sociais através da valorização das diversas perspectivas de produção de conhecimento do mundo (SANTOS, 2010a).

Para ampliar o debate, consideramos pertinente trabalhar a noção de tradução enquanto método de compreensão das relações entre conhecimentos distintos e exercício que possibilita unir experiência e acontecimentos. De acordo com Santos (2010a), a tradução é um procedimento intelectual e político que instiga o desenvolvimento reflexivo e provoca o pensamento crítico. Tal processo fornece à sociedade compreensão e clareza acerca de seu momento histórico e evidencia oportunidades para que as perspectivas políticas e sociais possam ser repensadas pela sociedade.

Segundo Santos,

[...] o objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que a aprendizagem recíproca e a vontade de articular e de coligar se transformem em práticas transformadoras (SANTOS, 2004, p. 88).

Santos (2010b) afirma que é imprescindível o reconhecimento de outras potencialidades epistemológicas e para propor uma reflexão em torno disso refere-se às epistemologias do sul para representar a produção de conhecimento não reconhecida como verdade. O conceito apresentado por Santos, que trata do pensamento abissal – consolidado através da supressão hegemônica de outras visões epistêmicas – impõe uma fragmentação imaginária do mundo em Norte e Sul, sendo este último anulado, extinto, silenciado em suas produções culturais e intelectuais. A perspectiva das Epistemologias do Sul pode ser interpretada como alternativa à

compreensão do mundo como diversificado em relação às produções culturais, como também uma denúncia contra o pensamento abissal. A repressão intelectual e cultural descrita anteriormente pode ser nomeada de epistemicídio (SANTOS, 2010b).

O epistemicídio se apresenta como um dispositivo de apagamento epistemológico e representa o extermínio de saberes locais e de povos que foram submetidos a um duro processo de marginalização e exclusão social histórica que permanece em processamento (SANTOS, 2010b). É possível observar que, no interior das disputas de relações de poder, se pôs em curso uma política de eliminação das histórias de sobrevivência de povos oprimidos, algo que deixa claro que o projeto de conhecimento vigente visa garantir a segregação de grupos étnicos no processo de emancipação coletiva em função da manutenção da hegemonia.

Para Santos (2010b), essa racionalidade confere o caráter de exclusividade e veracidade do saber e é responsável pela geração de um processo de exclusão que envolve as parcelas mais populares da sociedade, para o que serve de exemplo o esquecimento de “[...] trabalhadoras/es, mulheres, indígenas, afrodescendentes [...]” (CASTRO; EGGERT, 2012, p. 231). Essa mesma lógica também influencia na percepção de que a população afrodescendente brasileira teria de si, colocando, de maneira violenta e racista, a/o negra/o numa posição de inferioridade (CARNEIRO, 2005). É possível observar que as/os excluídas/os por este processo são pertencentes aos países e regiões que foram submetidos à colonização europeia.

Dessa forma, buscamos contribuir para uma discussão mais ampla da concepção de ciência que já vem sendo expandida por inúmeras/os pesquisadoras/es nos mais diversos campos de conhecimento. Nossos esforços estiveram amparados na perspectiva epistemológica feminista pós-estruturalista, que nos possibilitou o abandono da objetividade e da neutralidade na realização deste estudo; tal perspectiva nos orientou durante um trajeto metodológico pautado na prática da reflexividade e da parcialidade, sendo, portanto, crítico, político e inerente (HARAWAY, 1995; NEVES; NOGUEIRA, 2005).

O modo como buscamos produzir conhecimento, a partir de uma perspectiva feminista de ciência, está compromissado com um fazer e um “[...] posicionamento interessado, comprometido e político” (LOURO, 2014, p. 146). Narvaz e Koller afirmam que “[...] faz-se necessário, nesse sentido – embora isso ainda seja um tabu em nosso meio científico – assumir que tais escolhas são um ato político” (2006, p. 648). Amparamo-nos, assim, na ideia dos saberes localizados proposta por Donna Haraway (1995), que sugere uma compreensão crítica em torno da contextualidade e da parcialidade na produção do conhecimento, sendo este situado, parcial, localizado e compreendido como estratégia para exercitar modos de fuga da objetividade e da neutralidade hegemônica.

Diante do exposto, reiteramos nosso compromisso com a ruptura com os modelos tradicionais de pensar e fazer ciência coadunando com a afirmação de Harding (1993) de que adotar este modo de produzir ciência é não possuir respostas fechadas, admitir portar certezas provisórias e a partir disso construir uma relação com a produção científica de forma autocrítica, entendendo a crítica como parte do processo da pesquisa. Seguir esta perspectiva é buscar pela transformação do modo tradicional de produção científica e promover o reconhecimento de áreas relacionadas a determinadas temáticas colocadas em segundo plano ou não exploradas com a devida atenção (HARDING, 1993; LOURO, 2014).

O que produzimos segue a direção da reflexão do que Boaventura nos propõe ao indicar a urgente valorização das epistemologias desvalorizadas. Entre as epistemologias não afirmadas pela ciência formal, está a epistemologia feminista, que prioriza a produção feminina crítica e política no campo do conhecimento. Quanto a isso, Valcárcel (1999) afirma que não devemos tomar o feminino como sinônimo de feminista, pois a perspectiva de pensamento feminista não se define pelas vivências das mulheres ou pela experiência do feminino. Ou seja, nem toda mulher ou produção feminina na ciência segue ou assume o posicionamento epistemológico e político do feminismo (GUIMARÃES, 2015).

A posição epistemológica que adotamos surgiu em decorrência dos avanços dos movimentos de mulheres e movimentos feministas e das estudiosas feministas, que compreenderam a necessidade de que se pusesse outra possibilidade de matriz do conhecimento, oposta ao modelo androcêntrico. Assim, tomando por inspiração Harding (1993), Haraway (1995), Neves e Nogueira (2004; 2005), Castro e Eggert (2012), Louro (2014), nos propomos um deslocamento para estar em contato com o pensamento das mulheres feministas.

Inicialmente a proposta feminista realizava uma crítica à condição subordinada experimentada pelas mulheres, como nos aponta Saffioti (2004). Com base nisso, muitas teóricas feministas têm produzido no sentido de denunciar, explicar, problematizar e criticar a situação de subalternidade historicamente imposta às mulheres. O ato de pesquisar tendo como base esse pensamento “[...] traz consigo uma justificativa implícita de reparação e engajamento político, principalmente por se tratar de uma categoria historicamente invisibilizada pela própria literatura e pelas práticas sociais” (GUIMARÃES, 2015, p. 299).

A produção crítica no âmbito do feminismo não se limita a pautar problemas como o sexismo e outras questões ‘esquecidas’ pelo modelo hegemônico de ciência; ela explora o contexto no qual se produz o conhecimento, além de estar implicada pela análise de questões de cunho social, político, cultural e econômico. A literatura acadêmica que segue essa lógica –

nela inclusas as referências utilizadas neste estudo – constitui um campo vasto de teorização que denotam o conhecimento feminista (CRUZ, 2008).

Conforme Cruz:

Entendo que as teorias feministas construíram um campo de conhecimento que, como consiste na problematização das relações de gênero e na busca de compreender como estas influenciam na organização social, cultural, política e econômica das sociedades. O feminismo constituiu assim, um campo conceitual que inclui, entre outros, o conceito de gênero em suas variadas formulações e reformulações; o conceito de patriarcado também em variadas formulações; a reelaboração dos conceitos de produção e reprodução e a rearticulação dos conceitos de público, privado e doméstico; construíram, desconstruíram e reconstruíram a categoria *mulher* como categoria política; problematizaram os conceitos de igualdade, identidade e diferença, bem como os de sujeito e autonomia; produziram uma intersecção entre os conceitos de gênero, raça e classe como nenhum outro campo teórico fez. As próprias concepções de conhecimento foram postas em xeque, questionando-se como estas concepções são produzidas pelas práticas sociais marcadas pelos gêneros. Ainda que não se tenha chegado a consensos (e, na verdade, gerado polêmicas), modos próprios de fazer pesquisa foram propostos e postos em prática, além da revisão e problematização dos inúmeros métodos de investigação de outros campos teóricos (CRUZ, 2008, p. 37).

Na concepção da autora estas são evidências suficientes para que se possa afirmar a existência de uma epistemologia elaborada e utilizada pelo(s) feminismo(s) como prática de pesquisa. Portanto, a partir disso, percebe-se que as análises realizadas por estudiosas feministas constituem uma produção própria desse campo de investigação e, principalmente, refletem como ele produz e conceitua o conhecimento.

Muito tem se discutido sobre a confiabilidade e a aplicabilidade de homens pesquisadores tomando de empréstimo esta perspectiva como um modo de contribuição com a obra feminista (GUIMARÃES, 2015). Nesse sentido, implicado pelo ponto de vista e pela produção acadêmica feminista, procurei assumir uma postura de homem pró-feminismo (KAUFMAN, 1994; MATIAS, 2008), partindo do pressuposto de que tal declaração é carregada de um posicionamento político-epistemológico. Assumir tal discurso é uma atitude que se relaciona à condição de homem apoiador do feminismo, capaz de refletir sobre sua contribuição para a militância, a produção intelectual e as relações sociais e o compromisso com a crítica ao androcentrismo. Isto, por sua vez, reflete o processo de sensibilização necessário frente ao projeto político do feminismo para a aproximação dos homens (AZEVEDO; MEDRADO; LYRA, 2018; MEDRADO; LYRA, 2008).

Em suas origens, o conhecimento feminista emerge tendo como prioridade o posicionamento da mulher no centro da sociedade contemporânea em oposição ao lugar

subalternizado que ocupava na ciência. Então, para a utilização da perspectiva feminista na produção de conhecimento pelos homens, se faz necessário que os mesmos adotem como princípio o reconhecimento das lutas e das trajetórias políticas das mulheres para assim visibilizá-las. Além do mais, reconhecer esses elementos é mais um modo de denotar o rompimento com a ciência androcêntrica (GUIMARÃES, 2015).

Guimarães (2016) ressalta a emergência da problematização da colaboração e apropriação epistemológica de homens, sobretudo na produção de conhecimento, amparados em perspectivas feministas. Para ele, trata-se de uma posição originariamente oposta à hegemonia masculina – o homem como “sujeito universal” da ciência – no campo do saber. Nesse seguimento, a ciência androcêntrica toma a mulher como o “outro” (GUIMARÃES, 2015), portanto, quando tratamos em termos do feminismo, rompemos com tal noção e ampliamos a afirmação da igualdade entre mulheres e homens.

Seja um movimento social e/ou uma teoria, os feminismos se constituem como uma ecologia de saberes e pensamentos, posicionamentos políticos, caminhos epistemológicos e metodológicos, sendo estes modos de composição que remetem a pluralidade, fazendo com que algumas estudiosas prefiram utilizar o termo feminismos, de forma a explorar e demonstrar sua diversidade de pensamentos (CRUZ, 2008). Chantler e Burns (2015) afirmam que o feminismo e as metodologias feministas não são apenas um agrupamento monolítico, mas uma aglomeração de posicionamentos políticos, um terreno repleto de polêmicas e disputas.

Coadunamos com Castro e Egger (2012) na compreensão de que os feminismos, em termos teórico-epistemológicos, têm sido um importante instrumento de denúncia e alerta para a generalização ocorrida no campo das investigações. Com isso a epistemologia feminista tem explicitado que os valores comuns, as experiências tecidas na prática da produção científica, os propósitos das investigações, as análises e interpretações empreendidas pelos grupos hegemônicos visam fomentar interesses próprios e conhecimentos que não estão implicados em publicizar respostas para a humanidade de modo geral. Nesse sentido, opor uma maneira de acessar o conhecimento sobre outra está relacionada a uma condição de conveniência. Gebara reitera que:

Sem dúvida, o conhecimento produzido por uma elite a serviço dos detentores do poder é mais valorizado do que qualquer outro produzido, por exemplo, por um grupo de catadores de lixo. Não só a questão das classes sociais aparece de forma marcante em todos os processos epistemológicos, mas também a questão da raça, do gênero, das idades e da orientação sexual. Nossa maneira de expressar nosso conhecimento do mundo é reveladora de nosso lugar social e cultural. E este lugar condiciona nossa confiança ou desconfiança, nossa valoração maior ou menor em relação ao que é proposto como conhecimento (GEBARA, 2008, p. 32).

As diversas metodologias feministas de investigação – que se ocupam em romper a lógica da objetividade e da neutralidade do modelo hegemônico de ciência – têm contribuído de maneira importante para a compreensão dos fenômenos sociais, sobretudo na Psicologia, através da aposta no exercício da reflexividade enquanto ato de desconstrução do paradigma moderno nas ciências sociais (NEVES; NOGUEIRA, 2005). Contudo, as discussões feministas presentes no campo da Psicologia exercem importante função, principalmente na expansão da Psicologia Social, por estarem cada vez mais comprometidas com as pautas sociais, interpretações das relações de poder e as relações sociais (BORGES, 2014). Com o acúmulo de produções baseadas nesta perspectiva de produção científica tornou-se possível pensar e debater outras questões, como a relação entre sujeito e objeto, que dificilmente seriam discutidas anteriormente. Pesquisar a partir desta perspectiva é também privilegiar a experiência tecida no cotidiano, e nos desdobramentos metodológicos e relacionais, com o campo da pesquisa (CASTRO; EGGER, 2012).

Apostamos na experiência tecida no cotidiano. O pensamento epistemológico feminista nos permite experimentar, ler e reler, através de uma reflexão atenta às versões das histórias que se processam no campo de pesquisa, a partir das mais variadas perspectivas. Este modo de acessar o conhecimento prioriza a experiência apreendida no cotidiano (PEREIRA, 2009). Experiência essa que, por vezes, é alvo de invisibilização (EGGERT, 2006; CASTRO; BECKER; EGGERT, 2010) e negligência (DEIFET, 2002).

Concordamos com Neves e Nogueira (2005) que, ao sustentar a prática científica nessa perspectiva, a/o pesquisadora/or desenvolve uma consciência pautada na reflexividade, além de exercitar a reflexão acerca da construção do conhecimento e dos modos pelos quais os pensamentos são elaborados – algo útil para a crítica de nossos pré-entendimentos epistemológicos e suas implicações no processo da pesquisa. Assim, tendo em vista o processo de realização do estudo como um trajeto constantemente refletido, a reflexividade pode ser vista como instrumento útil na produção de ciência a partir das relações que se dão neste processo (SILVA *et al.*, 2013).

As metodologias de pesquisa amparadas na perspectiva feminista – que exercem constante crítica à objetividade e à neutralidade do modelo positivista de produção de ciência –, muito tem contribuído para as interpretações dos mais diversos fenômenos sociais. Este aspecto é marcadamente notável na ciência psicológica através da pauta da reflexividade adotada como modo de desvendar e desconstruir métodos tradicionais de acessar o conhecimento (NEVES; NOGUEIRA, 2005). Mas também encontramos esse compromisso no âmbito da Psicologia Social que, além da teorização, vem realizando uma reflexão constante do objeto de estudo, pois assim, acredita-se, o exercício investigativo transforma a realidade social (DIEHL; MARASCHIN; TITTONI, 2006).

A inserção da reflexividade nos processos de pesquisas feministas está imersa em acalorados debates acerca do desvelamento das desigualdades nas relações de poder e fundamentos opressores. Portanto, a reflexividade não deve ser apenas compreendida como forma de expressão das impressões e emoções da/o pesquisador/a no processo de desenvolvimento da pesquisa (CHANTLER; BURNS, 2015).

Haraway (1995) aponta para a necessidade de desconstruirmos o uso e o conceito de objetividade na racionalidade contemporânea. Na concepção da autora, a objetividade se desvincula da noção de neutralidade adquirida através das influências positivistas e adere os princípios de parcialidade. Portanto, nessa perspectiva, atingimos a condição de objetividade ao demarcamos nosso lugar de partida, atravessado por nossas implicações subjetivas.

Como dito anteriormente, utilizar as referidas diretrizes teórico-metodológicas como base para a realização deste estudo fundamentou a adoção de uma postura comprometida no processo de elaboração do mesmo, além de oferecer a garantia da produção numa lógica mais horizontal e compartilhada. Essa matriz metodológica também está pautada na ideia de desnaturalização das relações de dominação no campo da ciência e na sociedade de modo geral. Nessa direção, a produção feminista está implicada epistemológica, ética e politicamente com um projeto de conhecimento capaz de fissurar os sistemas que alimentam um modo único de compreender a realidade (NEVES; NOGUEIRA, 2004).

Assim, para refletir sobre o gênero e a sexualidade no campo da educação – e, mais especificamente, as compreensões de professoras/es sobre a realização de debates acerca dessas temáticas na escola – é necessária a adoção de uma postura que nos norteie de maneira crítica, ética e política. Então não poderíamos nos orientar por uma perspectiva diferente.

Concordamos com César (2009), que afirma que as nossas escolhas teóricas e epistemológicas estão imbuídas por um posicionamento político. Nesse sentido, ao elegermos o gênero e a sexualidade no cenário escolar como objeto de estudo, torna-se imprescindível a

realização da reflexão a partir de suas implicações a fim de (re)territorializá-la dentro deste campo. Logo, compreendemos como certo o espaço do gênero e da sexualidade no âmbito escolar para demarcar as temáticas envolvidas nos trabalhos que são realizados em seu interior.

Desse modo, coadunamos com César (2009), que compreende que, ao assumir o gênero e a sexualidade como princípios, se marca a “entrada em um campo ‘epistemológico’ desconhecido, na medida em que a ‘epistemologia’ reconhecível é a dos sistemas cis e heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero” (CÉSAR, 2009, p. 48). Ao adotarmos o gênero como objeto de investigação científica, precisamos de antemão desnaturalizar nossas concepções acerca dos lugares dicotômicos estabelecidos socialmente entre o masculino e o feminino e, a partir disso, repensar as concepções sobre os corpos, os desejos e os prazeres (SCOTT, 1995).

Pensar sobre o gênero e a sexualidade em relação com a educação nos leva a retomar a gênese da instituição escolar. Para Louro, a escola sempre foi o espaço das “[...] diferenças, distinções, desigualdades...” (2014, p. 61), o que, em parte, nos faz compreender o caráter disciplinador da escola. Sendo assim, partimos do pressuposto de que tanto o gênero e a sexualidade quanto a escola são objetos em disputa.

Ainda a partir desta perspectiva epistemológica, podemos estabelecer um diálogo com a ‘ para formulações de “[...] questionamentos acerca dos discursos do sexo e da sexualidade marcadas por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica” (CÉSAR, 2009, p.48). César argumenta que “[...] nesta ótica, o sexo está confinado à sua percepção biológica, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/homossexual e normal/anormal” (CÉSAR, 2009, 48).

De acordo com Spargo (2007) e César (2009), a teoria *queer* fomenta uma discussão que não está apenas focada na (des)constituição das identidades dos sujeitos da sexualidade, estando ela implicada também com os questionamentos aos limites do modelo de produção do conhecimento e com o quanto cada sujeito e grupo tolera (des)conhecer. Filax *et al.* (2015) afirmam que esta teoria se baseia nos estudos feministas, gays e lésbicos, além de estar teórica e politicamente aproximado deles. A teoria *queer* compreende o sexo, o corpo e o gênero como construções culturais, linguísticas e institucionais; há restrições, portanto, no momento de produção de saberes sobre gênero e sexualidade em relação ao conhecimento daquelas/es que desconhecem tais temáticas, na tarefa cuidadosa de reconhecer o quanto determinado grupo suporta conhecer o desconhecido sobre a sexualidade (LOURO, 2016).

Para Britzman (2018) há duas perspectivas para a condução de um processo de (des)conhecimento junto de professoras/es que lidam com as metodologias de ensino em

sexualidade. Em primeiro lugar, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras/es que, por sua vez, necessitarão adentrar numa nova lógica do (des)conhecer, de modo que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada à/ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais; compreendendo que, à medida que forem realizadas perguntas sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais, a lógica dos processos disciplinadores e normalizadores estará sendo reproduzida. A segunda perspectiva consiste no fato de que, para adentrar a lógica não heteronormativa, as/os professoras/es necessitam produzir a capacidade de desarranjar o conhecimento já constituído em nome da liberdade (BRITZMAN, 2018).

Sendo assim, o caminho que trilhamos compreende a sexualidade, a educação sexual e a diversidade sexual como práticas de liberdade na proporção que nosso entendimento for superado diante de novas formas de busca pelo conhecer e se afetar (CÉSAR, 2009).

A ideia de estranhar o currículo tradicional a partir da teoria *queer* parte do princípio de trabalha-lo numa ótica não normativa. Diante disso podemos entender que não há lugar determinado para o gênero e a sexualidade na construção da matriz do conhecimento, muito menos a ideia da existência de uma pluralidade ou diversidade sexual e/ou de gênero, pelo fato de as/os sujeitas/os não aceitarem ser associadas/os às formas contra hegemônicas de orientações sexuais. Assim, exercer o estranhamento da matriz curricular apresenta o desafio de enfrentar as resistências em decorrência da normalidade arraigada na sociedade (LOURO, 2016).

Para Louro (2016) o currículo é um instrumento de afirmação da identidade da/o sujeita/o e funciona assim como a escola, se constituindo enquanto aparelho de controle sobre os corpos e as sexualidades. Mesmo com o entendimento de que atualmente há diversos jeitos de expressão do gênero e da sexualidade, educadoras/es têm atuado de maneira a legitimar apenas um modo de expressão da identidade de gênero e da sexualidade. Embora exista essa compreensão, tal realidade tem sido transformada a partir de práticas docentes que desconstroem o que está naturalizado. Como também esse método de ensinar desmonta a noção de que só existe um modo “normal” de expressar a masculinidade, a feminilidade, o desejo sexual, tido sempre como heterossexual (LOURO, 2016).

