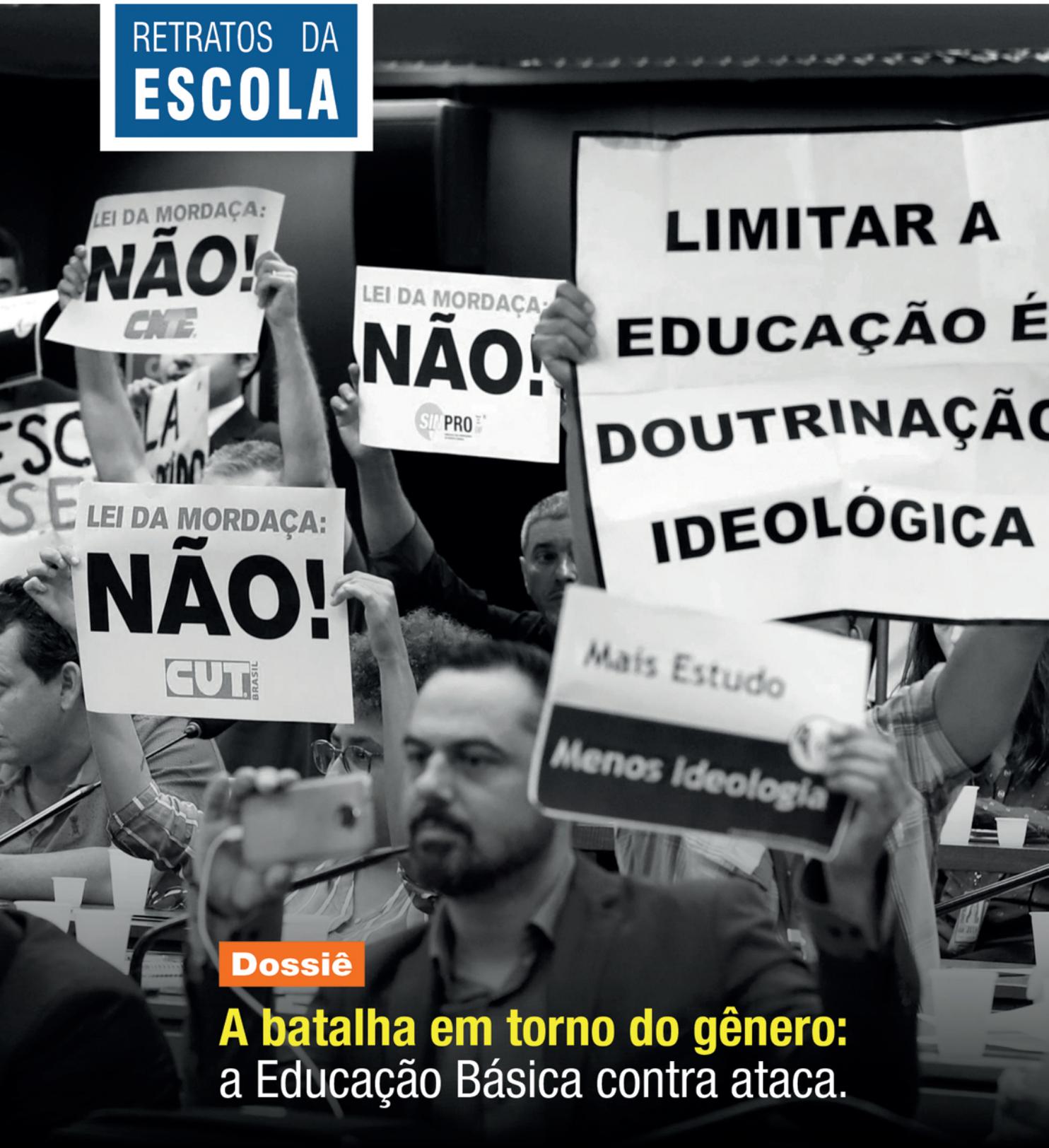


RETRATOS DA ESCOLA



Dossiê

A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra ataca.

Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
APEOSP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SAE/DF - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis/MA
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Tocantins
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

Revista Retratos da Escola

v.14, n.28, janeiro a abril de 2020.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

Presidente

Heleno Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT) Licenciado

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Giulene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTEPRO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROEEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

Coordenador do Despe

Mário Sérgio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude

Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Antônio Lisboa Amancio Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonald Tomaz (SINTE/RN)

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odíssia Carvalho (OPSIÇÃO SEPE/RJ) Licenciada

Veroni Salette Del Ré (APP/PR)

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br > www.cnte.org.br

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROEEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN) Licenciado

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editor Técnico

Diego Schibelinski

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednacieli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Mônica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaes Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlin – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcântara Santuário- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verônica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Miriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

Revista Retratos da Escola

v.14, n.28, janeiro a abril de 2020.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 14	n. 28	p. 1-252	jan./abr. 2020
--------------	----------	-------	-------	----------	----------------

© 2020 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Gilmar Soares Ferreira

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editor Técnico

Diego Schibelinski (UFSC)

Organização do dossiê

Diego Schibelinski e Leda Scheibe

Copidesque

Eliane Faccion (português)

Traduções dos resumos

Danilo Teodoro Brito (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Capa

Marcel Lima Nunes (a partir de Pablo Jacob/Agência O Globo)