A utilização da teoria *queer* funcionaria como um aparelho pedagógico na produção de diálogos que fossem capazes de articular novos conceitos em torno das práticas educativas e das orientações e enfrentamentos das violências presentes no cotidiano da instituição escolar, sobretudo da LGBTIfobia. Assim, acreditamos que as experiências de alunas/os seriam priorizadas e validadas.

Ao considerar o caráter disciplinar da educação e suas práticas baseadas em princípios cis e heteronormativos, Couto Junior (2016) afirma que “[...] propor uma pedagogia à luz da teoria *queer* é voltar-se para a promoção de processos de ensinar e aprender que possibilitem abalar os processos discursivos normativos que desqualificam determinadas condutas e comportamentos sociais” (COUTO JÚNIOR, 2016, p. 256).

Frente a isso, Louro (2016, p. 48) faz a seguinte pergunta: “Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica?”. Na perspectiva da autora, uma pedagogia *queer* requer como princípio a desnaturalização, amparando-se na incerteza a partir de outros pontos vista. Nesse sentido, Louro não busca um modelo ideal de educação, mas o rompimento das classificações e do binarismo, valorizando a diversidade humana. Uma pedagogia amparada pela teoria *queer* “[...] nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar” (SILVA, 2010, p. 107).

Sendo assim, enxergar a educação a partir das lentes da teoria *queer* é também assumir um compromisso de colocar em questão os deslizos sobre gênero, sexualidade e corpo, para serem (re)definidos e (des)naturalizados sobre a ótica de uma “pedagogia de equívocos” (LOURO, 2016; SANTOS, 2017, p. 189). Nesse contexto, as práticas, o material didático, os discursos, o currículo, a linguagem e tudo o que é visto como natural seria colocado em dúvida (SANTOS, 2017).

Portanto, tornou-se necessário repensar urgentemente novas práticas pedagógicas que permitam o rompimento com os métodos tradicionais de educação que concebemos como normativos (LOURO, 2014). Esse modo como a educação tem sido concebida no decorrer da história tem responsabilidade na produção de corpos cis e heteronormativos, produzindo controle e determinando como os mesmos necessitam se comportar perante a sociedade. Romper com a lógica normativa é aceitar e demarcar o entendimento de que “[...] os corpos não são mais dóceis [...]” (PRECIADO, 2011, p. 15), o que para hooks é “[...] chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens” (HOOKS, 2018, p. 145).

Fundamentar-se nesses pressupostos reflete a compreensão acerca de princípios éticos imbuídos também por um caráter político em torno do posicionamento da/o pesquisadora/or e suas experiências como tal, além de como trata a temática em questão. É, sobretudo, romper ao sabor de transgressão com o conhecimento hegemônico, fruto de uma ciência androcêntrica e sexista pautada numa lógica essencialista que compreende a relação sujeito-objeto a partir da objetividade e da neutralidade como diretrizes.

4.2 Desvelando o cotidiano do campo

Escolhemos como campo de pesquisa para o desenvolvimento do presente estudo uma escola estadual. Esta instituição compõe a rede estadual de ensino básico e está localizada no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), situado no bairro do Farol, na cidade de Maceió, Alagoas. O CEPA é constituído por diversas escolas primárias e secundárias, contando com espaços de lazer, esportes, biblioteca, salas de estudo, alojamento, centro de treinamento para professoras/es, observatório astronômico e teatro. Além de ser considerado como uma marca reconhecida na educação pública estadual, é importante enfatizar que o Centro é um dos maiores complexos educacionais da América Latina.

A escola se destina às seguintes modalidades de ensino: ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), contando com aproximadamente três mil alunas/os matriculadas/os. As atividades educativas acontecem nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os turnos da manhã e tarde comportam os cursos de ensinos médio e técnico, já o turno noturno está voltado ao curso EJA.

No que diz respeito à estrutura física da escola, percebe-se que o espaço é amplo, possuindo divisões entre salas de aula; sala com copa para professoras/es; sala da coordenação; sala da direção; secretaria; biblioteca; banheiros; laboratórios; cantina; pátio, que também funciona como auditório; cozinha, onde é preparada a merenda; espaço de convivência; jardim e pequena horta para aulas de ciências biológicas; estacionamento na parte externa e um ginásio poliesportivo em anexo.

Quanto aos subsídios oferecidos pela escola às/aos alunas/os, podemos afirmar que o corpo docente é amplo e qualificado, sendo composto por professoras/es com títulos que vão desde especializações até doutorados e contando também com estagiárias/os e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas diversas disciplinas. A escola também disponibiliza atendimento psicológico para as/os alunas/os, promovido através de plantões que são realizados duas vezes por semana; este serviço é gerido por um psicólogo voluntário do programa Amigos da Escola.

Antes de ser definida a escola descrita como campo deste estudo, foi pensado em aproximações com escolas que se mostrassem receptivas e acolhedoras em relação à proposta de pesquisa. A primeira escolha foi uma escola localizada na periferia de Maceió. Decidimos realizar uma visita para conhecer e confirmar as articulações relacionadas às informações que obtivemos. Ao chegar lá, me direcionaram a sala do diretor escolar para que me apresentasse e

também falasse da proposta da pesquisa, a fim de identificar se havia interesse em acolher o estudo. É importante dizer que a conversa com o diretor fluiu de modo que fez entender que a posição dele quanto à pesquisa era de disponibilidade e acolhimento, tendo o mesmo apontado à necessidade de que me encaminhar à coordenação pedagógica para apresentar o projeto de estudo à coordenadora – devido ao fato da investigação ter as/os docentes como sujeitas/os. Apresentada, então, a pesquisa à profissional, ficamos aguardando um retorno que nunca chegou da instituição.

Em seguida decidimos ir à escola onde realizamos o estudo pelo seu histórico de acolhimento de estudos e projetos de intervenção, em Psicologia e áreas afins, que abordaram gênero e sexualidade. Tratamos de agendar uma visita para conhecer a gestão e a comunidade escolar; a ida ao colégio suscitava vários sentimentos e lembranças, sobretudo de insegurança, com base na experiência anterior. Porém, apesar de ser o primeiro contato com aquela instituição, a conversa e a receptividade estiveram carregadas de outro sentido. Ao ter contato com o projeto de pesquisa a diretora se mostrou acolhedora e, enfatizando o compromisso da escola e da sua gestão com o respeito à diversidade, concordou com a sua construção na escola.

Satisfeito e decidido quanto à escolha do campo, aproveitei o momento pós-conversa para fazer as primeiras andanças no lugar que se concretizaria como campo para o estudo. Então comuniquei à direção que, a partir de então, cumpriria uma agenda de visitas para me familiarizar com o espaço após o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) formalizar os processos éticos necessários à aprovação de minha estadia para desenvolver o estudo.

Conhecer a escola a qual acompanhamos, entretanto, não consistiu apenas em fazer o primeiro contato com a gestão e os espaços daquele lugar, englobando uma busca por informações extras que fossem importantes para o conhecimento do território no qual estaria adentrando. Em relação às temáticas sobre as quais refletimos aqui, a instituição é marcada por uma vasta contribuição no que tange ao exercício do acolhimento de propostas parecidas com a desta pesquisa e também pela forma que recebem alunas/os LGBTIs. É importante dizer que esta escola possui um público diverso no que se refere a gênero e sexualidade. Além disso, a gestora é assumidamente lésbica, informação essa que consideramos importante por servir para refletir e relacionar à vivência anterior, compreendendo que talvez, na maioria dos casos, o que está em jogo, mesmo que se tratando de um órgão público, é a reafirmação de valores morais e/ou religiosos. Ao que parece, quando valores como estes não entram em cena – e também por se tratar, nesse caso em específico, de uma decisão tomada por uma mulher lésbica que ocupa

um cargo de gestão – projetos como o de nossa pesquisa tendem a ser aceitos com mais facilidade.

Meus primeiros contatos com o campo da pesquisa foram com as pessoas que compunham o quadro de funcionárias/os, principalmente com as/os professoras/es. Antes de efetivar a relação entre pesquisador e pesquisada/o, me desloquei várias vezes ao CEPA com o propósito de ir à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) – que se encontra alocada nas dependências do Complexo – para lidar com aspectos burocráticos. Ao conseguir autorização da SEDUC, me dirigi à 13ª Gerência Regional de Educação (GERE) para obter a carta de apresentação como pesquisador.

Após efetivar o meu acesso no cotidiano do grupo escolar, o primeiro desafio foi estabelecer contatos para que, a partir deles, pudesse produzir informações que permitissem compreender a organização daquele lugar, no que corresponde à hierarquização, funcionalidade e estrutura da gestão, do corpo docente e dos agrupamentos estudantis. A formação de vínculos no campo serviu também para tornar as/os sujeitas/os mais próximas/os de mim, como pesquisador, e da temática abordada. Isso ocorreu por meio de várias conversas informais, espaços nos quais dialogamos sobre a pesquisa e suas implicações e também possibilitou ouvi-las/os a respeito do objeto estudado e como ele era percebido cotidianamente naquela escola e no imaginário delas/es como formadoras/es.

Adentrar a lógica organizacional da instituição escolar me levou a apreender os seguintes detalhes: a quantidade de alunas é predominante à de alunos, assim como o número de professoras em relação ao número de professores também é maior. É interessante ressaltar que há uma quantidade representativa de professoras/es homoafetivas/os que lá atuam. Apesar de possuir um público bem diversificado, que está presente desde a gestão ao corpo discente, o espaço não está livre de manifestações que refletem a/o prática/discurso da LGBTIfobia, mesmo que por meio de um comentário.

A rotina de visitas ao campo envolveu visitas entre as segundas e sextas feiras, alguns dias durante a manhã, outros pela tarde. No início apresentou-se uma pequena dificuldade para o estabelecimento de encontros espontâneos, devido ao grande fluxo de aulas e o curto período de intervalo, pois no momento em que as/os educadoras/es chegam à sala das/os professoras/es é para fazer uma pausa da atividade docente e muitas/os delas/es estão cansadas/os ou ocupadas/os com outras demandas. Mesmo diante das dificuldades apresentadas, me dispus a estar presente em todos os horários em que fosse possível me entrosar, marcar presença, interagir com elas/es nas mais diversas conversas – que tratavam desde política até questões pedagógicas – para assim me inserir de forma efetiva no seu cotidiano.

Ao mesmo tempo em que firmava uma rotina no fluxo do campo eu me aproximava do setor de Supervisão da Diversidade na Educação (SDIVS). Este setor está localizado na Superintendência de Políticas Educativas (SUPED) e tem como função o acompanhamento e o desenvolvimento de trabalhos que abrangem temas transversais na educação, como raça/etnia, gênero e sexualidade, educação indígena e do campo. Nesse caso fiz os primeiros contatos com as/os profissionais que supervisionam as questões relativas ao gênero e à sexualidade. A intenção de estar junto da SDIVS era perceber como e o quanto este setor está implicado com as demandas que envolvem a temática desta pesquisa.

4.3 Estratégias metodológicas: observar, participar e entrevistar

Quanto aos procedimentos metodológicos para a execução do presente estudo, optamos pela utilização de algumas ferramentas que compuseram nosso percurso, prioritariamente embasado por uma perspectiva feminista. Em conformidade com Neves e Nogueira (2005), não há métodos de pesquisa com especificidades feministas, porém há uma diversidade de metodologias já academicamente instituídas que – quando utilizadas a serviço da reflexividade e da mudança social, com o objetivo de consolidar a igualdade entre homens e mulheres nos estudos de gênero – são compreendidas como metodologias feministas. Estas metodologias passam a ter um caráter social com potencial transformador a partir das diversas perspectivas e práticas feministas possíveis de serem aplicadas.

Procuramos, assim, eleger algumas estratégias metodológicas colocando-as a serviço da reflexividade e da mudança social, a fim de desvendar as relações de saber-poder sobre gênero e sexualidade presentes no cotidiano escolar. Buscamos demarcar este lugar através do exercício da responsabilidade ética e metodológica, do posicionamento epistemológico e político e da parcialidade (HARAWAY, 1995; NEVES, NOGUEIRA, 2005; LOURO, 2014).

A princípio, foram pensadas ferramentas que me garantissem acompanhar o cotidiano da escola de uma maneira que eu estivesse mais próximo e pudesse vivenciar os acontecimentos no dia a dia da instituição. Depois refletimos sobre outro dispositivo que pudesse suprir necessidades relativas à precisão da produção e registro de informações mais urgentes percebidas nas tramas do cotidiano, nos inúmeros acontecimentos e discursos no interior do campo. Ao longo do processo de realização do trabalho, a utilização do diário de campo se conformou como uma estratégia muito importante para elaborar e registrar as reflexões críticas.

Elegemos como estratégia metodológica a observação participante, entendendo que, a partir dela, a minha inserção no campo se deu de forma mais relacional e implicada através do

estabelecimento das relações que permeiam a dinâmica do processo do estudo. Para Sato e Souza (2001), esta estratégia implica na participação ativa da/o pesquisador/a, através do convívio na cultura do campo, a fim de torná-la/o familiar. A respeito da importância da observação participante para uma pesquisa de cunho etnográfico, Angrosino argumenta:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Também é possível entender a observação participante como um instrumento que possibilita a troca de conhecimento e encontro de culturas entre a/o pesquisadora/or e a/o pesquisada/o. Além disso, esta ferramenta proporciona a apreensão das atividades, dos aspectos das relações, atitudes, situações no fluxo do cotidiano e hábitos das pessoas presentes no campo (CHIZOTTI, 2006; SILVA, 2006).

Seguindo esse viés metodológico, foi possível circular nos diversos espaços da escola fazendo observações, principalmente os aspectos que foram importantes para o desempenho dos demais passos deste estudo. A escolha de conduzir tal estudo com base na utilização de uma ferramenta como a observação participante possibilitou que lançássemos mão de outros instrumentos, como as conversas informais que também consideramos de muita valia para o processo de conhecimento das/os sujeitas/os em suas relações no campo e com as temáticas desta pesquisa – gênero e sexualidade – no cotidiano escolar. Assim, foi possível cumprir o desejo de nos inteirar, relacionar e compreender o cenário escolar de perto e de dentro (MAGNANI, 2002).

Nesse sentido, é importante traçar um paralelo entre a base teórico-metodológica que adotamos e a realidade da escola estudada. A rotina de acompanhamento do campo por si só apresentava modos de lidar com os impasses e/ou estranhamentos que surgissem, ou com as impressões da minha chegada como pesquisador naquele lugar. Essa aproximação representava a inserção no ambiente de trabalho daquelas/es professoras/es, bem como das/os demais funcionárias/os daquela instituição. Além da presença, minha proposta de pesquisa também serviu de pivô para várias inquietações e quiçá deslocamentos.

Lembro-me de um momento no início das visitas em que as/os membras/os do corpo docente estavam prestes a se reunir para discutir juntas/os a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos na tal escola, e também na rede de educação do estado. Juntamente da articuladora pedagógica que me acompanhava naquele dia, decidi me

apresentar e expor a minha proposta de pesquisa às/aos presentes. Logo, ao me posicionar sobre o motivo da minha presença e me identificar enquanto pesquisador da área de psicologia, surgiram perguntas e comentários que me associavam ao psicólogo voluntário que lá atua.

Ao perceber que a primeira impressão que tiveram sobre mim era de que iria prestar um serviço à instituição, tratei de esclarecer e me aproximar daquelas/es que demonstraram querer saber mais a respeito. Aquele instante de acolher o interesse e as dúvidas que surgiram podia ser visto como uma oportunidade para abrir portas e gerar os primeiros vínculos; com outras perspectivas isso jamais seria possível. Mesmo com os esforços de esclarecimento, alguns das/os professoras/es não assimilaram minha explicação. Isso foi demonstrado em diálogos posteriores, nos quais pude perceber que sua compreensão era a de que estava ali para responder demandas institucionais de assistência psicológica.

Ao que me refiro anteriormente faz menção ao que Peirano (1995) nomeia de “resíduos”, que são fatos ocorridos no campo que resistem às explicações rotineiras e que somente vem à tona a partir do choque entre conhecimento teórico do pesquisador e as concepções das/os sujeitas/os. No caso deste estudo, poderíamos identificar como “resíduo” a assimilação da minha presença e da pesquisa com a assistência psicológica. Isso reflete a noção das/os docentes a partir da associação da figura do psicólogo como profissional exclusivamente voltado à prestação daquele tipo de serviço.

Nesta pesquisa também elegemos a produção de diário de bordo, constituído por registros que foram elaborados de modo implicado e reflexivo sobre o cotidiano da escola. O diário foi um dispositivo importante para anotação dos acontecimentos no fluxo do cotidiano do campo, tendo sido usado para a anotação daquilo que foi entendido como marcante nas várias situações (WEBER, 2009; MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014).

A função do diário de bordo não foi a de apenas acumular os aspectos observados e registrados. A importância deste dispositivo implicou, sobretudo, o exercício da relembração sobre as relações e os fatos no cenário da pesquisa. Esta ferramenta também serviu de suporte para um distanciamento destinado à reflexão em torno da atividade desenvolvida em campo (WEBER, 2009).

Desde nossa perspectiva epistemológica, priorizamos a utilização de ferramentas que proporcionassem a reflexão da nossa prática. O diário que foi produzido é tomado como um valioso companheiro no processo de realização desta pesquisa. Este recurso permitiu a inscrição de colocações como partícipe do processo de modo reflexivo, como também a expressão das expectativas em torno das nuances e das relações estabelecidas; considerando que “Esse exercício visa, assim, tornar os diários companheiros que, noite e dia, nos

acompanham abrindo-se e fechando-se para impressões de toda ordem: dos deslumbres às decepções; das desconfianças aos questionamentos à incerteza que mobiliza” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 290).

Outra ferramenta que utilizamos foi a entrevista semiestruturada, desenvolvida junto de seis professoras/es para garantir a produção de registros mais precisos das informações fornecidas, já que nossa questão se relaciona às perspectivas de professoras/es sobre o debate em torno gênero e da sexualidade no cotidiano escolar. A realização desta etapa se deu na própria escola, em horários previamente combinados; a duração das entrevistas variou entre trinta minutos e uma hora e meia.

Antes mesmo de expor informações sobre a realização das entrevistas, optei por apresentar, de forma objetiva, um passo a passo da pesquisa a seguir. As visitas à escola aconteceram entre o dia 08 de agosto de 2018 ao dia 15 de março de 2019, totalizando 67 (sessenta e sete) visitas à instituição. Nesse percurso conversei com 21 (vinte e um) professoras/es, dentre as/os quais escolhi 6 (seis), a partir da demonstração de interesse pela temática da pesquisa e concordância através de convite, para participar como entrevistada/o. No que se refere ao diário de bordo, foi elaborado apenas um, que contém 47 (quarenta e sete) anotações.

Foram entrevistadas/os seis profissionais que atuam em áreas distintas na docência e que compõem (ou compuseram) o corpo docente da escola, com exceção de uma/um que atua no setor destinado às políticas educacionais. As duas primeiras entrevistas foram realizadas com dois educadores; o primeiro professor entrevistado foi André,²³ formado em Tecnologias de Alimentos e em Ciências Biológicas, que tem lecionado a disciplina de Biologia há quatro anos nesta escola. O segundo professor com quem realizamos a entrevista, a quem chamamos de Rafael, é formado em Psicologia e no momento está afastado da docência para atuar em outra área dentro da SUPED, sendo responsável pelos trabalhos de gênero e diversidade sexual nesse setor e na rede de educação a nível estadual.

As demais entrevistas foram realizadas com quatro educadoras, as quais chamamos de Fernanda, Gabriela, Juliana e Karina. A professora Juliana se formou em Biologia e desde então leciona essa disciplina na escola, mas atualmente atua como diretora adjunta, tendo sido eleita no último pleito ocorrido na instituição. Gabriela é graduada em Geografia, com especialização na mesma área, e ministra essa disciplina desde sua chegada à instituição em 2006, mas tem contribuído na gestão da mesma como coordenadora pedagógica desde a eleição de Lúcia. A

²³ Visando a preservação do anonimato das/os participantes entrevistadas/os, optou-se por usar nomes fictícios.

quinta pessoa que entrevistei foi a professora Fernanda, que é licenciada em História e leciona esta disciplina na escola desde 2015. Por último, realizei a entrevista com Karina, professora de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês, mas que já foi diretora da escola na gestão anterior a de Lúcia. Atualmente ela trabalha na Superintendência da Rede Estadual de Ensino (SURE).

Esta ferramenta foi estratégica para a produção de dados e ocorreu em paralelo à realização da observação. Por se tratar de entrevista semiestruturada, utilizou-se de uma estrutura aberta e isso possibilitou a reflexão da/o entrevistada/o a respeito do tema em questão (MINAYO; SANCHES, 1993; MINAYO, 2009). Também podemos conceber este recurso metodológico como “[...] produção dialógica, negociada, sujeita a acordos, mas também a tensões e conflitos não necessariamente intensos ou explícitos” (MEDRADO; LYRA, 2015, p. 97).

O roteiro utilizado para o processo de entrevista é composto por três partes: 1) exposição da trajetória docente, no que se refere à formação acadêmica, a atuação como educadora/r, tempo de atuação, motivações e desafios encontrados no campo da educação e na docência e uma breve avaliação dessa trajetória desde a entrada nesse campo; 2) referente ao modo como o gênero e a sexualidade são abordadas no ambiente escolar, além de buscar evidenciar o conhecimento e os posicionamentos das/os docentes sobre as temáticas dentro desse ambiente, bem como de sua atuação diante de possíveis cenas de LGBTIfobia na escola; 3) relativo à compreensão das/os docentes sobre o termo “ideologia de gênero” e os efeitos discursivos de sua atuação na formação de meninas e meninos.

No que diz respeito aos cuidados éticos nos procedimentos de execução da pesquisa, a regulamentação desta seguiu rigorosamente o que propõe as Resoluções de nº 196/96 e 251/97, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), que regem as pesquisas que envolvem seres humanos. Sendo assim, as entrevistas foram autorizadas e gravadas em um aparelho MP3 mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O material gravado foi transcrito e preparado para o processo de análise, que foi orientado pelos critérios da Análise de Conteúdo, conforme descrito a seguir.

4.4 Procedimento Analítico

A técnica que utilizamos para o processo de análise prioriza o conteúdo das entrevistas, ferramenta de maior relevância na produção de informação nesta pesquisa e, realizada com as/os sujeitas/os. Além disso, também foram utilizados elementos contidos no diário de bordo, o que forneceu um olhar diferenciado sobre o campo.

Este processo se apoiou no que Bardin (2009) propôs como técnica de análise de conteúdo. Este é um instrumento que sugere a organização e a estruturação dos conteúdos das falas através de categorias para favorecer o procedimento analítico (CAMPOS, 2004). Para Bauer (2008), a análise de conteúdo é uma técnica utilizada para produzir, a partir de um determinado texto, suposições cujo foco é o contexto social no qual está inserido objetivamente. Nesse sentido, ressaltamos, durante o processo analítico que seguimos uma perspectiva de análise de conteúdo que não está baseada numa noção positivista.

Realizamos leituras minuciosas de todo o material produzido para continuar com a criação das categorias analíticas, que foram elencadas a partir dos conteúdos trazidos nas entrevistas e no diário de campo e se relacionam com os objetivos desta pesquisa. Desse modo, o processo descrito segue critérios e obedece a fases no decorrer da etapa analítica. A primeira fase envolve as leituras flutuantes de todo o material produzido, com o objetivo de viabilizar a aproximação das informações que foram apreciadas, identificar suas nuances e lançar as primeiras noções sobre o que submetemos ao processo de análise, além de auxiliar na determinação dos passos seguintes (SANTOS, 2004).

A segunda fase do processo foi composta pela elaboração das categorias analíticas, o que, para Santos (2004), se trata de um momento cuidadoso, porém básico, imbuído da responsabilidade da/o pesquisadora/or no que diz respeito à seleção das unidades. Assim, esse período também incluiu o que exploramos no roteiro de entrevista e se relaciona com o que traçamos como objetivo deste estudo. Além dos objetivos e das questões norteadoras das entrevistas, as implicações e concepções teóricas da/o pesquisadora/or puderam influenciar na construção das unidades de análise (CAMPOS, 2004).

A terceira e última fase correspondeu ao processo de categorização e ampliação das mesmas, abrangendo temas diversos. Nesta pesquisa a categorização se deu de maneira não apriorística, ou seja, não houve categorias pensadas previamente. Seguindo essa lógica, Santos (2004) afirma que este modo de categorizar está relacionado à necessidade de a/o pesquisadora/or revisitar inúmeras vezes o material produzido nas entrevistas, os aspectos teóricos que os guiam, sua experiência e os objetivos da investigação.

4.4.1 Categorias de análise

Após uma leitura atenta do material produzido foi possível estabelecer os eixos analíticos que compõem o capítulo seguinte. Elencamos três categorias que abordam o seguinte:

- 1) *Gênero e a sexualidade no chão da escola: perspectivas docentes*; 2) *Gênero e sexualidade*

na sala de aula: abordagens didáticas; e 3) Compreensões docentes sobre a “ideologia de gênero”.

No desenvolvimento das categorias 1 e 2, notamos que, em certa medida, elas são complementares devido à proximidade dos aspectos discursivos que contêm e tratam – aspectos estes trazidos pelas/os entrevistadas/os. Com isso, justificamos a união das discussões tecidas sobre elas em um único tópico, como pode ser visto a seguir.

5 ENREDOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

[Estudantes mostram que] querem continuar as discussões sobre gênero e sexualidade, afinal, a temática está em suas vidas e mais, algumas vidas são tidas como inviáveis em um sistema classificatório hierarquizante das diferenças, algo com o que jovens estudantes estão dizendo não quererem compactuar (MARAFON, 2017, p. 28).

Consideramos este capítulo como o cerne de nossa pesquisa, visto que nele estão concentrados os resultados e discussões das informações produzidas em campo. Aqui discurremos as análises das entrevistas, levando em consideração todos os aspectos apresentados pelas/os professoras/es, como as dificuldades, implicações, motivações, desafios, limitações e incompreensões, além da realidade com a qual essas/es profissionais estão lidando diariamente no desempenho de suas funções.

5.1 Apresentando as/os professoras/es a partir das suas motivações e desafios encontradas/os na docência

Formado em Tecnologia de Alimentos, Gastronomia e Biologia, após trabalhar como técnico em serviço de alimentação, André ingressou na carreira docente como professor de Biologia. A opção pela área da educação lhe proporcionou diversas experiências. Quando foi pedido para que avaliasse sua trajetória nesse espaço ele comentou: “[...] eu costumo dizer aos meus alunos, a vida com a Biologia é sempre mutante, ou seja, você tá sempre aprendendo mais por onde você passa e cada lugar que você vai é um novo aprendizado [...]”. Ele tem atuado nesse campo há quatro anos, tanto em escolas de ensino da rede pública do estado como em instituições particulares.

Durante a nossa conversa sobre a educação e a prática docente, André relatou que é comum encontrar pessoas que têm a visão de que a escola pública e as/os professoras/es que nela atuam são despreparadas/os, no entanto, ele justificou expondo que há uma realidade precária responsável por tornar o trabalho das/os docentes insatisfatório. Entre o despreparo e a falta de estrutura pedagógica, ele nos contou o seguinte:

“[...] O estado em si não nos oferece tantos recursos para que possamos trabalhar melhor com os alunos. Falta *data show*, não tem laboratórios montados com tudo o que deveria, ou como tem nas outras escolas. Eu digo isso porque, como eu já trabalhei em escola particular, onde tem um bom laboratório de Biologia em que eu possa explorar mais o conhecimento dos alunos, mas, é tipo, a gente consegue improvisar [...]”. (ANDRÉ)

Questões semelhantes às anteriores também foram evidenciadas pela professora Juliana. Além da falta de estrutura física adequada para as demandas da escola, ela também apontou a desvalorização profissional que a categoria e as/os demais trabalhadoras/es da educação têm enfrentado:

Os desafios são enormes, porque a gente sabe que hoje, na atualidade, embora a gente faça um esforço eu acho que é mais do interesse de cada professor, porque a gente não tem os recursos que a gente queria. Então a gente entra para educação sonhando em transformar pra o melhor possível e pra que isso aconteça o governo tem que dar contrapartida, com políticas públicas que nos ajudem. E infelizmente com a desvalorização profissional do profissional de educação, inclusive dos professores, a educação caminha a passos lentos. Então eu acredito que varia de instituição para instituição e aqui a gente busca se unir e dá o nosso melhor. Nós poderíamos fazer muito mais se realmente a gente tivesse a valorização da educação, tanto salarial, quanto de recursos para a escola. (JULIANA)

Juliana, assim como André, também é formada em Biologia. Ambas/os compartilham dos mesmos dilemas no momento de dar aulas. A professora atua na rede estadual de ensino de Alagoas desde 2006, lecionou em uma escola da mesma rede numa cidade do interior do estado e em seguida foi transferida para a escola atual. Neste mesmo espaço, já esteve a frente das disciplinas de Ciências e Biologia, mas atualmente exerce a função de diretora da escola onde realizamos a pesquisa.

A professora compreende o campo educacional como protagonista de diversas transformações. Para ela, é do espaço da escola que provém inúmeras mudanças:

É um processo constante de transformação. Quando a gente começa um ano é como se fosse tudo novo, a gente entra uma pessoa e com o tempo a gente vai se transformando, até porque são novas experiências, novos projetos, novas teorias e assim a gente vai se adaptando, passando pelas transformações, mas eu acho que na educação a gente cresce sempre. (JULIANA)

Os resultados de uma pesquisa sobre a infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental, realizada por Sátyro e Soares (2007), pesquisadora/or do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), refletem nas queixas expressas tanto por André quanto por

Juliana. Os resultados do estudo demonstram que a infraestrutura pedagógica das escolas constitui como um fator importante em relação às condições de aprendizagem das/os alunas/os, além de revelar que a falta de estrutura física adequada – como a ausência de laboratórios, bibliotecas, livros didáticos, materiais de leitura – pode causar defasagem na educação.

Quanto à desvalorização profissional, Detomini e Mariotini (2017) afirmam que historicamente tanto a docência quanto a área do ensino sofreram mudanças, no entanto, tais transformações nem sempre promoveram melhorias nesses campos. Diante das dificuldades que se apresentam na esfera educacional, especialmente aquelas voltadas aos processos educativos, podemos observar que as/os professoras/es se encontram desmotivadas/os e insatisfeitas/os com a ausência de reconhecimento por parte do governo e da sociedade (DETOMINI; MARIOTINI, 2017).

Gabriela comentou conosco que desde criança sonhava em ser professora. Formou-se em Estudos Sociais e começou a trabalhar como educadora em 1998, primeiramente com turmas infantis de primeira à quarta série e depois de quinta à oitava. Nesse período passou a lecionar Geografia, especializando-se em Geo-história, e engajando-se no corpo docente da escola no ano de 2006. Sua atuação em sala de aula durou até o ano 2013, quando foi eleita diretora escolar, mas atualmente desenvolve atividades como coordenadora, função que já ocupa há três anos. Assim, afirma conhecer bem as dimensões institucionais a partir dos lugares de professora, diretora e, mais recentemente, coordenadora.

Quanto às motivações encontradas por ela, foi relatado o seguinte:

As motivações ‘vai’ de você poder ver seu aluno aprender, e você, é... ‘tá’ preparando a aula pensando nas várias maneiras do seu aluno aprender, melhorar o conhecimento. Eu sempre dizia ‘pra’ os meus alunos: “eu quero que vocês me superem, não quero que vocês saiam daqui sem aprender nada” [...]. (GABRIELA)

Em relação a sua trajetória nesse campo, Gabriela avalia da seguinte maneira: “Eu creio que... é boa, eu gosto, eu me sinto bem-sucedida, apesar do salário”. Esse aspecto apontado pela professora está relacionado com o que já mencionamos anteriormente, a desvalorização profissional da/o educadora/or. Nesse sentido, autores como Soratto e Oliver-Hecekler (2007) apontam para a reclamação sobre o baixo salário e desvalorização como algo comumente encontrado quando o assunto são as condições de trabalho na rede pública de ensino.

As questões do não reconhecimento do trabalho docente e da falta de estrutura pedagógica são bem marcadas nas falas das/os professoras/es que entrevistamos, como vimos

anteriormente e como veremos a seguir. Quando falávamos dos impulsos e obstáculos que circulam a área da educação, a professora Fernanda declarou:

[...] eu acho que eu vou tentar te explicar mas eu parto de um princípio da... falta de estrutura. E quando eu falo de estrutura é aquela coisa geral né. O professor em si tem que trabalhar sem estrutura, é como se isso tivesse virado, assim, é... algo comum, né, o professor não ter estrutura no local que trabalha, o professor não ter uma estrutura como ele gostaria na própria formação, né – eu tenho, sou muito grata, e fui muito bem formada –, mas em compensação depois ‘cê’ vai buscando cursos, você vai buscando aperfeiçoamentos que não são tão bons assim, né. Ai vem a questão também de nós não termos, é... muitas vezes, uma segurança adequada, né, pra que garanta, inclusive, a nossa saúde, né, a nossa forma física mesmo, que é muito sofrível em alguns lugares, né. E eu acho que... os desafios da educação eu gosto de todos. Eu acho que o mais difícil mesmo é quando se trata de estrutura, eu acho que falta muita estrutura, além do óbvio que é a falta de valorização ao profissional da educação, né. É como se nós “tivéssemos” é... tapando buraco o tempo todo na sociedade quando na verdade nós estamos é... tentando construir, né, uma... sociedade melhor, mais justa, pelo menos, né. É isso. (FERNANDA)

Fernanda é licenciada em História e pós-graduada em Geo-história. Começou a dar aula aos dezenove anos, ou seja, atua nessa área desde 1999. Vinda de Pernambuco, chegou a Maceió no ano de 2004 e a partir de então passou a atuar em diversas escolas particulares de ensino, sendo aprovada em primeiro lugar para o cargo de professora de História na Secretaria de Educação do Estado de Alagoas no ano de 2006. No ano seguinte foi aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Fernanda, portanto, atua no campo da docência há vinte e um anos. Ao avaliar toda a sua trajetória como educadora ela afirma:

Eu... como eu gosto muito do que eu faço, não faria nenhuma outra coisa, fica mais fácil pra mim, né. Eu vejo sempre pelo lado positivo, é... como eu acabei de dizer, eu tive grandes encontros graças à educação, né, encontros com autores, encontros com... com temas, né, que nos “leva” a aprender e nos desenvolver, inclusive como seres humanos, mais. Eu tive uma... eu tive alguns anos trabalhando no magistério, então... foram anos muito ricos em que eu pude trabalhar com a formação de professores, mais de seis anos, trabalhando com as didáticas, trabalhando com história da educação. Então assim, trabalhando com... com a essência da educação, formando aqueles que iam formar, né, as primeiras séries das crianças; então, trabalhando com estagiários da própria UFAL né. Então, assim, foram anos muito ricos pra mim e eu só vejo é... coisas boas, né, porque eu acho que eu ‘tô’ contribuindo pra que a educação todos os dias seja algo melhor. Então, assim, o ano passado eu tive a o... a oportunidade de lançar o meu livro, que trata de cordéis, que é um resgate à cultura, né. Então eu achei assim, que foi, pra mim, uma... um fechamento de um ciclo, né. E eu acho que eu só vejo pontos positivos, né, eu amo o que eu faço. (FERNANDA)

Karina graduou-se em Letras e depois realizou uma pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura; um pouco mais tarde concluiu mais uma especialização, desta vez em Gestão Educacional, e em 2017 concluiu o curso de Mestrado em Ciências da Educação. Antes de percorrer todo esse caminho, iniciou sua carreira no ensino infantil e depois da formação passou a dar aulas de Português no ensino médio. Karina exerce a função de professora há vinte anos, tendo trabalhado em instituições das redes municipais e estaduais em Alagoas. A professora também relatou que encontra inúmeras razões e barreiras nesse espaço profissional:

[...] são inúmeros, né. A gente... Eu digo que, pra ser educador, tem que ser muito guerreiro e amar o que faz, não é? Até em sala de aula os alunos perguntam assim: “professora, a senhora estuda tanto ‘pra’ quê? Ganha tão pouco!” Eu digo porque é, se faz necessário tá sempre se atualizando, sem sombra de dúvida, e, mesmo sabendo que ganha pouco, mas foi o que eu escolhi. E tudo o que a gente escolhe ‘pra’ fazer tem que ‘tá’... fazer bem feito, né. Tem que ‘dá’ melhor de si sempre, eu acho isso aí imprescindível. Gostaria muito de ser mais reconhecida, né, financeiramente – obviamente –, que a gente queria ter mais condições de comprar mais livros, de sair, fazer mais cursos [...] (KARINA)

Quanto à realização profissional e à trajetória como educadora ela também afirmou o seguinte:

[...] Dou sempre minha contribuição da melhor forma possível, eu procuro sempre fazer isso. Não sei se atendo a contento, porque as vezes a gente acha que ‘tá’ fazendo o trabalho e de repente não ‘tá’ tão bom assim, mas dentro da medida do possível eu procuro, é... fazer. Ao longo desses vinte anos, assim, eu tenho muitas histórias, assim, que... de vitórias, de trajetórias dos meus alunos, né, e que, assim, que eu sinto que eu dei minha contribuição, que eu dei o meu melhor, né? E eu amo o que faço. Eu acho que, por aí, só em você gostar do que faz já é muito bom, não é? (KARINA)

Até aqui temos lidado com menções frequentes sobre o sentimento de desvalorização profissional das/os professoras/es, embora estas/es afirmem que se sentem implicadas/os com o exercício da profissão – o que sinaliza compromisso com um campo tão importante. Nesse sentido, Oliveira (2008) nos diz que é frequente ouvirmos que as/os professoras/es são responsáveis pela qualidade do ensino. Essa ideia gera cada vez mais e maiores imposições sobre as atribuições docentes nas escolas e, por outro lado, provoca o aumento da desvalorização profissional da docência.

Rafael é formado em Psicologia desde 1981, desde então ele já trabalhou em diversos espaços, como empresas, escola para pessoas cegas e escola de ensino médio, por exemplo. Em 2003 ingressou na docência para lecionar Psicologia, pela Secretaria de Educação do Estado de

Alagoas, através de uma seleção para monitoras/es. Em 2005 foi aprovado no concurso do estado e a partir de então passou a dar aulas de Ensino Religioso. Desde 2015 tem desempenhado funções um pouco distanciadas do ambiente de sala de aula. Rafael compõe o quadro de supervisoras/es da diversidade na Superintendência de Políticas Educacionais (SEDEVIS) pela Secretária de Educação do Estado, sendo responsável, especificamente, pelo trato de questões relativas à diversidade sexual e relações de gênero.

As/os professoras/es com as/os quais dialogamos aqui falam a partir de suas experiências, particularidades, limitações, perspectivas formativas etc. É possível notar muitos aspectos similares em seus relatos, principalmente os apontamentos em relação à ausência de reconhecimento profissional frente aos impasses encontrados por elas/eles no cotidiano do ensino público, onde muitas vezes trabalha-se com o mínimo de recursos didáticos para atender expectativas de produtividade e qualidade que exigem suporte mais adequado. Apesar de compactuarem das mesmas impressões quando o aspecto é a valorização profissional, elas/eles superam as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula de modos muito distintos, o que também se aplica às questões temáticas voltadas ao gênero e à sexualidade, como veremos no tópico a seguir.

5.2 Gênero e sexualidade no cotidiano escolar

5.2.1 Gênero e sexualidade no chão da escola: perspectivas docentes

Assim como já afirmamos anteriormente, o gênero e a sexualidade fazem parte da dinâmica do cotidiano de uma escola (LOURO, 2014; MATTOS; BERTOL, 2015), mesmo que implicitamente ou de modo que tais aspectos sejam tratados numa perspectiva que não a emancipadora. Em vista disso, a abordagem dessas temáticas nas instituições de ensino ainda constitui um desafio para muitas/os das/os profissionais da educação (SEFFNER, 2013) por serem consideradas como um campo de muitos melindres ou compreendidas como parte de um debate dispensável à educação.

Apesar dessa resistência, atualmente há realidades escolares comprometidas com a desnaturalização de uma matriz sexual e de gênero, matriz essa que é marcada por práticas e discursos que reforçam a normatividade; tais discursos estão implicados, muitas vezes, pela reprodução da LGBTIfobia. A escola é uma instituição em constante empenho quando se trata das questões sociais e, a partir disso, tem estado atenta às mudanças e suas discussões. Isso tem contribuído para que, mesmo diante dos limites e das tensões que são provocadas ao se debater

questões de gênero e sexualidade, ela rompa com a visão histórica de que está comprometida com a reprodução da lógica cis e heteronormativa.

A escola onde foi desenvolvida esta pesquisa costuma acolher trabalhos acadêmicos que abordam o gênero e a diversidade sexual. A forma como ela tem contemplado essas questões tem feito dela uma instituição diferenciada entre as demais, não só pelo fato de estar aberta a execução de atividades voltadas àqueles temas, mas também por existir a cultura de que ela, especificamente, é escolhida pelo público de alunas/os LGBTIs que chegam ao Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), fazendo dela uma escola onde a diversidade está presente. Isso também foi observado nas primeiras visitas realizadas e durante uma conversa informal sobre a/o alunada/o, tida com a diretora enquanto caminhávamos pelos corredores e, nesse ínterim, uma vez e outra, ela realizava comentários do tipo: “– *Aqui nós temos muitos alunos LGBTI*”. Ou ainda algo como: “– *Você vai perceber a quantidade de alunos LGBTI que temos aqui. Na verdade, são várias tribos, como costumamos dizer. Temos alunos de todos os tipos.*” (Registro do Diário de Campo). Assim, o jeito como as/os alunas/os ressignificam esse espaço a partir de seus corpos vai também tornando a realidade da instituição mais sensível a tais questões e construindo uma identidade escolar, forjando um reconhecimento a partir dessa causa.

É importante dizer que, mesmo sendo uma escola que venceu algumas barreiras e se apresenta mais aberta e sensível à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade, ela enfrenta encadeamentos que não permitem desempenhar um papel mais abrangente, visto que é capturada e regida por uma estrutura institucional que é também responsável pelo tratamento secundário que esses conteúdos recebem em seu cotidiano. Esse sistema reitera o contexto normativo escolar, dificultando um envolvimento contínuo da escola com as temáticas de gênero e sexualidade, o que reforça a afirmativa de que a instituição não está isenta das dificuldades que decorrem da inclusão de tais temas em suas atividades diárias. Outro obstáculo que pode ser observado a partir dessa lógica é a impossibilidade do desenvolvimento de iniciativas mais efetivas em torno de um projeto pedagógico sistemático, que estruture e suporte as escolas e as/os docentes, para gerar reflexões aprofundadas em torno dos referidos temas.

As consequências da ausência de um trabalho efetivo para tratar dessas questões recai sobre as condições formativas, pois sendo assim a escola está proporcionando uma educação e formação de caráter parcial para as/os alunas/os (FURLANI, 2013). Além do mais, a abordagem de gênero e sexualidade não deve se restringir apenas a trabalhos pontuais e interrompidos, mas se pautar numa atividade contínua, permanente, pois “[...] a interrupção ou suspensão desses momentos escolares, além de desmotivar as crianças e jovens e de lhes causar a sensação de

fraude pedagógica [...] pode dificultar a reflexão dos participantes, sobretudo quando se questiona a clássica crítica, tão comum a esses trabalhos [...]” (FURLANI, 2013, p. 69).

Outro ponto que se observou na rotina da escola foi o fato de que as intervenções realizadas tendo como foco essas temáticas são geralmente iniciativas vindas de fora, tal como aulas realizadas por estagiárias/os ou debates em função de algumas pesquisas acadêmicas que fazem as temáticas de gênero e sexualidade circularem nos corredores. Podemos considerar também agentes importantes nessa conjuntura as/os próprias/os estudantes. Isso se relaciona com o que trazem a professora Fernanda e o professor André ao afirmarem que na escola não há um projeto específico, organizado pelo corpo docente e discente, que seja voltado para o tratamento dos temas gênero e sexualidade:

Olha, como falei pra tu, não tem um programa específico, a escola tá sempre presente, orientando também. Aqui tem um psicólogo também, que trabalha como voluntário aqui na escola e que tá sempre junto dos meninos orientando quando eles precisam, quando eles vão buscar, na verdade. Então, tem o apoio da escola sim. A escola apoia, apesar de não ter, como falei pra você, um projeto voltado pra isso aí, mas quando acontece alguma coisa a escola tá sempre apoiando. (ANDRÉ)

Como eu me considero uma professora muito atuante, né, aqui [na escola] e a minha disciplina também eu acho que coopera né, trabalhar história acaba sendo uma disciplina muito... muito pesada pra esse tipo de tema, já que é a questão social, histórica em si. *Eu acho que nunca houve uma discussão como você ‘tá’ colocando assim, uma discussão sobre isso, entendeu?* Levantar... não. *Nós falamos entre nós mesmos, professores, a direção e a coordenação, é...* existe todo um respeito e o cuidado com relação ao tema, mas nada que tenha sido assim parado pra ser feito em prol desse tema não. (FERNANDA, grifos nossos)

Como dissemos acima, a despeito da escola ainda enfrentar dificuldades com a inclusão da diversidade em suas pautas, mesmo que haja ações que aglutinem experiências com tais temáticas em seu cotidiano, comumente as discussões realizadas partem de iniciativas de atrizes e atores externos que buscam desenvolver algum tipo de intervenção – a exemplo das/os estagiárias/os de áreas diversas, bem como as/os do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de pesquisadoras/es, entre outras/os –, ou são trazidas pelas/os próprias/os estudantes, que, ao perceberem a necessidade de tratar dessas questões que afetam suas vidas e relações, passam a reivindicar o debate, pois, a exemplo da última feira de conhecimento realizada pela escola, elas/es propuseram a montagem de um estande que representava a cultura LGBTI como material de exposição.

O que mencionamos antes em relação à ‘contestação’ das/os estudantes no atendimento de suas demandas pode ser observado no seguinte trecho da fala da professora Juliana:

Então a gente sempre tem palestras, a gente fez um projeto sobre o Setembro Amarelo. Nós falamos também não só sobre o suicídio, mas também sobre “ideologia de gênero”, sobre essas questões. Isso começou com um grupo de alunos que eram homoafetivos e eles realmente eram muito revoltados. Eles entraram na escola e se sentiram, eles chegaram mesmo pra causar na escola e aí nós fomos acolhendo, conversando e esses alunos se tornaram parceiros, amigos da escola. (JULIANA)

Em seu relato a professora apontou o cumprimento do acolhimento por parte da instituição e que, para que ela desenvolvesse uma preocupação com as questões vivenciadas pelas/os alunas/os LGBTIs, foi necessário que estas/es se colocassem na cena da escola – uma forma estratégica para conquistar espaço – para serem ouvidas/os e, sobretudo, acolhidas/os. Isso nos remete à participação das/os jovens estudantes na definição da existência de um debate, algo que tem sido apontado como um elemento importante nas análises que discutem a abordagem dessas questões no cotidiano das escolas.

Bonfim (2016) exemplifica isso ao discutir sobre a experiência de participação e envolvimento de jovens estudantes com o estabelecimento de uma abordagem das questões do gênero e da sexualidade no âmbito escolar. Nesses termos, as/os jovens têm contribuído também para um trato mais abrangente e que, de forma relevante, perpassa a concepção de escola baseada em princípios democráticos e plurais. Além disso, tais jovens não estariam em busca de apenas estar na escola, mas de fazer parte do que a escola é, e isso implica ter suas demandas respondidas por ela (BONFIM, 2016).

O direito à educação não diz respeito apenas à garantia do direito de acessar a escola, ele se relaciona às respostas que a instituição coloca para as demandas apresentadas pelas/os estudantes. Essas respostas fazem parte da acolhida e propiciam uma ambientação capaz de despertar o sentimento de pertencimento e de reconhecimento das identidades e subjetividades, promovendo dessa maneira uma formação para além da esfera conteudista e disciplinar (JOCA, 2011).

A professora Juliana nos relatou ainda que, ao chegar na escola, as/os alunas/os LGBTIs também tiveram de enfrentar episódios de discriminação por parte de professoras/es e demais funcionárias/os da instituição. Isso se relaciona ao que mencionamos nos trechos anteriores, tanto à discussão que fizemos acerca das narrativas assombrosas e seus efeitos no cotidiano das/os discentes quanto sobre as/os estudantes provocarem o debate frente ao fato de que, em

algum momento de suas vidas, dentro ou fora do âmbito escolar, podem ter enfrentado algum tipo de constrangimento, violência ou preconceito:

Então a gente viu a necessidade da discussão com professor, um funcionário, porque realmente eles eram muito discriminados pelos professores. Era necessária uma conscientização geral e, assim, 100% não melhora, mas eu posso lhe dizer que é uma escola que respeita a diversidade. Quem entrar e não quiser respeitar, vai sofrer as consequências, porque a gente já fez um trabalho em que a maioria é voltada para o respeito. (JULIANA)

De acordo com esse relato, foi necessária uma campanha de conscientização que envolvesse educadoras/es e demais funcionárias/os chamando a atenção de ambas/os para a importância do respeito à diversidade. Nesta fala a professora também menciona o tratamento de discriminação recebido pelas/os estudantes LGBTIs na instituição. Esta forma de lidar com a/o outra/o, a/o diferente dentro das relações da escola, marcada por situações de violência, humilhação e hierarquização de corpos pela desigualdade e diferença de todos os tipos, não é uma atitude incomum.

Seffner (2013) ressalta que a democratização do ensino produziu a necessidade de atrizes e atores que integram o ambiente escolar afirmarem suas experiências e individualidades e, ao mesmo tempo, negociarem suas diferenças. A democratização do acesso produz a afirmação dessas diferenças no cotidiano escolar e isso é importante como expressão da democracia e da pluralidade existente nesse espaço. No entanto, algumas dessas diferenças são produzidas de modo a hierarquizar e ordenar algumas das experiências, principalmente no campo da sexualidade.

Louro (2014) pontua que a escola é uma instituição que historicamente investiu na produção das diferenças, ela separou as/os sujeitas/os daquelas/es que nela era permitida a entrada, essas/es são consideradas/os distintas/os de quem a ela não tinham acesso; a instituição também dividiu internamente, através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Os aspectos trazidos pela autora também podem ser percebidos na fala de Rafael, que relatou:

[...] a escola nunca foi uma instituição voltada para trabalhar com o diferente como nossa própria sociedade, nós somos frutos de um coronelismo onde a heteronormatividade é a ordem de modelar dentro da escola, então aquele aluno que tenha uma formação, algo voltado a ter um comportamento que fugisse dos padrões normativos já era considerado uma pessoa mal vista e a sua escola dava muita cobertura para isso e os professores nunca foram preparados para trabalhar com orientação sexual mesmo sabendo que daí a escola perdeu muita presença de alunos que deixavam a escola, muitas vezes

pela falta de oportunidade de ser amado e querido dentro da escola, ser reconhecida a sua orientação sexual. (RAFAEL)

O posicionamento do profissional reforça o que já compreendemos como dificuldades que foram se apresentando no campo escolar para que essas temáticas fossem tratadas em primeiro plano; de acordo com ele, a escola e as/os professora/es de um modo geral não são preparadas/os e, além disso, apresentam uma forte resistência para gerir qualquer debate que envolva as questões acerca dessas temáticas. Ele apontou também para a heteronormatividade como fruto de um regime coronelista que opera dentro das relações escolares podando qualquer comportamento que busque romper com essa ordem. Importante lembrar que Rafael fala de um lugar outro, que não é o de docente, mas o de supervisor de assuntos relacionados às questões de gênero e diversidade sexual da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Isso talvez possibilite Rafael ter um olhar privilegiado de como se configuram as dinâmicas em torno das discussões dessas temáticas nas diversas escolas do estado.

A prática do não reconhecimento das identidades de gênero e das orientações sexuais é recorrente nas estruturas institucionais. Isso está atrelado ao fato de que há um desprezo pelas pessoas LGBTIs e essa realidade é aceita, tida como normal e reproduzida através do ensino e do incentivo, até mesmo na escola. Tais práticas se organizam sob a ótica de normas convencionais, formadas e engajadas pela/na perpetuação da cis e heteronormatividade (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009). Rios (2009) nos alerta que a naturalização dessa norma é um sistema que busca provocar a distinção, restrição, exclusão ou preferência, resultado na anulação (ou lesão) do reconhecimento e do exercício dos direitos humanos fundamentais daquelas/es que não se adequam à norma heterossexista.

Outra questão importante levantada no relato de Rafael é o fenômeno da evasão escolar. Ele aponta que a falta de preparo das/os professoras/es – e não só delas/es, mas também das/os demais funcionárias/os da instituição – acaba não permitindo que estas/es profissionais percebam que muitas/os alunas/os são levadas/os a deixar a escola por falta de acolhimento e compreensão em torno de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual.

Muitas vezes é a LGBTIfobia o fator responsável pela exclusão de adolescentes e jovens do ambiente escolar, privando-lhes do direito básico à educação. A LGBTIfobia não passa apenas por um processo de permissão, mas também de ensino e reprodução, sendo necessário em nossas investigações “[...] conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Para Andrade (2012), há uma negação das identidades de gênero que fogem dos moldes da cisnormatividade, no tocante às travestis e transexuais que são colocadas em lugar de desviantes e indesejadas. A autora argumenta que também se trata de uma pressão que é feita sobre a/o sujeita/o com tanta intensidade que as/os impele ao abandono dos estudos e a consequente disseminação da ideia de que esta seria uma escolha própria; isso funciona como efeito desse processo excludente. Ainda para Andrade “[...] esta justificativa tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola” (2012, p. 247). Bento (2011) refere-se a este processo de afastamento como um desejo de “eliminar” e “excluir” as/os sujeitas/os que “contaminam” o âmbito escolar.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela ABGLT no ano de 2016, demonstrou que o grupo que mais sofre discriminação no cotidiano da escola é o de travestis e transexuais, ponderando que o índice de evasão escolar seja cerca de 73% para essas pessoas. Ainda de acordo com essa pesquisa, 43% das/os estudantes LGBTIs se sentem inseguras/os no ambiente escolar e apresentam duas vezes mais chances de faltar à escola ao sofrer mais agressão; para 64% das/os estudantes não existia nenhuma acomodação no regulamento escolar (ou não tinham conhecimento) destinada ao seu acolhimento. Esses dados demonstram o quanto a LGBTIfobia pode ser desmotivadora e desestimulante no processo de busca de conhecimento, levando muitas/os delas/es a pararem de ir à escola definitivamente.

Diante do que discutimos até aqui, fica clara a necessidade de um trabalho amplo de formação continuada que enfoque o acolhimento das/os alunas/os LGBTIs em suas necessidades. Apesar das/os professoras/es afirmarem que a escola é acolhedora no que se refere às questões LGBTIs e que, além disso, as/os alunas/os optam estudar na instituição pelo fato dela ser receptiva a esse público, ainda assim, é importante pensar um programa escolar, elaborado e compartilhado por toda a equipe pedagógica, que seja capaz de refletir amplamente sobre gênero e sexualidade. Percebemos também que a carência no processo formativo das/os docentes, que também ocorre quando a Secretaria de Educação ou as/os gestoras/es das escolas deixam de proporcionar condições para isso, as/os levam a atuar com base no desconhecimento frente à temática; somada a isso, a presença de estudantes LGBTIs aponta para a necessidade de saber lidar com essas questões.

Essa realidade é também apresentada no trabalho que foi desenvolvido por Santos (2018) na rede de escolas estaduais da cidade de Caruru, no estado de Pernambuco. Para o autor falta formação por parte das/os gestoras/es e das/os professoras/es para lidar com alunas/os LGBTIs e o enfrentamento das questões relacionadas às violências LGBTIfóbicas sofridas por estas/es. Outro elemento apontado por Santos (2018) é que havendo a presença de instrumentos

formativos – como no caso o contexto no qual ele desenvolveu sua pesquisa – estes se apresentam incipientes quanto aos conteúdos expressos no material que serve de base para informar gestoras/es e docentes sobre questões relativas às identidades de gênero e diversidade sexual, além disso, tal material não faz nenhum tipo de menção ao combate da LGBTIfobia.

Para uma proposta de pauta de ação formativa para as/os docentes, além de abordar a carência no acolhimento das/os discentes, seria interessante considerar até mesmo as experiências docentes e das/os demais funcionárias/os da escola, tendo em vista os inúmeros casos de violência sofrida por estas pessoas. Podemos perceber alguns exemplos dessa violência nos seguintes relatos:

[...] eu conheci um estudante garoto, que na verdade era uma garota. Ela era estudante da escola e a primeira vez que ela chegou, houve notícias sobre ela que estava havendo uma não aceitação em relação à identidade de gênero dela e o nome social, que a liga de quadrilhas não estava querendo encaminhar isso [...] (RAFAEL)

[...] posso até citar um caso assim, bem particular, que no setor da SUPED, no ano de 2017, nós recebemos um educador [...] ele era e se vestia masculino, mas a vontade dele era de se vestir como ele se sentia, uma mulher. Assim que ele foi trabalhar na SUPED, ele colocou isso para o superintendente, para trabalhar como ele se sentia e também aderir o nome social. Ele passou a trabalhar lá na SUPED vestido de acordo com a sua identidade de gênero, só que atualmente está trabalhando na Gere na parte de chegada e saída de pessoas e de orientações sobre as escolas. (RAFAEL)

A professora Fernanda, quando questionada sobre a importância da realização de discussões sobre gênero e sexualidade na escola, afirmou: “[...] eu acho importantíssimo, importantíssimo – ainda mais na atual conjuntura, né, político social – eu acho fundamental que temas como estes estejam presentes na sala de aula [...]”. Fica claro que, para ela, as temáticas citadas precisam ser abordadas, principalmente diante do atual cenário político vivenciado com o avanço do conservadorismo e do fundamentalismo religioso exacerbado e as ameaças a direitos já conquistados, dentre outros problemas. Para a professora este cenário se constitui como um desafio para a promoção de igualdade entre os gêneros e da diversidade sexual. Posicionamentos como estes são importantes diante do contexto de proibição da discussão sobre gênero e/ou sexualidade em sala de aula.

Também é possível perceber que Fernanda apresenta um olhar mais flexível, se mostrando mais aberta às temáticas aqui tratadas. Conforme a professora Gabriela, o debate sobre gênero e diversidade sexual na escola também é importante, mas a mesma acentuou que a abordagem de gênero e sexualidade deve ser uma iniciativa da Secretaria de Educação

(SEDUC): “Considero, mas eu creio que não houve iniciativa por parte direta da... da SEDUC, como a coordenação e a direção ‘vive’ atordoada com tantas cobranças, termina que a gente não... vai deixando passar”.

Mesmo com a necessidade desse debate, é interessante que nos atentemos a considerar que cada escola é composta por práticas e contextos em meio aos quais encontram-se contradições, que existem limites que se interpõem à proposta de discussão que se pode tecer no cotidiano da escola em torno do gênero e da diversidade sexual. Isto é, mesmo que uma escola apresente maior abertura e sensibilidade para essas questões, ela não deixa de estar marcada por controvérsias e limitações que se afirmam em seu cotidiano. Muitas/os das/os professoras/es que entrevistamos afirmam a importância e a necessidade de que a escola encaminhe debates com os temas. No entanto, elas/es também compreendem as dificuldades diante da ausência de um projeto institucional específico para tratar desses pontos. As práticas relativas a esses temas são individualizadas, fragmentadas, interrompidas etc.

As/os professoras/es afirmam ainda que não há, por exemplo, menção alguma ao gênero e nem à diversidade sexual no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Acreditam que é uma discussão importante, mas consideram que deva ser cumprida a partir da secretaria. A ausência de uma prática ou um projeto institucional, continuado, pleiteado por atrizes e atores da escola, produz nas/os docentes um sentimento de que não são capazes de se colocarem tão afirmativamente nesse processo. O PPP é o documento que expõe as concepções, as normas que orientam o processo formativo de uma instituição escolar. Tal documento deve ser produzido com base na realidade e no contexto histórico, social, econômico, político e cultural, para abranger as diversas necessidades colocadas pela escola. Nesse sentido, o documento citado é responsável pela constituição de uma identidade da instituição escolar (BARROS, 2013).

Muitas/os das/os docentes afirmaram que aquela iniciativa deve acontecer de modo externo à escola e ser conduzida por uma/um especialista, considerando a ausência de formação para estes conteúdos. Questionada sobre a inserção desses temas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a professora Fernanda argumentou:

A gente sabe que por mais que você é... fale, divulgue, faça projetos, a lei é muito importante, né. Você ter o fundamento dentro do PPP, por exemplo né, que todo esse plano que deveria... que deve ser seguido pelas escolas, eu acho que amarra né, dá maior credibilidade, leva esse caso, esse conteúdo pra... de fato ser visto e entendido por todos. Eu acho importantíssimo. (FERNANDA)

A partir desse relato, percebemos a importância de que as questões de gênero e sexualidade estejam presentes nos documentos que regem o funcionamento escolar, o que deixaria a questão do compromisso com as temáticas mais “amarrada”, mais segura, assim como afirma a professora.

Barros (2013) argumenta ainda que o PPP deve abarcar os tipos de propostas pedagógicas adotadas pela escola, tornando-se importante que temáticas relacionadas aos corpos, gêneros, sexualidades façam parte de seu texto e integrem também o currículo escolar. A necessidade das questões apresentadas estarem inclusas nesses documentos parte do pressuposto da sua presença no cotidiano escolar em diversas circunstâncias, tais como: na separação das filas entre meninas e meninos, na divisão dos banheiros, nos namoros na escola, na gravidez de uma adolescente, na LGBTIfobia, na diversidade de corpos, entre outros.

Ao se constituir um documento que assegure o trabalho de abordagem do gênero e da sexualidade, as/os professoras/es podem se implicar de outras formas com os conteúdos relativos ao gênero e à sexualidade. Isso é notável na fala da professora Gabriela quando questionada sobre a realização de atividades que abarcam essas temáticas na escola onde atua: [...] *às vezes a gente tem medo de se expor* [...]. Nesta fala, ela alega que pode haver um medo por parte das/os professoras/es de se comprometerem em realizar aulas que versem essas questões por temer uma exposição. Compreendemos que esse sentimento pode ser despertado pelo fato de muitas vezes as questões de gênero e sexualidade ainda serem consideradas melindrosas e desconfortáveis para se abordar. Conforme a experiência do estudo desenvolvido por Bonfim (2016), qualquer docente ou discente que se dispuser a tratar de práticas sexuais reconhecidas como não convencionais pode despertar um sentimento de constrangimento ou medo. Nesse sentido, Britzman (2018) comenta a existência de muitos obstáculos para se falar sobre sexualidade, obstáculos que bloqueiam o debate ético e cuidadoso do assunto na educação e que se expressam tanto nas/os professoras/es quanto na própria escola.

Existem inúmeras preocupações e dificuldades quando o assunto é sexualidade no roteiro de uma aula. Segundo Britzman “[...] por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora” (2018, p. 114).

Apesar de haver um discurso de acolhimento e respeito à/ao outra/o e, sobretudo, às/os estudantes LGBTIs, notamos certo desconforto quanto a tratar essa questão com mais afinco. Mesmo que haja algum interesse ou motivação pessoal, existe uma grande lacuna no modo como o gênero e a diversidade sexual são tratados no cotidiano escolar, muitas vezes, diga-se

de passagem, de forma incipiente. Este aspecto pode ser observado no trecho a seguir da entrevista com a professora Juliana, que comentou uma das formas como as temáticas são tratadas:

A gente aborda de forma geral, o respeito à diversidade e coisa e tal, as ações a gente engloba no planejamento anual da escola, porque nem sempre o PPP que deveria, mas nem sempre ele é atualizado, então a gente coloca no geral e no final do ano ele é atualizado e a gente desenvolve as ações necessárias. (JULIANA)

Por outro lado, a declaração da professora Gabriela não revela apenas o despreparo de algumas/uns docentes para lidar com as temáticas, mas também a falta de formação continuada com foco nesses temas, quando argumenta o fato da SEDUC deixar de oferecer às/aos profissionais da educação. Segundo Britzman (2018), as/os professoras/es precisam estar dispostas/os a analisar a postura de suas escolas e a forma como elas estabelecem ou impedem o diálogo entre docentes. Além disso, a autora afirma ainda que essa disposição também deve estar voltada ao entendimento de como seus conteúdos afetam pedagogicamente a curiosidade das/os estudantes, como também da busca pelo desenvolvimento de sua própria coragem política frente a um momento tão complexo para se levantar conhecimento sobre a sexualidade. No entanto, o currículo e a formação de educadoras/es geralmente não são atravessados pela abordagem desses conteúdos, constituindo um grande desafio e uma carência no processo pedagógico.

Por falta dessa formação, muitas/os das/os profissionais atuam de forma desprevenida diante das dificuldades apresentadas pelas/os alunas/os, e buscam responder suas demandas, muitas vezes, através de discursos insuficientes, mesmo com a intenção de ajudar. Um exemplo pode ser percebido na fala de André, cujo trecho é apresentado em seguida:

Eu costumo dizer: menino, você nem sabe o que você é ainda. E fica se definindo por aí. Você tem o que? Treze anos. São adolescentes tão descobrindo. Tem uns que ficam gritando: eu sou gay. E as meninas principalmente: professor, eu sou gay. Eu digo: você nem sabe o que você é. Então não fique aí gritando nos corredores o que você não sabe o que você quer mesmo pra você. (ANDRÉ)

Neste trecho os tons de moralidades e heteronormatividade são notórios na fala empreendida pelo professor para repreender as/os alunas/os. Além de reproduzir um discurso homofóbico, reproduz a prática da negação das identidades LGBTIs; pelo fato de muitas/os das/dos estudantes serem adolescentes, ele reafirma que não são capazes de se reconhecerem como tais.

A homofobia é uma expressão hostil contra a diversidade sexual (LIONÇO; DINIZ, 2009). Configurada como um conjunto de normas, a heteronormatividade é reproduzida através de discursos que reiteram a heterossexualidade como única expressão sexual “normal” e a configuração familiar formada por homem, mulher e filhas/os como tradicional, bem como instauram sucessivas formas de violência simbólica (LOURO, 2009). Para Lionço e Diniz (2009, p. 52), a heteronormatividade “fundamenta-se em falsos pressupostos de naturalização das práticas heterossexuais e no caráter desviante de outras práticas”.

Nesse cenário, para além de algumas/uns educadoras/es realizarem intervenções pontuais, é preciso que a comunidade escolar intervenha nessa realidade de forma conjunta, tendo como propósito o combate da homofobia, como no caso acima citado, mas também em outras práticas que reproduzem violência e discriminação contra as/os alunas/os LGBTIs. A ausência de iniciativas por parte da escola é apontada também pela professora Fernanda no seguinte relato:

Na primeira oportunidade que ‘tem’ a gente bate na tecla pra... pra educar, agora é... não, não, não lembro, não recorde e realmente acho que nunca teve um momento proporcionado, elaborado, pensado pela escola ‘pra’ se discutir homofobia. Não conheço. (FERNANDA)

Quando a escola se propõe a realizar um trabalho contínuo e político ela faz um contraponto, reflete, discute e desestabiliza os modelos de conhecimento hegemônico em torno do gênero e da diversidade sexual (BARROS, 2013). No entanto, existem algumas pesquisas, como as realizadas por Barros (2010) e Rizza (2011), que indicam que estas questões ainda são tratadas de forma assistemática e interrupta nas escolas, que são colocadas em segundo plano por muitas/os professoras/es, alguns/algumas delas/es responsáveis por lecionar as disciplinas de Ciências e/ou Biologia e, quando não, são pautadas por profissionais da área da saúde, levadas/os à instituição para falar sobre saúde sexual. Nessa perspectiva a sexualidade é tratada a partir de um enfoque biologicista, não sendo discutida como uma questão sociocultural.

Através das análises, demonstramos que ainda existem hiatos nos processos de formação docente, que não abarcam questões que detém relevância no contexto sociocultural e no cotidiano escolar, a exemplo daquelas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Entretanto, é possível averiguar que há iniciativas, por parte das/os próprias/os professoras/es, no que concerne às identidades de gênero e à diversidade sexual, com vistas a oportunizar o ensino do respeito ao próximo. Essas/es profissionais dão a entender que as questões de gênero e

sexualidade estão sendo trabalhadas de forma pontual, servindo para resolver algum problema na escola.

Para uma abordagem mais precisa, que dê conta de avançar sobre os elementos apresentadas neste ponto, torna-se necessário refletir sobre como as/os professoras/es pensam e fazem uso desses conteúdos, como perpassarem o cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas. Apresentaremos essa reflexão no próximo subtópico.

5.2.2 Gênero e sexualidade na sala de aula: abordagens didáticas

Ainda que não vigore, de modo amplo, uma educação sexual nas escolas, algumas práticas educativas são atravessadas por pedagogias da sexualidade. Estas são responsáveis pela construção dos corpos, pelo estabelecimento dos comportamentos e a formação das subjetividades. Para Louro (2018), as pedagogias da sexualidade são os vários dispositivos que, de uma forma ou de outra, ensinam às/aos sujeitas/os modos de viver a sexualidade.

Abordar pedagogicamente o gênero e a diversidade sexual na escola significa incluir os conteúdos relacionados a essas temáticas na sua grade curricular de forma que elas sejam contempladas através das diretrizes e das variadas práticas educativas que formam cotidianamente as/os alunas/os. Seffner (2011) reitera que esta abordagem não pode se basear em valores religiosos, pois escola não é lugar de proselitismo religioso, mas espaço de acolhimento e ensinamento do respeito às diferenças. É preciso atentar também para a ideia de que a adoção de tal abordagem necessita estar pautada numa perspectiva crítica e não normativa acerca do gênero e da sexualidade. Nesse sentido, Louro (2016) propõe que coloquemos o currículo normativo sob suspeita para assim enfrentarmos os efeitos da normalidade posta.

A sugestão de Louro (2016), apresentada anteriormente, está baseada, sobretudo, nos princípios da teoria *queer* associada às práticas pedagógicas, cuja função é provocar a ruptura do binarismo de gênero e ressaltar a diversidade humana. Conforme Silva (2010) esta perspectiva pedagógica coloca abertamente na cena escolar aquilo que foi definido como proibido ou impensável em tal contexto, obrigando assim as/os sujeitos a superarem o hábito de refletir somente sobre o que foi permitido.

A escola pode ser vista, sobretudo, como espaço de formação cidadã, de promoção de conhecimento e transformação social. Explorar questões de gênero e sexualidade em seu cotidiano integra a prática de formação e contribui para o processo de sociabilidade e dignidade da pessoa humana, sendo, nesse ponto de vista, uma discussão fundamental na vida e no exercício da cidadania das/os alunas/os. Tal abordagem deve ser concebida como parte do

compromisso da/o educadora/or e das diretrizes do espaço escolar. Para tanto, é importante analisar o que as/os professoras/es pensam sobre o tratamento das questões de gênero e sexualidade nesse espaço.

A professora Karina já atuou como docente na escola que serviu de campo para esta pesquisa, mas hoje desenvolve suas atividades no setor da Superintendência da Rede Estadual de Ensino (SURE). Ela narrou que sempre buscou tratar as/os alunas/os LGBTIs de um modo inclusivo, acolhedor, a todo o momento implicada com a realidade de cada uma/um delas/es. Durante a entrevista a questionamos sobre o que pensa em relação à discussão de igualdade de gênero e diversidade sexual na escola, para o que obtivemos a seguinte resposta:

É... a gente... eu acho imprescindível. É como eu tinha dito na outra questão, você tem que abrir as portas da escola e a cabeça. Nós recebemos demais alunos, né, que são. É... e a gente tem que orientá-los, acolher e também direcionar os pais. Eu acho assim, é esse trabalho que a gente tem que fazer – a base familiar da aceitação – porque eles às vezes já chegam revoltados porque são discriminados em casa. Essa é a questão. Já chegam chegando, como eles dizem: “ó, cheguei chegando!” Chamando atenção. E aí a gente percebe que, se a gente tem... acolhe eles bem e na escola se sentem em casa, eles vão render melhor, vão se dedicar. Alguns deles não querem sair nem da escola, termina o turno e não saem da escola. Ainda continuam. Você vê como gostam, né? Às vezes terminam, né, conclui né... a... o médio, ‘tão’ na faculdade, ‘tão’ num trabalho mas sempre ‘tão’ dando uma passadinha aqui ‘pra’ nos ver. Então, isso é muito bom. Por isso que tem que ser colocado, tem que ser trabalhado mesmo na escola... tem que haver essa abertura. É imprescindível que haja. (KARINA)

A resposta da professora, em certa medida, se relaciona ao acolhimento, que discutimos no tópico anterior. Mas, para além disso, frisamos o fato dela afirmar que discutir gênero e sexualidade no ambiente escolar é algo imprescindível, além de dar pistas, em sua perspectiva, de como as/os educadoras/es devem proceder com relação as/os estudantes LGBTIs presentes na escola, frente ao fato de chegarem com a demanda de serem aceitas/os. Para a professora, quando há acolhimento e abertura por parte da equipe escolar é estabelecida uma relação de parceria entre a instituição e as/os estudantes.

Quanto a essa questão, a professora Fernanda afirmou o seguinte:

Penso positivo, penso que é válido. Porque, como eu tinha ‘te’ falado antes, eu acho que... desconstrói esse pensamento retrógrado de que pessoas são determinadas pelo gênero, né, ou pela opção sexual. E eu acho que a única forma de a gente combater essa visão, né, que é tão nociva ‘pra’ nossa sociedade, a única forma é levantando a discussão. (FERNANDA)

Dada a importância de a escola e as práticas pedagógicas pautarem tal debate, como apresentado anteriormente, Fernanda aponta que a discussão destas questões tem a função de desfazer as velhas concepções deterministas que ainda habitam o imaginário social. O posicionamento da professora se relaciona com o que Furlani (2013) e Louro (2014) declaram ao afirmarem que promover uma educação sexual tem como finalidade desconstruir “verdades únicas”, deslocar os conhecimentos tradicionais acerca do gênero e da sexualidade e apresentar as várias formas de sexualidade em meio à sociedade e à cultura, bem como na política da humanidade, e os modos como estas produzem as subjetividades. A partir disso, vemos a necessidade de uma educação sexual que possa problematizar e responder às demandas colocadas à escola e que também se baseie em aspectos sociais plurais, sendo livre de noções conservadoras, retrógradas e, especialmente, biologicistas.

Assim também aponta Seffner (2013) que, quando se discute, por exemplo, a homossexualidade e a AIDS, o debate toma um rumo de recomendações quanto à saúde e não fomentam maiores problematizações sobre o assunto. De outro modo, as/os jovens desejam discutir gênero e sexualidade fazendo associações a partir de músicas que ouvem e cantam, do amor, do tesão, do ‘ficar’, do erotismo etc. Apesar da inclusão das questões de gênero e sexualidade ainda serem um desafio para as práticas pedagógicas, como Seffner (2013) reitera, há professoras/es que buscam superá-lo e, além disso, subverter a ideia de proibição da menção desses conteúdos em suas salas de aulas. Quando questionadas sobre já terem realizado alguma aula que abordasse essas temáticas, as professoras Karina e Fernanda relataram o seguinte:

Eu já, já sim. Já trabalhei diversas vezes em sala de aula, quando eu... atuando como professora, eu pegava, sempre que tinha, algumas... esses temas mais polêmicos, ou quando... é... na Veja – sempre eu pegava a Veja ou a Época – algum caso que tenha acontecido, assim, de violência contra, né, homossexuais. O que é que eu fazia, eu pegava aquele texto, trazia pra sala, né, mostrava, né, e pedia que eles dessem opinião. O que eles achavam daquela forma como tinha sido... como a sociedade ‘tava’ aceitando essa pessoa, a agressão. E com o agressor, vocês concordam com essa atitude? É, a gente fazia, né, debate, essas coisas assim. E aí a gente via a postura da sala toda. Os que defendiam, assim, a atitude do agressor, os que defendiam o que tinha sido agredido. E a gente começava a trabalhar o respeito, né, o acolher, o aceitar o outro como ele é, né [...]. (KARINA)

[...] comecei trabalhando... eu faço muito isso, né. Eu faço em todas as salas, mas assim, geralmente eu começo trabalhando geralmente o respeito. Eu faço muito isso, sabe onde? Quando eu trabalho religiões, né. Desde o Judaísmo ao, e principalmente, o Islamismo, que é um ponto, ‘pra’ mim, que eu nunca deixo passar. Quando eu começo a trabalhar o Islamismo eu começo a trabalhar a figura da mulher, a figura do homem, a rigidez do alcorão, aí ‘pra’ mim é um gancho, porque eu trabalho intolerância. – fundamentalismos e

intolerância –, e aí é muito interessante partir da Igreja ou das religiões, seja ela cristã-católica, cristã-protestante ou até mesmo da questão dos muçulmanos. E eu gosto muito de partir do princípio dos fundamentalismos, da visão radical das coisas, e da intolerância, que uma coisa leva a outra. Então sempre eu parto dessa ideia de intolerância, então quando eu parto dessa ideia de intolerância aí eu pego o gancho na hora. Eu falo, começo a falar intolerância disso, daquilo... aí vou na hora ‘pra’ intolerância com relação a opção sexual, né, de cada um, e também dessa questão de gênero – que nem sempre é sexual, como eu disse –, né. Eu sempre falo e todas as vezes que eu falo eu sinto a turma bem concentrada, adolescentes. (FERNANDA)

Com base em seus relatos, podemos entender que estas profissionais estão envolvidas com a construção curricular da escola onde atuam, contribuindo a seu modo com a formação das/os alunas/os. Da mesma maneira compreendemos que esta contribuição se estende para que as discussões em torno daqueles conteúdos estejam presentes no cotidiano escolar, possibilitando espaços de diálogo, reflexão e produção de concepções sobre gênero, sexualidade, LGBTIfobia, respeito e acolhimento, entre outros pontos. Por outro lado, tal prática não deve ser assumida apenas pelas/os professoras/es, entendendo que qualquer profissional atuante na escola pode facilitar o debate. Outro aspecto importante é que essas práticas não devem ser pautadas apenas a partir da lógica da construção e do ensino do respeito; o respeito deve estar necessariamente incutido nas discussões que levem em consideração as inúmeras violências e resistências que se atrelam aos casos de gênero e sexualidade.

Outra questão que podemos pensar é que, tanto as/os professoras/es quanto a gestão escolar, por exemplo, não devem permitir que os temas de gênero e sexualidade sejam colocados às margens das diretrizes escolares, visto que disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, entre outras, detêm centralidade na constituição do currículo escolar. Levando em consideração o teor basilar de tais disciplinas na construção da normalidade da grade curricular, Louro (2013, p. 46) afirma que “[...] ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade [...]”. Desse modo, conteúdos que não têm o mesmo peso na grade curricular, como o gênero e a diversidade sexual, são tratados como secundários, de forma esporádica ou mesmo interrupta. Estes conteúdos, quando fora do lugar central, assumem e ocupam o lugar do diferente, do excêntrico; habitam as fronteiras ou, quando não, são simplesmente excluídos da composição curricular (LOURO, 2013).

No entanto, através de alguns relatos, observamos também que há certo comprometimento ético, político e pedagógico com as temáticas em questão por parte de algumas/uns docentes. Isso é o que podemos perceber a partir desta fala da professora Fernanda sobre a importância de uma aula que promova o debate sobre gênero e diversidade sexual:

Ave Maria, eu acho total. O que eu ‘tô’ fazendo ali, eu ‘tô’ prestando um serviço – eu sinto assim – sabe? Eu tô prestando um serviço à humanidade. O que eu tô fazendo ali é tornando o mundo melhor. De cinquenta alunos se eu consigo, é... justificar que... o que eu trago, enquanto teoria, é válido, né, merece ser pensado – porque você não transforma alguém do dia pra noite –, mas que merece pelo menos que ele vá pra casa pensando no que eu disse. Se de cinquenta alunos eu consigo isso com quarenta, porque é sempre com muitos, viu? Muitos mesmo. Muitos. Uma palavra, uma aula, um tema abordado em sala, ele pode, é... ele pode salvar vidas, literalmente, e pode tornar pessoas melhores todos os dias. É assim que eu enxergo. (FERNANDA)

Tratar as temáticas aqui refletidas em termos pedagógicos passa pela noção de pedagogias de gênero e sexualidade, especificamente o uso de artefatos culturais (mídia, cinema, TV, revistas e jornais, música, etc.) que produzem e reproduzem essas pedagogias em nossa sociedade e que alcançam as/os sujeitos/as para além da escola. As pedagogias que atuam em função dos processos educativos e de socialização recebem o nome de pedagogias culturais e, mais especificamente, com relação a essas temáticas, pedagogia do gênero e da sexualidade (LOURO, 2008; 2013).

Um exemplo claro de artefato cultural é o uso que a professora Karina afirmou dar a algumas revistas utilizadas no desenvolvimento de suas aulas, como descrito em uma de suas falas anteriores, e a forma como lançou uma proposta para o professor de Matemática, depois de assumir a coordenação da escola onde atuava, como podemos ver a seguir:

Quando eu cheguei na coordenação, eu já tinha essa visão, aí eu comecei já fazer o trabalho diferente porque eu já ‘tava’ em outro lugar. Aí eu começava a trazer material, aí eu disseminava com os professores de todas as áreas. Às vezes eu pegava até o professor de Matemática, aí, “oxe, e o que é que eu tenho a ver com isso?” Eu digo: “a quantidade de... de... de... homossexuais que estão sendo mortos, que estão nas ruas, que foram mortos, estuprados, violentados, que foram... que se sentiram humilhados. Você trabalha o quantitativo, faz o levantamento disso aí e trabalha. Toda área ‘dá’ pra trabalhar com esse tema.” (KARINA)

Nessa direção, Miskolci (2017) nos diz que, mesmo que forças autoritárias cerceiem as práticas pedagógicas que tratam do gênero e da sexualidade e o seu compromisso com as diferenças, as/os professoras/es não deixarão de lidar com esses conteúdos em suas salas de aula. Haverá, em todo o caso, aquelas/es que buscarão trabalhar a partir dos materiais acessíveis, da criatividade, da reinvenção das ferramentas pedagógicas existentes. Nesse sentido, Silva e Ribeiro (2011) afirmam que se propor a trabalhar sexualidade em sala de aula, facilitando o ensino de forma efetiva, é associar diversas estratégias pedagógicas de ensino, não se limitar

apenas ao espaço escolar em si, nem mesmo aos seus objetivos. O conhecimento da temática se dará através de relatos docentes utilizados nas aulas durante os diálogos, os livros didáticos, filmes, entre outros instrumentos que podem servir de estratégias para contribuir com a troca de conhecimentos em torno da temática.

Ainda que as práticas educativas até então acomodem estas temáticas de forma pontual, sendo abordadas esporadicamente, por uma/um professora/or ou outra/o, quando encontra espaço, ou quando é indagada/o por uma/um aluna/o, ou até mesmo por iniciativa própria, a/o professora/or sempre poderá recorrer a algumas estratégias para incitar o debate acerca delas. Para Figueiró (2009), educar para a sexualidade não se limita apenas a desenvolver estratégias, passando pela compreensão do ensino através da própria atitude da/o professora/or. Segundo Furlani (2009), a finalidade é colaborar para que as/os alunas/os sejam capazes de viver sua sexualidade de forma emancipatória, prazerosa e afetiva.

A forma de lidar com os conteúdos de sexualidade na sala de aula requer certo manejo estratégico da/o educadora/or para uma abordagem didática e descontraída, como na experiência da professora de História, Fernanda, que relatou:

A semana passada foi um babado na sala do primeiro ano. A... o menino veio me questionar a questão... uma menina questionou, de camisinha, e aí eu disse: “rapaz, camisinha é desde a época de Cristo”. Eita professora! “Era sim!” E aí “como, como?”. E aí todo mundo quer saber, né? E aí “ah, faziam com tripa de carneiro”. “Oxe, professora, como é que dava?”. Aí eu disse: “depende do volume da carne”. Aí já começam a rir, né... “Ah, professora!” E aí você já faz um momento de descontração, você já cria um elo com eles. Aí eles já ficam a vontade pra te perguntar várias coisas, entendeu? É um momento numa aula [pausa] que a gente faz sem ingenuidade, porque eu não fiz aquilo com ingenuidade, eu fiz aquilo sabendo o que tava querendo buscar, né? E... é um... uma... uma... quebra naquele momento de uma... de um primeiro encontro, né, é uma turma de primeiro ano, tá tendo poucos encontros até agora comigo, que já tão bem relaxados, que já perguntam, já ficam a vontade pra falar, muitas vezes, da sua sexualidade – que é aonde a gente quer chegar, né? É aonde e o que eu... quando eu faço isso eu quero que o aluno baixe a guarda pra mim, porque senão eu não entro, né. Como é que eu vou entrar no espaço dele, por mais que a sala seja um espaço coletivo, eu tô entrando no individual de cada um dentro do coletivo e eu quero atingir meu aluno, né? (FERNANDA)

É possível observar que a professora procurou usar uma linguagem mais simples e familiar às/aos jovens para falar sobre sexo e sexualidade de um modo comum, sem muitos pudores. Para Furlani (2013), a escolha e uso de palavras por educadoras/es não se trata de um processo neutro, sem implicações. A escola também é responsável pelas noções de linguagens utilizadas em seu interior; por construir e desconstruir termos e discursos em torno da

sexualidade, ela também permite e de outro modo coíbe “[...] o uso de uma linguagem da sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado” (LOURO, 2018, p. 40).

Outro aspecto sobre o qual podemos refletir a partir da fala da professora Fernanda é o fato de os debates sobre sexualidade serem, em todo o tempo, direcionadas às questões biológicas. Retomando o que discutimos anteriormente, quando o assunto é sexualidade esse debate comumente se centra nos elementos que dizem respeito à dimensão biológica, deixando de lado os conteúdos relacionados às experiências das diferentes formas de viver o gênero e a sexualidade.

A pesquisa de Bonfim (2016) aponta para este aspecto biológico presente nas discussões que chegam ao cotidiano escolar, especialmente na disciplina de Biologia, da qual se espera a promoção do debate acerca da educação sexual; no entanto, este acaba sendo reduzido ao ensino sobre doenças e métodos contraceptivos, condicionando, assim, a sexualidade como um risco. Essa abordagem não abrange outros entendimentos, indicando a necessidade de um trabalho sistemático, assim como sugere Furlani (2013), em que as/os estudantes possam refletir sobre questões como a homofobia, as diferentes possibilidades de experienciar o prazer, sobre igualdade de gênero, as desigualdades sociais, e especialmente as baseadas no gênero, etc.

Existem outras possibilidades didáticas vigentes que podem acomodar essas questões em suas práticas, como por exemplo o teatro, projetos e feiras de conhecimento. A professora Karina descreveu o uso do teatro como modo de inclusão e oportunidade estratégica para que as/os alunas/os vivenciem a escola a partir de outros espaços que não sejam os das salas de aula, bem como para desmistificar alguns conceitos sobre suas sexualidades frente a ausência de acolhimento de suas/eus familiares, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...] aí eu comecei a encarar de frente, assim, trazer projetos... Tanto que a gente abriu, convidou teatros, [...] tudo voluntário, né, da escola, que faz... que trabalha essas temáticas, né... e é... tipo peças teatrais, dança, música, tudo, né, porque nós temos também coral. E começamos inserir esses meninos, e quando tinha mais situações, assim, mais gritantes, que a gente sentia rejeição de família e tudo, aí era que eu puxava mesmo. Eu digo: “não, eles têm que se identificar com algo, têm que extravasar, têm que viver, têm que ser respeitado”, né? [...] (KARINA)

[...] eu digo: “vamo colocar”, a gente conseguiu com os pais... o pai voluntário, ‘seu’ Edinho, é... coloca-los no teatro, e fazendo peças teatrais. E aí eles extravasavam, e fazia... e a gente teve muito êxito neste sentido, né. Trabalhando com peças teatrais com essa temática, né. E a ponto da gente fazer, né, de construir algumas peças e apresentar e nós chamarmos os pais ‘pra’ escola ‘pra’ que eles assistissem essas peças, né. E o pai, de repente, ou

a mãe – assim, teve uma mãe mesmo que chorou, teve crise de choro – se identificar com a postura dela com filha, enquanto lésbica, em casa, na rejeição, de bater nela. E a cena era muito forte assim, né, você sabe teatro como eles fazem [...] (KARINA)

A professora Juliana também trouxe a memória da experiência da última feira de conhecimento realizada na escola, na qual podemos notar essa forma didática de lidar com as temáticas em questão. Outra observação importante diz respeito ao fato dela afirmar a abordagem sendo realizada tanto por iniciativa das/os estudantes quanto da comunidade além da escola:

Na nossa feira de conhecimento, foi lindo, principalmente esse ano que passou, inclusive a equipe do 2º ano A, o tema foi justamente LGBTIfobia. Os temas abordados eles sempre pesquisam, se preparam, estudam e tivemos várias equipes que trabalharam o preconceito, então teve uma equipe que trabalhou o preconceito racial, a equipe que trabalhou o preconceito sexual e o ano que passou foi uma das temáticas que foi mais abordada na feira de conhecimento pelos meninos e em contrapartida, professor em sala de aula e projetos que vem tanto de fora, quanto projetos aqui que a gente realiza. (JULIANA)

Dessa forma, essas atividades se colocam como possibilidades para as/os estudantes (re)pensarem questões vinculados ao corpo, ao gênero e à sexualidade, sendo assim importantes espaços para refletir sobre diversas situações da vida cotidiana. Conforme Britzman,

[...] novas abordagens tais como o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo mesa-redonda, mostraram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si (BRITZMAN, 2018, p. 109).

Apesar de parecer uma prática instituída na escola, as atividades descritas pelas professoras Karina e Juliana não são realizadas sistematicamente, mas com eventualidade, considerando as nuances das atividades escolares que acabam por deixar as/os docentes abarrotadas/os de outras demandas, o que contribui para que discussões tão importantes sejam muitas vezes secundarizadas. A maioria das/os docentes está ocupada com outras responsabilidades como o número elevado de turmas em que dão aula, várias cadernetas, a construção do próprio planejamento pedagógico, a adesão de disciplina distinta a sua formação, reposições de horas-aula devido o calendário do ano letivo, reuniões do corpo docente, muitas vezes a lida com o sistema de notas entre outros fatores que contribuem para que isso aconteça.

A forma como cada professora/or tem exercido suas incumbências enquanto formadoras/es, seja em sala de aula discutindo tais temáticas, ou ainda conversando informalmente com outras/os docentes ou discentes, está relacionada, de modo particular, às características profissionais de cada uma/um. Significa dizer que o modo pelo qual as/os professoras/es têm atuado dentro de suas salas de aula passa mais por suas experiências e práticas no cotidiano da escola onde trabalham e menos por uma implicação nas discussões que tratam de gênero e diversidade sexual.

De outra forma, podemos pensar a abordagem pedagógica do gênero e da sexualidade como uma tarefa coletiva, assim como no fragmento abaixo:

Quando se trata de algo tão importante que é a educação, e que são valores, né, a gente não pode esquecer que a questão cultural é muito forte, né, e os valores estão dentro desta, destas questões culturais, nunca vai ser um trabalho isolado. Nunca vai ser o psicólogo, nunca vai ser o professor, nunca vai ser o diretor, o aluno, nunca. Porque senão você continua tendo, é..., repartições. O que eu acredito é que tem que ter um trabalho, de fato, em conjunto, em comunhão – mais que conjunto, conjunto é muito frio – em comunhão, acho que comunhão aquece o conceito da palavra. (FERNANDA)

Evidencia-se a necessidade de uma/um especialista no assunto, com base também no que já nos apontou a professora Gabriela no tópico anterior, dada a importância do que afirma Seffner (2011) ao colocar para que a discussão dessas temáticas seja efetuada é preciso a presença de professoras/es com formação específica, realizada geralmente na modalidade de formação continuada ou em serviço. Além disso, tais assuntos surgem de modo imprevisto na sala de aula, o que determina a necessidade de que qualquer professora/or esteja informada/o para uma abordagem inicial. Para o autor, a escola deve desenvolver um trabalho contínuo por parte das/os professores com qualificação e dispostas/os a encarar essas questões.

O fato dos temas de gênero e sexualidade estarem ocupando as margens das práticas cotidiana das escolas também se consolida na ausência de conhecimento sobre os assuntos, apontada pelas/os próprias/os docentes (MEYER; FÉLIX, 2012), por outro lado, também vêm sendo considerados polêmicos, secundários e desnecessários por docentes e outras/os profissionais da educação, além de gestoras/es públicas/os e parte da sociedade.

Nessa direção, nos concentraremos na importância da formação docente para as temáticas que temos tratado aqui. Para Félix (2015), essa formação é um processo inacabado e precisa estar em constante movimento. Com isso, ela está atrelada a um conjunto de mudanças contemporâneas e também a processos sociais, históricos, políticos, éticos e culturais, não sendo

interessante pensa-la de forma isolada e sem que esta seja atravessada pelas questões de gênero e sexualidade.

Afirmar a importância das/os professoras/es utilizarem em suas práticas pedagógicas uma abordagem de gênero causa o enfraquecimento e desconstrução do preconceito e das velhas noções acerca das identidades de gênero. Esses são os responsáveis pela continuidade da LGBTIfobia e o sexismo, evidentes nos vários modos de violência presente na escola (TONELI, 2006; WELTER; GROSSI, 2018). Nesse sentido, o trabalho de capacitação docente com base na multiplicação da cidadania LGBTI, e para o enfrentamento à LGBTIfobia e outras formas de discriminação, se faz pertinente à escola.

Mattos *et al.* (2015) sinalizam que a formação de professoras/es não deve preconizar apenas os conteúdos presentes no currículo, mas dar conta de abarcar também outras questões. Os comentários da professora Fernanda e do professor André a respeito da formação continuada para as temáticas sobre gênero e sexualidade, bem como sobre a necessidade de uma/um profissional capacitado como mediadora/or, vão na direção do que temos discutido:

Agora, com mediadores, claro, né. Daí não é à toa que a gente estuda tanto, a gente estuda pra nesses momentos trazer um pouco do nosso conhecimento, e procura sempre mais, pra sermos mediadores nessas questões tão fundamentais pra vida do jovem, né. Que vai impedir ele de se sentir excluído, que vai fazer com que ele aumente a autoestima, que vai evitar o suicídio, que vai evitar a agressão, que vai evitar a banalização do sexo. (FERNANDA)

Como falei antes, a diversidade que tende a crescer. Entendeu? E tem um momento que você não consegue lidar com tudo isso, então se você tem uma preparação, estudo ou participa de um debate que possa orientar melhor, com certeza, será proveitoso pra professor sim. (ANDRÉ)

Furlani (2009) elenca oito princípios da Educação Sexual, sendo um deles a superação do preconceito e da discriminação, promovendo a noção de que o gênero e a sexualidade em questão são aspectos positivos nas/os sujeitas/os, o que conforma num desafio colocado para a/o professora/or, principalmente para aquela/e que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, menos violenta, que respeita e promove os direitos humanos, que valoriza a diferença e que concebe a diversidade sexual de forma afirmativa e produtiva.

Nesses termos, é importante também pensarmos como o tratamento dessas temáticas contribui para a formação das/os estudantes, sobre o que Rafael argumentou da seguinte maneira:

Acho isso muito caro, porque a escola é o berço da formação da personalidade, a escola tem que trabalhar tudo, não só a cidadania de gênero, mas trabalhar em relação ao combate do sexismo, também a misoginia e o seu combate, o

combate ao feminicídio, a valorização da mulher, o papel da mulher dentro da sociedade, o combate ao preconceito religioso, com relação à religião, e todo esse preconceito é uma coisa terrível que não constrói nada para a sociedade. (RAFAEL)

Com base nesse relato, não cabe à escola apenas o ensino de conteúdos, mas também a formação para o exercício da cidadania, o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para o debate acerca dos assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade, que, como pontuado por Rafael, contribui para o enfrentamento e eliminação de todas as formas de discriminação e disparidades entre os gêneros. Expressando algo similar, a professora Karina se posicionou defendendo que “[...] cabe à escola ter esse papel sim, não é só conteúdo. Não é encher a cabecinha do aluno... só conteúdo, conteúdo. Não, tem que preparar ‘pra’ vida, né? [...]”. Para ela, discutir tais questões é papel da escola e a contribuição faz parte do processo formativo para as nuances da vida, ou seja, podemos compreender que o empenho em discutir gênero e sexualidade passa pelo compromisso que a escola tem de formar cidadãos/ãos.

Para a professora Fernanda esses esforços e compromisso passam pelas mesmas questões: “[...] Eu acho que contribui a partir do momento que você forma pessoas capazes de respeitar o próximo e capazes de serem mais saudáveis mesmo na sua postura diante da sociedade”. E mais que isso, o ensino desses temas passa por um processo de sensibilização e conscientização da pessoa humana frente à realidade e individualidade de cada pessoa, de aceitar e respeitar a/o outra/o como ela/ele é. Indo ainda mais além, compreendemos que o ensino do gênero e da sexualidade contribui para que as pessoas saibam que não são criações ideológicas. E que discursos implantados no ideário social – a exemplo daqueles que afirmam haver uma orquestração ideológica que ameaça a infância e a família – não passam de tentativas de desqualificar a vasta produção de conhecimento e identidades que lutam diariamente por afirmação.

5.3 “Biologia de gênero”? Compreensões docentes sobre a “ideologia de gênero”

Desde os anos 2014 e 2015 temos ouvido com frequência o termo “ideologia de gênero”, especialmente em meio ao contexto sócio-político de 2018. Para Marafon (2018), nesse período houve um uso indiscriminado dessa expressão e as pessoas que ouviram e circularam este discurso não detinham conhecimento sobre a diferença entre “ideologia de gênero” e estudos ou teorias de gênero.

Nesse campo aglutinaram-se muitas mobilizações e reações antigênero provindas de vários setores da sociedade, fazendo frente à presença do debate sobre a inserção do tema nas escolas e nos documentos da educação. Essas ofensivas disseminaram a ideia de que as/os “ideólogas/os” pretendiam implantar a política do gênero através da educação, configurando uma ameaça que deveria ser perseguida e anulada (JUNQUEIRA, 2017; MARAFON, 2018). Diante disso, muitas/os professoras/es foram acusadas/os de estarem empenhadas/os com a realização de práticas pedagógicas em termos doutrinadores, e em particular com o alastramento da perigosa “ideologia de gênero”. Para Lionço, Alves e Mattiello *et al.* (2018), a concepção da “ideologia de gênero” tem sido adotada pelo discurso da sociedade e utilizada de forma contínua em polêmicas de teor moral relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Em nossa pesquisa dedicamos um espaço para averiguar a compreensão de professoras/es acerca do termo “ideologia de gênero”, as consequências da propagação do mesmo no campo escolar e seu compromisso formador. Para tanto, buscamos saber das/os entrevistadas/os se elas/es já ouviram falar e o que entendem sobre a expressão em questão e, dentre as respostas obtidas, figuraram falas como: “Não, não... o que seria biologia de gênero? [...] Não, já ouvi falar. Eu tinha entendido biologia. Ideologia já, mas eu não sei dizer como é” (GABRIELA). As/Os demais professoras/es responderam da seguinte maneira:

Já li alguma coisa, artigos de revista. [...] Eu compreendo como sendo onde as pessoas têm um princípio e fundamento de algo que eles buscam em cima de uma ideia, de uma forma. Onde vai conseguir reunir o máximo de pessoas capazes de formar opiniões de como seria, por exemplo, quando você reúne o máximo de pessoas em um grupo onde irão trabalhar com o coletivo, uma ideologia maior. (ANDRÉ)

é... eu não me aprofundo muito na... assim, né... eu vou até começar a ler mais, né, sobre gênero. Eu digo que eu sou mais, assim, mãezona. Eu já sou de... de... de... tratar... de cuidar do problema lá no dia a dia, mas [...] eu vou... eu prometo que eu vou estudar, vou me aprofundar bem mais, né. Eu já disse, assim, meio superficialmente, porque eu entendo superficialmente. Não vou me adentrar nesse... nesse mérito. (KARINA)

Sim. Eu li sobre o assunto. “Ideologia de Gênero” é algo que foi criado e a gente sabe que não existe. “Ideologia de gênero” é uma cascata, é uma forma que vários religiosos e vários estudiosos, que se diz estudiosos de gênero normativos, encontraram para não valorizar o gênero, não valorizar a sexualidade diversa. É algo que não é normal, com certeza nunca existiu “ideologia de gênero”. Existe sim, identidade de gênero, que acaba sendo confundida com a “ideologia de gênero”. (RAFAEL)

Nos trechos anteriores temos as respostas de quatro profissionais sobre suas compreensões em torno do fenômeno discursivo mencionado. No caso da primeira professora,

Gabriela, houve um pequeno equívoco no momento em que lhe foram lançadas as seguintes perguntas: *Você já ouviu falar sobre “ideologia de gênero”? O que você entende por “ideologia de gênero”?* A referida professora entendeu como ou assimilou a palavra ideologia à biologia. Em seguida foi esclarecido que na verdade se tratava da expressão “ideologia de gênero”, diante do que a mesma afirmou já ter escutado sobre, mas que, no entanto, não saberia definir ou comentar algo sobre isso.

Já o professor André e a professora Karina teceram alguns comentários sobre a compreensão do termo, em especial André, que, além de afirmar já ter lido artigos de revistas sobre a temática, definiu a partir de sua perspectiva. Karina, por outro lado, preferiu não entrar no mérito da pergunta e declarou que aprofundará o estudo sobre a questão.

As respostas anteriores demonstram certo “desconhecimento”, em termos teóricos, sobre o que é “ideologia de gênero”, com exceção de Rafael, que expressou um amplo entendimento sobre a questão e suas complexidades. Além disso, podemos perceber que, em certa medida, os fragmentos apresentados contrariam a ideia de que não só as/os docentes compreendem como também estão empenhadas/os com a propagação de tal ideologia.

Nessa direção, buscamos saber se elas/eles acreditam que há uma “ideologia de gênero” em vigor nas escolas e na sociedade. Rafael foi enfático: “Não! Porque isso é maior tolice. Os conservadores, como eu falei antes, os grupos religiosos principalmente, que alimentam essa história. O que existe é teoria sobre diversidade de gênero e sexualidade”. Tanto nesta fala quanto na anterior, o discurso de Rafael se relaciona com o que nos dizem Junqueira (2017; 2018a; 2018b) e Marafon (2018) sobre o uso do termo “ideologia de gênero” – que é evocado como ataque com caráter desqualificador daquelas/es que estudam, desenvolvem pesquisas, pensam e promovem discussões sobre as questões de gênero na sociedade.

Para a professora Juliana as discussões de gênero na escola não têm propósito doutrinário ou ideológico:

[...] Não. Porque todas as palestras e leituras não estão voltadas para isso, acho que está voltada para o autoconhecimento, de ajudar o outro a ser o que ele é, a ser uma pessoa sem sofrimento e pra você entender como é que eu vou respeitar, o que eu não conheço primeiro eu tenho que conhecer, então pra isso. [...] (JULIANA)

De acordo com ela, o ensino do gênero e da sexualidade contribui para as/os alunas/os adquirirem autoconhecimento a partir das discussões que forem tecidas, ou seja, fazem parte de uma grade curricular promotora de conhecimento de mundo e não imposição sobre a

personalidade individual enquanto passiva. Seguindo basicamente a mesma linha, André respondeu da seguinte forma:

Porque tem algumas pessoas na sociedade que acha que se a escola for tratar desse tema vai achar que ela vai estar induzindo o aluno a ser gay, mas não é isso é apenas uma forma de aprender como se comportar. [...] Por que a educação começa de casa. Entendeu? E, sobretudo, a educação doméstica é que você consegue levar pra rua, ou seja, se você tem educação doméstica em casa, você consegue se comportar na rua. Consegue ser um indivíduo onde a sociedade vai te ver com um olhar diferente [...]. (ANDRÉ, grifos nossos)

Para ele o tratamento que as temáticas recebem nas escolas não produz influência sobre a condição das/os estudantes, mas uma prática educativa que busca ensiná-las/os como agir na sociedade. Outra questão que desperta atenção na fala do professor é que sua compreensão em torno desta questão é de que as/os discentes precisam de uma aula sobre tais temáticas para desenvolver comportamentos que podem ser considerados aceitos socialmente.

A ideia de que discutir gênero e sexualidade é uma prática doutrinadora e impositiva passa também pela noção de que abordar tais conteúdos em sala de aula influencia na formação da identidade de gênero e/ou orientação sexual das/os estudantes. Em relação a isso, Rafael comentou o seguinte:

[...] Não influencia porque ninguém é homossexual porque quer ser homossexual, ninguém é heterossexual porque quer ser, nem transexual. E influencia sim, no combate à homofobia, preconceito e isso é muito importante, porque as coisas são muito deturpadas dentro da sociedade, dentro da família. Eu acho que a escola tem que ser aberta, livre, aberta para todos sem preconceito. (RAFAEL)

Quando questionada sobre o mesmo ponto, a professora Juliana respondeu: “De forma alguma. [...] Falando do correto, do profissional da educação dando aula e mostrando a diversidade, todas as questões, é totalmente benéfico e necessário”. Sobre o mesmo aspecto, a professora Fernanda afirmou não acreditar ser possível alguém exercer influência na identidade e/ou orientação sexual de uma outra pessoa dessa forma:

[...] Não acho, não acredito. Não, ninguém é capaz de tanto. O ser humano se acha muita coisa, mas de tanto ele não é capaz. Porque é uma coisa muito ampla, muito pessoal, muito natural pra alguém dizer que “você me tornou gay, foi por causa do seu discurso que eu escolhi... a tua ideologia...”. [...] (FERNANDA)

A estratégia discursiva da propagação da expressão “ideologia de gênero” se ampara na afirmação de que essa abordagem se trata de uma tentativa de desconstruir nas cabeças das/os alunas/os as concepções ensinadas por suas mães e seus pais (MATTOS, 2018) e também distorcer as perspectivas do que é ser mulher e ser homem. Uma das formas em que se emprega a expressão em questão, em relação a discursos conservadores e morais, é apontado por Junqueira, que diz que suas/seus adversárias/os são detratadas/os como “[...] destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc.” (2017, p. 223).

Para a professora Gabriela, embora acreditando que a influência não seja possível, há uma dependência dos objetivos que a/o profissional condutora/or das discussões deseja obter com o que está transmitindo às/aos alunas/os, como podemos observar a seguir:

Não, eu não acho que se promover a pessoa vai ser ou não vai ser. Influenciar influencia, mas, como eu disse, depende do que o profissional que ‘tá’ transmitindo quer obter, entendeu? Ele tem que ser o mais imparcial possível, ‘pra’ que seja para o conhecimento, pra você saber como... como agir diante, né, pela questão do ser humano. Mas eu acho que influencia, nesse sentido.
(GABRIELA)

Ou seja, com base no que podemos observar na fala dessa professora, há a crença de que se a/o profissional que se propuser a levantar o debate sobre tais temáticas tiver o desejo de induzir as/os estudantes a algo, ela/ele será capaz. Diante disso, a/o estudante é visto como uma/um sujeito passivo à doutrinação diante das/os opiniões da/o professora/or e não tem nenhuma capacidade crítica para refletir ou se opor sobre o que está lhe sendo transmitido (MARAFON; SOUZA, 2018; PENNA, 2018). Essa ideia é o mote do movimento Escola “sem” Partido, um dos principais difusores da “ideologia de gênero” no Brasil.

Em outro momento da entrevista a professora Gabriela também mencionou o “*kit gay*” que se trata, na verdade, do material educativo do Programa Escola sem Homofobia e do Kit Antihomofobia, destinado à formação nas questões de gênero e sexualidade – este mesmo material foi rechaçado pelos setores conservadores, que ocasionaram a suspensão de sua veiculação pelo governo. O programa foi lançado em 2011 e tinha como objetivo a “[...] orientação de revisão, formulação e implantação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia [...]” (NOTA OFICIAL, 2011, p. 01). Sobre essa questão a professora fez o seguinte comentário:

[...] Da história da cartilha. [...] Disse: “minha gente, eu tô há treze anos [na escola], não chegou nenhuma cartilha imposta pelo PT. [...] Só ficava chateada, o pessoal queria dizer que foi o PT que botou essa cartilha, “mas menino, eu ‘tô’ na escola a gente nunca recebeu essa cartilha”. E realmente houve esse... momento que foi falado, mas que não foi aceito, a cartilha não chegou a sair, a chegar nas escolas – pelo menos não aqui. Se chegou em alguma escola eu desconheço. (GABRIELA)

Nesse sentido, o cerceamento das discussões de gênero e sexualidade no âmbito da educação faz parte de uma rede de ação antigênero que envolve investidas de movimentos conservadores e fundamentalistas, especialmente de viés cristão. Além disso, Mattos (2018) demonstra, a partir de uma vasta produção em torno da expressão “ideologia de gênero”, que este movimento é acionado com interesse pelas perspectivas individualizantes e neoliberais.

Conforme Junqueira (2018b), a qualidade da educação está implicada com a promoção da equidade e da diversidade, bem como com o combate ao preconceito e à discriminação. Nessa direção, nos alertou Rafael quando tratava sobre a continuidade da discussão de questões de gênero e sexualidade e a relação com o caráter democrático e plural da escola:

A escola é livre e deve ser fundamentada dentro dos direitos humanos. Se a declaração dos direitos humanos fala que a pessoa pode ser o que a pessoa quer e a própria constituição brasileira que nos dá o direito de termos a nossa própria sexualidade, religião. O Brasil é um país laico, então se é um país laico ele não pode ter uma religião ortodoxa, fixa e direcionada a população. E assim, é o papel da escola é fundamental o papel da escola dentro da formação da sexualidade e do combate à desigualdade social no combate à heteronormatividade. O direito da pessoa ter a sua sexualidade, o seu desejo e fazer do seu corpo o que ele achar melhor, porque como é que uma pessoa pode ter direito sobre o corpo do outro. Cada pessoa seja livre, o corpo é algo que a pessoa tem e é único. Eu tenho direito de fazer do meu corpo o que eu bem quiser. Não tem que as pessoas ficarem limitando isso ou aquilo em relação as outras pessoas. (RAFAEL)

Para ele a escola deve ser um ambiente livre e regimentado pelos direitos humanos por desempenhar um papel importante no desenvolvimento da/o sujeita/o e no enfrentamento das desigualdades. A professora Fernanda demonstrou pensar de modo similar ao se colocar dizendo: “Oxe, totalmente, democrático... e eu amplio: não só da escola, do país, né? A nossa liberdade de expressão, a nossa liberdade com relação de igualdade, né, a nossa igualdade perante a lei aos direitos humanos, [a proibição da discussão dessas temáticas] fere tudo isso”. Para ela, proibir a presença de tais questões no âmbito escolar, além de ferir o viés democrático da escola, põe em cheque a liberdade de expressão como direito humano. A professora Juliana

afirmou que a escola é o lugar certo para o desenvolvimento de debates acerca das temáticas que envolvem os direitos humanos:

Com certeza. Porque estamos num estado democrático, então todo mundo tem direito de optar, de escolher. A não ser como eu disse a você, que vire lei e é um direito do cidadão, se está vendo os estudos se é pesquisa, é algo que está sendo estudado, então a gente tem que debater tudo e não tem que ser restringido nada a escola, seja questão de aborto, seja questão de violência doméstica, qualquer tema. Isso é um direito do cidadão e é o lugar certo para se debater democraticamente todos esses temas é a escola. (JULIANA)

A proibição da menção da perspectiva de gênero na educação e no espaço escolar inclui também a utilização de qualquer material pedagógico que verse sobre tais temas, além do uso de termos como *orientação sexual*, *diversidade sexual*, *direitos sexuais e reprodutivos*, *identidade de gênero* e *sexualidade*, dentre outros, em sala de aula. De acordo com Lionço (2016), as investidas de proibição dessa abordagem são geralmente materializadas através de Projetos de Leis que visam legislar sobre a questão, a escola e a prática docente, atribuindo-se a partir de uma superioridade moral. A autora analisou projetos que visavam a proibição da temática no campo educacional e identificou a continuidade de uma narrativa que afirma que a escola não deve promover doutrinação às crianças e adolescentes, corrompendo o comportamento habitual da sociedade, correndo o risco de infringir dano psicológico e sexual. Dessa forma, a repressão às questões relativas ao gênero e à sexualidade continuam sendo “silenciadas e negadas, colocando-se qualquer sujeito que fale sobre elas na escola, ou na política institucional, como infrator/a – seja da lei jurídica, da lei natural, ou da lei divina” (MATTOS, 2018, p. 578).

Para Junqueira (2018b), isto faz parte de um projeto de poder de viés reacionário que tem como propósito a anulação de avanços no campo dos direitos que envolvem gênero, sexo, sexualidade e que se volta para a reafirmação de valores tradicionais e noções ultraconservadoras, o estatuto moral de instituições religiosas e a sua preservação, frente às fragilizações com os avanços e conquistas feministas.

Um dos setores que recebem o investimento desse projeto é a educação, com a disseminação de uma narrativa que afirma a existência de uma “ditadura do *gender*”. Nesse sentido, concordamos com Junqueira, que

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação, respeitar e valorizar a docência, assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão, de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas devem também se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes (JUNQUEIRA, 2018, p. 180).

Quanto ao fato de existir a crença de que há uma “ideologia de gênero”, Junqueira (2017) afirma que é importante enfatizar que, no campo dos estudos de gênero, existem teorias (no plural), que compreendem e contemplam diversas perspectivas teóricas e políticas que tomam o gênero como um conceito (e não uma teoria ou ideologia) imbuído de implicações críticas. Nesse sentido, o autor afirma que é importante dizer que existe “ideologia de gênero”, porém, não da maneira que as movimentações antigênero declaram, mas sim enquanto produção vaticana, forjada em meio a polêmicas, para atuar como arma política – um dispositivo discursivo e mobilizador de cunho reacionário (JUNQUEIRA, 2017).

Trabalhar com a adoção da perspectiva de gênero e sexualidade não é promover ideologia, muito menos atuar com vistas a um projeto de destruição das famílias ou impulsionar a negação de valores familiares. O verdadeiro intuito é fomentar e valorizar a diversidade humana, nos aspectos concernentes ao gênero e à sexualidade, a partir de uma perspectiva teórica que oportunize essa lógica, além de estimular o conhecimento sobre tais questões com base no respeito.

A análise que tecemos aqui sobre o fenômeno discursivo da “ideologia de gênero” na perspectiva de professoras/es demonstrou que muitas/os delas/es não possuem informação ou conhecimento sobre o significado do termo, seu nascimento e o objetivo de sua utilização, embora muitas/os atrizes e atores que ampliaram o alcance da expressão afirmem a existência de educadoras/es dedicadas/os com sua implantação na educação e nas escolas. Esta é uma questão que suscita investigações mais profundas, embora acreditemos que isso já venha sendo feito rigorosamente por inúmeras/os pesquisadoras/es, dada à necessidade de compreender, por exemplo, como a noção de “ideologia de gênero” se configurou num cenário global e como ela se caracteriza aliada a perspectivas tecnicistas, antidemocráticas e antidialógicas no campo educacional (PENNA, 2018) na América Latina e, sobretudo, no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Os estudantes são lindos.
Os estudantes estão vindo.
Inda mais belos que antes
Os estudantes dão flores
Que animam os professores
E fazem parar os passantes
Dezenas centenas milhares
Espalham com seus celulares
Os beijos que dão em seus pares
O que aos soldados parece irritante
Os estudantes são fortes
Não temem o carro da morte
E os gritos dos comandantes [...]”*

Chico César.

Após pouco mais de dois anos de inúmeras pesquisas e leituras, partilha de conhecimentos e afetos e de um reposicionamento subjetivo que contribuíram para a elaboração deste trabalho, chegamos, enfim, aos dizeres finais. Embora tenhamos chegado a esse ponto, o sentimento não é de término, mas sim de que ainda temos muito a conhecer, explorar e analisar diante de uma temática tão ampla e complexa, além das ricas descobertas que nos foram apresentadas em meio às vivências e experiências obtidas no campo desta pesquisa. Nesse período, imbuído por tantos aprendizados, apreensão de novos conceitos, desconstrução de pontos de vista únicos e tradicionais, a cada dia que passa e o quanto mais nos envolvemos com esse processo, mais sentimos que chegamos a tempo hábil para contribuir com a problematização e ampliação desse campo de estudos.

Na realização dessa pesquisa nos encontramos algumas vezes com a necessidade de repensar algumas questões, frases, objetivos, argumentos, escrita sobre alguns pontos temáticos, o que no final contribuiu para o aperfeiçoamento dessa pesquisa. Buscamos, a partir desses inúmeros esforços, analisar as compreensões de professoras/es sobre o tratamento das questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual no cotidiano do espaço escolar.

Ao estabelecer o que abordaríamos e a questão que nortearia este estudo, tínhamos o desejo de contribuir para o exame das relações entre gênero/sexualidade e as práticas pedagógicas de professoras/es, uma vez que vivenciávamos (e ainda vivenciamos) um cenário tomado pela ideia da disseminação da cultura LGBTI nas escolas e na educação. Além disso, queríamos olhar para o modo como estas questões atravessam a formação docente; como os

curso de licenciatura, as formações continuadas e as capacitações pedagógicas abordam estas questões em sua composição curricular, mas não o fizemos.

Outro quesito com o qual nos envolvemos foram as variadas mobilizações e campanhas orquestradas pelo Movimento “Escola sem Partido” (MESP) e a lei “Escola Livre” aprovada no estado de Alagoas. Esse ponto nos chamou atenção pela forma como estava associado aos discursos antigênero e potencializou a narrativa da “ideologia de gênero”. No entanto, ainda tocados por esse discurso, mudamos a direção ao perceber, de forma muito clara, que necessitaríamos focar nossa atenção no fenômeno discursivo comumente conhecido como “ideologia de gênero”, dedicando-nos ao estudo de sua gênese e seus efeitos sócio-políticos sobre a política educacional brasileira e abrimos mão da discussão sobre a relação entre gênero e sexualidade com a formação das/os professoras/es, como também da reflexão do MESP como projeto antidemocrático na área da educação. Embora esses pontos apareçam nas análises, priorizamos debater acerca da “ideologia de gênero” por acreditarmos que seria uma discussão mais importante para ser feita naquele momento.

Apesar da escola onde realizamos esta pesquisa apresentar um perfil diferenciado, no que tange a abertura e sensibilidade a tais questões tratadas nessa dissertação, ainda assim apresenta limitações. Isso nos faz pensar que mesmo em uma escola que tende a ser mais diversificada e não apresenta maiores dificuldades em tratar dos conteúdos em questão, é cada vez mais preciso que as práticas adotadas pautem a reprodução do acolhimento e do respeito ao próximo e, principalmente, que isso esteja materializado num projeto ou documento que viabilize tal abordagem. Assim, o tratamento dado às questões de gênero e sexualidade nas instituições de ensino ainda é muito precário e insuficiente. Estes são conteúdos que continuam sendo colocados em segundo plano, mesmo que indicadores de LGBTIfobia sejam expressivos no espaço escolar, e dessa maneira a violência LGBTIfóbica continua se reproduzindo nas relações estabelecidas na área educacional.

As consequências da LGBTIfobia precisam ser encaradas com mais seriedade, a sociedade precisa compreender a gravidade desse fenômeno, pois as inúmeras violências que a população LGBTI sofre diariamente pode ser reconhecida a partir dos dados mais recentes. De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB), no ano de 2018 foram registradas 420 mortes – por homicídio ou suicídio – em decorrência da discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero (GGB, 2018). Ainda que encontremos resistência por parte da sociedade a essas questões e desconheçam os índices de violência sofrida por tal população, os esforços de combate à discriminação envolvendo gênero e sexualidade são cada vez mais fortalecidos com o propósito de garantir igualdade para todas/os.

Mesmo havendo limitações para se tratar de tais temáticas, no entanto, a forma como as/os estudantes fazem suas experiências relativas ao gênero e à sexualidade transitarem no ambiente escolar com seus corpos, suas práticas, as demonstrações públicas de afeto, os discursos e os induzimentos a ocorrência de algum debate em torno dos conteúdos podem ser vistos como transgressões às inibições. Além destas/es também há outras/os agentes como as/os professoras/es que contribuem substancialmente para que essa discussão circule nas salas de aula. Dessa forma, estas/es sujeitas/os atravessam a instituição escolar com sentidos de democracia e pluralidade.

As ações que forem realizadas no cotidiano escolar com o intuito de retratar o gênero e a sexualidade ainda configuram na maioria das vezes um desafio (SEFFNER, 2013), tanto no desdobramento pedagógico das salas de aula quanto na formalização de uma política pública que garanta a presença dessas questões nos currículos. Os obstáculos encontrados estão atrelados, especialmente, aos inúmeros valores morais, culturais, religiosos e familiares que permeiam essas temáticas. Como já indicado anteriormente, essa tensão se dá em torno dos avanços ligados aos direitos humanos, sexuais e reprodutivos de mulheres e sujeitas/os LGBTIs. A intimidação promovida por esses grupos conservadores afeta a implantação e ampliação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais.

Ainda que a escola onde foi desenvolvido o estudo revele uma postura flexível, ela não possui um programa educacional, pensado e articulado coletivamente por toda a equipe pedagógica, que aborde de forma educativa e emancipatória as questões relativas ao gênero e à sexualidade. A ausência de um projeto específico e sistemático acarreta no tratamento pontual e secundário desses assuntos, que geralmente são referidos de maneira fragmentada, ligado muitas vezes ao compromisso ou à compreensão de sua importância por alguma/um professora/or que arrisca levantar a discussão da temática. Uma questão que cerca a realidade desse debate é a forma e frequência com a qual ele é gerado, as temáticas de gênero e sexualidade ainda são retratadas interruptamente.

A despeito das constantes lutas travadas pelos movimentos feministas e LGBTIs, objetivando a transformação de alguns setores, a sociedade ainda tem apresentado uma forte resistência ao que diz respeito ao exercício pleno da cidadania dessa população. Nos anos recentes o campo educacional se tornou uma arena de batalha entre interesses feministas e antifeministas, isso nos fez assistir no ano de 2014 a total remoção da menção a gênero e a sexualidade dos documentos que regimentam a criação de políticas educacionais que contribuam para o combate às desigualdades nesse campo.

As investidas contra a adoção da perspectiva de gênero pelas políticas educacionais se associaram a movimentações mais amplas contra o que denominaram de “ideologia de gênero”. Os discursos que envolvem esse ataque afirmam que o emprego da abordagem de gênero e sexualidade pelas escolas objetiva influenciar a identidade e orientação sexual das/os alunas/os transformando-as/os em homossexuais. Tais narrativas se associaram às estratégias políticas do Movimento “Escola sem Partido” (MESP) que defende uma suposta neutralidade com base na ideia de que as/os professoras/es assumem muitas vezes postura doutrinadora em sala de aula e são responsáveis pela difusão dessa ideologia. No entanto, as análises que apresentamos demonstram que essa noção acerca das/os educadoras/es não passam de uma falácia e revelam que elas/es pouco sabem e discutem sobre gênero e sexualidade. Portanto, essa informação contraria e desconstrói o discurso conservador que circula no imaginário social em torno das escolas e das/os profissionais da educação.

Diante das inúmeras disputas que permeiam o campo da educação, mesmo que a perspectiva de gênero venha sendo marcada e visibilizada com mais frequência na sociedade, as transformações sociais esperadas referentes ao gênero e à sexualidade não acontecem de uma hora para outra. Além disso, é importante reiterar a necessidade de um projeto permanente de abordagem dessas temáticas no sistema de ensino, que também seja capaz de promover autonomia e emancipação para que as/os sujeitas/os vivam livremente sua sexualidade (FURLANI, 2009). Como também, é preciso que os cursos de formação e licenciaturas incluam essas questões em seus currículos. Com base no que já vimos através dos resultados expostos, os conteúdos em questão acabam sendo secundarizados em função de uma lista de problemáticas que vai desde o medo à exposição até o fato de muitas/os professoras/es não concordarem com tal prática. De modo igual, observamos a necessidade de formação continuada para as/os profissionais da educação, incluindo as/os gestoras/es escolares e a equipe de apoio.

A qualificação pedagógica precisa influenciar a prática docente e ser capaz de promover capacitação em educação sexual destinada a todos os níveis de ensino e relacionado ao tensionamento das problemáticas relativas ao gênero, que também aborde o acolhimento e o respeito às identidades como também objetive combater as práticas de violência e desnaturalizar as normas e valores. Tal preparo docente também deve ter em vista a realidade na qual as/os professoras/es estão inseridas/os e considerar, por exemplo, a sobrecarga em função das várias atribuições que fazem com que as/os profissionais não se impliquem de outras formas com os assuntos de gênero e sexualidade.

Posso agora olhar para as minhas experiências, dessa vez com outros olhos, mais maduros e críticos talvez, através dos deslocamentos que hoje me permitem enxergar e compreender o modo como os corpos LGBTIs de várias/os alunas/os foram, e de alguma forma ainda são, negligenciados e/ou invisibilizados dentro da escola. Ou como muitas vezes fui interpelado para não fazer determinada atividade por não ser algo do feitio masculino, ou ainda como minha formação foi tão escassa ao se tratar de espaços de diálogos e/ou aulas que abordassem tais questões de um modo desmistificador, emancipatório e prazeroso.

É importante dizer que, diante das diversas recusas e polêmicas geradas em torno da inserção dessas temáticas nos documentos que gerem a educação no país, pesquisas como esta se constituem como resistência às ofensivas dos setores conservadores que têm empreendido uma batalha antigênero na sociedade, especialmente na política educacional.

Considerando a importância do fortalecimento e ampliação de políticas que fomentam a discussão das questões de gênero e sexualidade, esperamos que esse trabalho colabore para o fortalecimento de uma reflexão mais abrangente em torno dos obstáculos e restrições de implantação e consolidação de uma política pública e que as/os educadoras/es se vejam como importantes atrizes e atores no processo de transformação e equalização das diferenças. Além de contribuir com uma aglomeração de produções que fortalecem o campo de estudos sobre gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

AMAYA, Fernando Serrano. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 27, 2017. p. 149-171.

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola: assujeitamentos e resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Org). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória (ES): Edufes, 2013, p. 47-62.

_____. Travesti: ser doutora é educadora e possível. In: BENTO, B.; FELIX-SILVA, A.V. (Org.). **Desfazendo gênero: subjetividade, cidadania, transfeminismo**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 53-83.

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXOS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 54, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000300504&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.

BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, gêneros e sexualidades: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS**. Rio Grande, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2010.

_____. Corpos, gêneros e sexualidades: questões que integram o PPP. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 1, n. 1, p. 14-16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/viewFile/6213/4320>. Acesso em 27/05/2019.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2) maio-agosto/2011. p. 548-559.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 147, v. 42, set./dez. 2012. p. 808-825.

_____. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIROLI, Flávia. A “ideologia de gênero” e as ameaças à democracia. **Blog da Boitempo**, 26 jun. 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/06/26/a-ideologia-de-genero-e-as-ameacas-a-democracia>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. A PEC 241 é a contra-face da “defesa da família”. **Blog da Boitempo**, 14 out. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/14/a-pec-241-e-a-contra-face-da-defesa-da-familia>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Uma mulher foi deposta: sexismo, misoginia e violência política. In: RUBIM, L.; ARGOLLO, F. (Org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**. Salvador: Edufba, 2018. p. 75-84.

BONFANTI, Ana Letícia; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? **PERIÓDICUS**, n. 9, v. 1, 2018, 105-121.

BONFIM, Juliano. **“Além da camisinha na banana”**: a experiência da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero na escola. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas**, Estudos gays: gênero e sexualidades, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. A Criminalização do Conhecimento, por Judith Butler. **Sexuality Policy Watch**, Rio de Janeiro, 4 jun. 2018. Disponível em: <http://sxpolitics.org/ptbr/a-criminalizacao-do-conhecimento-por-judith-butler/8391>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CAETANO, Márcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CAETANO, Márcio Rodrigo; JUNIOR, Paulo Melgaço Silva. Conta-me a sua história: gênero e sexualidade na trajetória docente. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 3, 2017. p. 26-42.

CAMPILLO-VÉLEZ, Beatriz Eugenia. La ideologia de gênero en el derecho colombiano. **Dikaion**, Colômbia, n. 1, v. 22, jun. 2013. p. 13-54. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v22n1/v22n1a02.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 5 n. 57, 2004. p. 611-614. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

CARA, Daniel. O programa escola Sem Partido quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A Ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-47.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 21, ago. 2015. p. 323-345. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200323&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2018.

CASTRO, Amanda Motta Angelo; EGGER, Elda. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, n. 2, v. 25, 2012. p. 231-238. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2862/pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

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

CHANTLER, Khatidja; BURNS, Diane. Metodologias Feministas. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015, p. 111-120.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Sonia. O Percurso Global dos Direitos Sexuais: entre “margens” e “centros”. **Bagoas**, Natal, n. 4, jan./jun. 2009. p. 17-42. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art01_correa.pdf. Acesso: 3 jul. 2018.

_____. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530001.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. Gênero, sexualidade e a teoria queer na educação: colocando em questão a heteronormatividade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p.250-270, 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4782/3283>. Acesso em: 24 mar. 2019.

CRUZ, Elizabeth Ferreira da. **Ação política, transformação social e reconstrução de identidades:** um olhar a partir do feminismo para a militância das mulheres rurais nos movimentos sociais. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CRUZ, Maria Helena Santana; DIAS, Alfrâncio Ferreira. Antifeminismo. **Estudos de Cultura**, Aracaju, n. 1, jan./abr. 2015, p. 33-42. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/3651>. Acesso em: 14 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia reacionária na educação. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; PACHECO, José Augusto de Brito. (Org.). **Currículo: entre o comum e o singular**. Recife: ANPAE, 2018.

CYFER, Ingrid. A bruxa está solta: os protestos contra a visita de Judith Butler ao Brasil à luz de sua reflexão sobre ética, política e vulnerabilidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530001.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

DEIFET, Vanda. O corpo e o cosmo. In: TIBIRI, Macia, MENEZES, Magali e EGGERT, Elda. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

DETOMINI, Gabriela Mendes; MARIOTINI, Sérgio Donizete. Fracasso no exercício do ofício docente: consequências da desvalorização social da profissão docente? **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 368-383, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/23062017194324.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.

FAÚNDES, José Manuel Morán; VAGIONNE, Juan Marco. Ciência y religión (hétero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidade en Argentina y Chile. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, n. 1, v. 2, 2012. p. 159-185.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FÉLIX, Jeane. Gênero e Formação Docente: reflexões de uma professora. **Espaço do Currículo**, v. 8, n.2, p. 223-231, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em: 28 mai. 2019.

FERREIRA, Marcelo Santana. Sexopolítica, escolas e psicologia: pela produção de narrativas que assombrem. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2017. p. 43-58.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico Oliveira. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: _____. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p. 141-172.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. O pensamento antifeminista: a querela dos sexos. **História Revista**, v. 9, n. 2, p. 227-252, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/10446>. Acesso em: 14 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando.; QUEIROZ, Felipe.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 15-32.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da Educação Sexual na escola. *In*: SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAÚJO, Débora Cristina de. (Org.). **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 37-48.

_____. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira. Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. p. 67-82.

G1 Alagoas. Discussão sobre gênero fica de fora do Plano de Educação de Maceió. **G1 Alagoas**, Maceió, 10 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/11/ideologia-de-genero-fica-de-fora-do-plano-de-educacao-de-maceio.html>. Acesso em: 1 nov. 2017.

_____. Prefeito de Maceió sanciona Plano de Educação válido até o ano de 2025. **G1 Alagoas**, Maceió, 24 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/11/prefeito-de-maceio-sanciona-plano-da-educacao-valido-ate-o-ano-de-2025.html>. Acesso em: 1 nov. 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Assassinatos de LGBTI no Brasil**. Relatório 2016. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2019.

_____. **População LGBTI morta no Brasil**. Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil. Relatório 2018. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso: 21 de julho de 2019.

GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, Campinas, v. 5, n. 3, nov. 1994. p. 111-132.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRUNDELL, Lucrecia Rubio. Instinto depravado, impulso ciego, sueño loco: el antifeminismo contemporâneo en perspectiva histórica. **Encrucijadas**, n. 5, p. 121-37, 2013. Disponível em: <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/69/63>. Acesso em: 02 ago. 2019.

GUIMARÃES, Anderson Fontes Passos. Estudos feministas, privilégio epistêmico e teorias queer: reflexões de um jovem feminista. **Periodicus**, Bahia, v. 1, n. 4, nov./abr., 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/15442>. Acesso em: 18 fev. 2019.

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

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, 2004. p. 201-246.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1993. p. 111-132. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15984/14483>. Acesso em: 2 dez. 2017.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 143-156.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 10, 2012. p. 64-83.

_____. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**, Natal (RN), v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256/1689>. Acesso em: 16 nov. 2017

_____. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Educação e Política em Debate**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 4, ago./dez. 2015, p. 221-239.

_____. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se torna uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina.; MAGALHÃES, Joanalira. Corpes. (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017. p. 25-52.

_____. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKIMIN, Gabriela Campos. **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos**: perspectivas multidisciplinares. Belo Horizonte: Initia Via, 2017, p. 221-236.

_____. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação. Rio Grande: UFRG, 2018a, p. 179-210.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, 2018b, p. 449-502.

JOCA, Alexandre Martins. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: TVESCOLA. Educação e Diversidade Sexual. **Salto para o Futuro**: Ano XXI Boletim 04, 2011.

KAUFMAN, Michael. **Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres**, 1994. Disponível em: <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiences-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LAJO, Javier. **Qhapaq Ñan**: la ruta inka de sabiduría. Lima: Amaro Runa Ediciones, 2005.

LIONÇO, Tatiana. Laicidade, gênero, sexualidade e fundamentalismo cristão no Brasil. In: PLATAFORMA DE DIREITOS HUMANOS (DHESCA). **Relatorias em Direitos Humanos**: informe 2012-2014. Curitiba: Terra de Direitos, 2015. p. 21-33.

_____. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação. In: RODRIGUES, Alexandro; MONZELI, Gustavo.; FERREIRA, Sandro Rodrigo da Silva (Org.). **A política no corpo**: gêneros e sexualidade em disputa. Vitória (ES): EDUFES, 2016. p. 145-160.

_____. Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. spe., 2017, p.208-223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703160002017>. Acesso em: 25 mai. 2018.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara de Oliveira; MATTIELLO. *et al.* “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, set./dez. 2018. p. 599-621. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a11.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas (SP), n. 2, v. 19, mai./ago. 2008. p.17-23.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira. Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Pedagogia da Sexualidade. In: _____. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 07-42.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, 2006, p. 813-817. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a13v14n3.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências sociais**, São Paulo, n. 49, v. 17, 2002, p. 11-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, D. Ideologia de gênero: tensões e desdobramentos na educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, v. 12, set./dez. 2017. p. 402-419.

MARAFON, Giovanna. Recusa à judicialização e ao Projeto de Lei “Escola sem Partido”: Análises a partir das ocupações estudantis. In: **Sisyphus: Journal of Education**, v. 5, n. 1. Lisboa, 2017, p. 9-30.

_____. Análises críticas para desmontar o termo “ideologia de gênero”. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 117-131, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2019.

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro e. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 75-88.

MARSAL, C. Los principios de Yogyakarta: derechos humanos al servicio de la ideologia de de género. **Dikaion**, Colômbia, n. 1, v. 20, jun. 2011. p. 119-130. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72020030007>. Acesso em: 01 set. 2018.

MARTÍ, Silas. Caso da ‘Queermuseu’ corre o risco de se tornar triste rotina no país. **Folha Ilustrada**, São Paulo, 12 jan. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/09/1917632-caso-da-queermuseu-arrisca-se-tornar-triste-rotina-no-pais.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATIAS, Daniel Felipe Mendes. **Narrativas de homens feministas portugueses**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Comunitária), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2008.

MATTOS; Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, 18(43), 2018, p. 573-586.

MATTOS; Amana Rocha; BERTOL, Carolina. Oficinas de sexualidade nas escolas: sabes, corpo e diversidade. In: MARTINS, Hildeberto Vieira; GARCIA, Marcos Roberto Vieira; TORRES, Marco Antônio. *et al.* (Org.). **Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades**. Florianópolis: ABRAPSO, 2015. p. 130-150.

MATTOS; Amana Rocha. *et al.* Pensando a escola e o “ser professora”: hierarquias, silêncios incômodos por estudantes normalistas. In: GONÇALVES, Marcia (Org.). **Saberes escolares e formação docente sobre gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015, p. 65-77.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, Mary Jane; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano. *et al.* (Org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 273-294.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Entrevistas e outros textos: compartilhando estratégias de análise qualitativa. *In*: LANG, Charles Elias; BERNARDES, Jefferson de Souza; RIBEIRO, Maria Auxiliadora Teixeira. *et al.* (Org.). **Metodologias**: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: EDUFAL, 2015, v. 1, p. 85-118.

_____. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, Florianópolis, 2008, pp.809-840.

MEYER, Dagmar Estermann Elizabeth; FÉLIX, Jeane. Currículo e diferença: formação de professoras(es), sexualidade e prevenção de HIV/aids. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.; FAVACHO, André Márcio Picanço. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.251-66.

MENDONÇA, Viviane Melo de. O Plano Municipal de Educação e a “Ideologia de Gênero”: cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens LGBTIT nas escolas. **Itinerarius Reflectionis**: revista eletrônica da graduação/pós-graduação em Educação da UFG/REJ, v. 13, n. 2, 2017, p. 1-21.

MIGUEL, Luís Felipe. Aborto e democracia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, 2012. p. 657-672.

_____. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, n. 15, v. 7, 2016. p. 590-621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 6 mai. 2018.

MIGUEL, Luís Felipe; BIROLI, Flávia; MARIANO, Rayani. O direito ao aborto no debate legislativo brasileiro: a ofensiva conservadora na Câmara dos Deputados. **Opinião Pública**, Campinas, n. 1, v. 23, jan./abr. 2017. p. 230-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/op/v23n1/1807-0191-op-23-1-0230.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set. 1993. p. 239-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 9-29.

MIRANDA-NOVOA, Martha. Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. **Díkaion**, Colômbia, v. 21, n. 2, p. 337-356, dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72028686002>. Acesso em: 1 set. 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, n. 3, v. 32, set./dez. 2017. p. 725-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2018.

MONTEIRO, Douglas Tomácio Lopes; QUEIROGA, Luanda. Prática educativa, mudanças possíveis: Um “novo” olhar sobre velhas práticas. In: NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBTI (NUH). (Org.). **Experiências em educação e diversidade sexual**. Belo Horizonte: MJR, 2012, p. 197-218.

MOTTA, Angélica. La “ideología de género”: una estrategia retórica conservadora. **Instituto de Estudios em Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano (IESSDEH)**, Peru, 9 out. 2016. Disponível em: <http://www.iessdeh.org/index.php/noticias-1/239-noticia-31>. Acesso em: 6 jul. 2018.

NASCIMENTO, Leonardo. Qual ideologia de gênero? A experiência de uma teoria religiosa-fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque**, n. 13, vol. 7, jan./jul. 2015. p. 85-100. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2963>. Acesso em: 2 out. 2017.

NETO, Antônio Simplício de Almeida; SILVA, Diana Mendes Machado da. Escola sem Partido ou sem autonomia? O cerco ao sentido público da educação. In: MACHADO, André Roberto de A., TOLEDO, Maria Rita de Almeida. (Org.). **Golpes na História e na Escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017, p. 261-276.

NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro; ESPERANÇA, Angelo Cabral; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira. Escola, identidade de gênero e a transexualidade: reflexões a partir da antropologia do corpo. In: NEVES, André Luiz M.; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro. (Org.). **Escola, sexualidade e gênero**: perspectivas críticas. Manaus: UEA Edições, 2016, p. 19-34.

NEVES, Raphael. “Joga pedra na Judith”: discursos de ódio e populismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530007.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

NEVES; Sofia; NOGUEIRA; Conceição. Metodologias feministas na Psicologia Social Crítica: a ciência ao serviço da mudança social. **Exaequo**, n. 11, p. 123-138, 2004.

_____. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas Ciências Sociais. **Psicologia**: reflexão e crítica, n. 18, 2005. p. 408-412. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a15v18n3.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2017.

NOTA OFICIAL sobre o **Projeto Escola sem Homofobia**. 2011. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/Projeto_Escola_Sem_Homofobia_2011.pdf. Acesso em 16 jun. 2019.

NUNES, Carla Simone; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. Os “Novos Contos de Fadas” vão à escola: Reflexões a partir de uma intervenção sobre gênero e diversidade sexual no contexto do ensino infantil. In: NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBTI (NUH). (Org.). **Experiências em educação e diversidade sexual**. Belo Horizonte: MJR, 2012, p. 59-76.

OLIVEIRA, Dalila. Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. In Oliveira, Dalila. (Org.). **Políticas educativas y trabajo docente en América Latina** (pp. 17-52). Lima/ Peru: Fondo Editoria UCH, 2008.

PACCINI, Renzo. Ideología de género en América Latina. **Boletín de Doctrina Social de la Iglesia**, Arequipa, n. 17, ano VIII, 2015. p. 19-22. Disponível em: <https://ucsp.edu.pe/cpsc/ideologia-de-genero-en-america-latina>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola Sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 247-259.

_____. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, 18(43), 2018, p. 557-572.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Judith Butler e pomba-gira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530004.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Cada um com sua certeza: a escola e os esforços cotidianos para estar na norma e resistir a esta. In: NEVES, André Luiz M.; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro. (Org.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**. Manaus: UEA Edições, 2016, p. 79-100.

PRADA, Nancy. Ideología de género: semblanza de um debate pospuesto. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria. (Org.). **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 217-232.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MARTINS, Daniel Arruda. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, Alexandro; BARRETO, Maria Aparecida S. C. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória (ES): Edufes, 2013. p. 23-46.

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos ‘anormais’. **Revista de Estudos Feministas**, vol. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

RATZINGER, Joseph. A. **La sal de la tierra**. Madrid: Libros Palabra, 1997.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 138, v. 38, jan./mar. 2017. p. 9-26.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa Silveira; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, v. 12, jan./abr. 2004. p. 109-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21694.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In: JUNQUERIA, Rogério Diniz Junqueira (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUERIA, Rogério Diniz Junqueira (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RIZZA, Juliana Lapa. **Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Programa de PósGraduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

RODRIGUES, Alexandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos, de alunos e professores. In: RODRIGUES, Alexandro; BARRETO, Maria Aparecida S. C. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória (ES): Edufes, 2013. p. 165-182.

RODRIGUES, Alexsandro; ROSIERO, Steferson Zanoni; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; SANTANA, Mariamma Fonseca. Crianças bichas demasiadamente fabulosas. **Artes de Educar**. Rio de Janeiro, n. 1, v. 3, 2017. p. 10-25.

RODRIGUES, Michelle de Albuquerque; SILVA, Iolete Ribeiro. Processos dialógicos entre adolescentes multiplicadores em educação sexual. In: NEVES, André Luiz M.; CALEGARE, Fernanda Priscila Pereira; SILVA, Iolete Ribeiro. (Org.). **Escola, sexualidade e gênero: perspectivas críticas**. Manaus: UEA Edições, 2016, p. 55-78.

RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. La ideologia de gênero como exceso: pánico moral y decisión ética en la política colombiana. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 27, 2017. p. 128-148.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquização católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, 2015. p. 1237-1260.

SALGADO; Raquel Gonçalves; Leonardo Lemos, SOUZA; WILLMS, Elni Elisa. Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordada e a criminalização em nome da proteção **Revista Periódicus**, Bahia, v. 1, n. 9, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. **OSAL**, Buenos Aires, ano v, n. 15, 2004.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

SANTOS, Wendel Souza. Teoria queer e educação para uma abordagem não normalizadora. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 183-196, jul./dez., 2017. E-ISSN: 2358-4238.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE**: a questão da LGBTIfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 192 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001. p. 29-47. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/63371/66114>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Org.). 3. ed. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediações, 2013.

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

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>. Acesso em 30 mai. 2019.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v.39, 2013. p. 145-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria. (Org.). **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 199-216.

SEFFNER, Fernando. FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista da Faced**, Florianópolis, v. 19, 2011. p. 45-59.

SILVA, Benícia Oliveira da.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 521-533, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a14.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SILVA, Daniel Vieira. Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 3, 2017. p. 154-169.

SILVA, Iolete Ribeiro. **Concepções da atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2004.

SILVA, Isabela O. Pereira. **Gênero, política e religião nos protestos contra Judith Butler**. 21 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Gênero-política-e-religião-nos-protestos-contr-Judith-Butler>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SIQUEIRA, Thácio. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Entrevista com Jorge Scala. 31 jan. 2012. Disponível em: <https://pt.zenit.org/articles/ideologia-de-genero-neototalitarismo-e-a-morte-da-fami-lia>. Acesso em: 27 out. 2017.

SORATTO, I.; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.89-121.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!”: a produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de Religião**, n. 2, v. 28, 2014. p. 188-204.

SPARGO, Tamisin. **Foucault y la teoria queer**. Barcelona: Gedisa, 2007.

TOLENTINO, Leonardo Lima Rocha; SILVA, Valquíria Nonata. Faz de conta na educação infantil: aguçando o olhar sobre o comportamento de meninos e meninas. *In: NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBTI (NUH). (Org.). Experiências em educação e diversidade sexual*. Belo Horizonte: MJR, 2012, p. 23-46.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Homofobia em contextos jovens urbanos: contribuições dos estudos de gênero. *Psic*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 31-38, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jun. 2019.

VAGGIONE, Juan Marco; MUJICA, Jaris. A modo de introducción: algunos puntos de discusión em torno al activismo (religioso) conservador em América Latina. *In: VAGGIONE, Juan Marco; MUJICA, Jaris. (Compiladores). Conservadurismos, religión y política: perspectivas de investigación em América Latina*. Ferreyra Editor. Colección: Religión, Género y Sexualidad. Córdoba, 2013.

VIANA, Cláudia Pereira. Lesbofobia e cotidiano escolar: controle invisível da liberdade de expressão. *Diversidade e Educação*, n. 7, v. 4, 2016. p. 40-43.

VIGOYA, Mara Viveros. Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidade *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 27, 2017. p. 220-241.

VIGOYA, Mara Viveros; RONDÓN, Manuel Alejandro Rodríguez. Hacer e deshacer la ideología de género. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 27, 2017. p. 118-127.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTIs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez. 2009. p. 157-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

WELTER, Tânia; GROSSI, Miriam Pillar. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 123-145, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018123>. Acesso em: 28 mai. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras e professores

PARTE I

- 1) Quero que você me conte brevemente sobre sua trajetória na educação: formação acadêmica, tempo de atuação como educadora/r, tempo de atuação nesta escola, etc.
- 2) Que motivações e desafios você encontra no campo da educação e mais especificamente na docência?
- 3) Como você avalia sua trajetória no campo da educação, desde sua entrada até hoje?

PARTE II

- 1) Você já participou de algum curso ou formação sobre igualdade de gênero e/ou diversidade sexual?
- 2) O que você entende por sexualidade?
- 3) A escola que você trabalha tem discutido estes temas?
- 4) Você tem conhecimento se as questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual estão presentes no Projeto Político Pedagógico?
- 5) A escola apoia ou já promoveu/incentivou a participação de professores no debate sobre gênero e sexualidade?
- 6) Que experiências de discussão /ou intervenção sobre estes temas a escola já realizou?
- 7) O que você pensa sobre discutir igualdade de gênero e/ou sexualidade em sala de aula?
- 8) Já houve algum caso de LGBTIfobia na escola? Se sim, como você atuou ou se posicionou? E a escola de um modo geral?
- 9) Você tem conhecimento da existência de estudantes LGBTIs na escola?
- 10) Você participou das discussões de elaboração do Plano Estadual de Educação?

PARTE III

- 1) Você já ouviu falar sobre “ideologia de gênero”? Onde? Quem falou sobre? Como foi?
- 2) O que você entende por “ideologia de gênero”?
- 3) Você acredita que discutir diversidade sexual e de gênero na escola influencia na identidade de gênero e/ou orientação sexual das/os estudantes? Como? Por quê?

- 4) Como você se posiciona diante da proposta de proibição da discussão dos temas diversidade sexual e de gênero? Por quê?
- 5) Você acha que proibir a discussão sobre diversidade sexual e de gênero fere o caráter democrático e plural da escola? Por quê?
- 6) Você participou das discussões de elaboração do Plano Estadual de Educação? Como você percebeu o debate relacionado aos temas de gênero e sexualidade nas discussões relacionadas ao Plano?
- 7) Você acompanhou as discussões sobre “ideologia de gênero” promovidas pelos órgãos municipais e estaduais da educação em Maceió? O que achou? De que forma participou?