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 28, jan./abr. 2020. – Brasília: CNTE, 2019-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em:
<<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra ataca 7

DOSSIÊ

“Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero”
no atual projeto político de poder 15

Diego Schibelinski

Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as
dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação 39

Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra

Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências 57

Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira e Reginaldo Peixoto

Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio
entre cumprir, transgredir e resistir 75

Fernando Seffner

Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre
gêneros e sexualidades nas escolas públicas..... 91

Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda

A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com
professoras/es da Educação Básica 107

Lara Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza

Enfrentamentos em torno de gênero: resistências em defesa da diversidade
nas escolas 127

Fátima Weiss de Jesus e Ramily Frota Pantoja

Corsário preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito
de gênero na Educação Básica..... 141

Cláudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha

Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente..... 159

Beatriz Rodrigues Lino dos Santos e Marcos Lopes de Souza

Imagens do cotidiano escolar: gênero e sexualidades nos desenhos de estudantes de uma escola pública..... 177

Jonas Alves da Silva Junior e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

ESPAÇO ABERTO

Paschoal Lemme: os povos do campo como sujeitos de uma educação democrática 195

Gláucia Ferrari, Márcia Ferrari e Mateus Proveti

Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola 207

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Alexandra Folle, Alcyane Marinho, Íris Dantas da Mota e Gelcemar Oliveira Farias

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Jogo imagem e interação: uma prática educativa inclusiva..... 223

Evaneyde dos Santos Souza e Rodrigo Bozi Ferrete

RESENHA

Como se organiza a nova direita no Brasil..... 243

Ana Paula da Motta e Marco André Serighelli

NORMAS DE PUBLICAÇÃO 249

A batalha em torno do gênero

A Educação Básica contra ataca

Em 2015, menos de um ano após a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, a *Retratos da Escola* publicou em sua décima sexta edição o dossiê *Diversidade na Escola: gênero e sexualidade*. O objetivo central desta ação era somar esforços frente aos retrocessos que naquele momento se intensificavam e substanciavam no projeto obscurantista do movimento *Escola sem Partido*.

A grande controvérsia política daquele momento era o fato de que, mesmo tendo sido aprovado na Conae 2014 (na presença e com o aval de milhares de educadores e educadoras), o texto do projeto que daria origem à Lei precisou ter removido de sua redação a expressão gênero para ser aprovado no Congresso Nacional. Se outrora as representações docentes haviam aprovado, de forma coletiva e democrática, um projeto de lei que se comprometia em garantir no âmbito educacional a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, na prática, o que se viu foi a imposição (paradoxalmente também por vias democráticas) de um genérico compromisso com a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Desde o início dos anos 2000, a educação pública brasileira vivenciava a implementação de uma série de ações governamentais de caráter progressista que, concebidas em um contexto democrático, buscavam dar visibilidade e atender antigas demandas de movimentos sociais brasileiros, transformando o currículo e o ambiente das instituições de ensino em espaços de garantia e valorização dos direitos humanos, e de combate às violências, como o sexismo, a LGBTfobia e o racismo.

Desde então, mas principalmente após o início do (des)governo atual, agigantaram-se, tanto em volume como em intensidade, as investidas antidemocráticas e conservadoras ao modelo de educação pública ofertado no País. Desastrosamente, de lá para cá, foi possível testemunhar a tentativa de estados e municípios de excluírem de seus planos estaduais e municipais de educação (PEE e PME) as temáticas de gênero e sexualidade - iniciativas que, felizmente, desde meados de abril deste ano vêm sendo derrubadas e declaradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal.

No entanto, como consequência direta do avanço das forças conservadoras, passou a ser possível (quase que diariamente!) ver ações que estigmatizam o conhecimento e os agentes que o promovem como “verdadeira ameaça” à moral e à família, além de posturas que, ao incidir sobre identidades sociais e políticas, reproduzem concepções hierarquizadas de gênero, raça/etnia, sexualidade e classe social.

O Governo, que já nos brindou com três ministros da educação (dois de atestada incompetência e um que ficou no cargo por apenas alguns dias), acaba de dar posse ao quarto dirigente. Um ano e meio após a chegada do presidente à chefia do Executivo, a única certeza é a incapacidade de se apresentar um projeto que vá além da “cruzada moral”, enunciada desde a campanha eleitoral e insistentemente repetida, cujo intento consistiria em combater o avanço nas escolas daquilo que denominam “ideologia de gênero”.

Foi tendo em mente a centralidade da luta contra a “ideologia de gênero” para o atual projeto político de poder encabeçado por Jair Bolsonaro e sustentado pelas forças políticas conservadoras, mas também, partindo da premissa de que a educação é decisiva no processo de conscientização dos sujeitos sobre a necessidade e a possibilidade de alteração de sua realidade social, do direito à diferença em todos os espaços sociais e do convívio com a pluralidade de ideias e conhecimentos que a editoria da *Retratos da Escola* decidiu retomar essa discussão. Desta vez, através do dossiê *A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra ataca*.

Organizado por Diego Schibelinski e Leda Scheibe, este dossiê conta com dez artigos escritos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento que analisam as disputas em torno da inserção dos temas relacionados ao gênero e à sexualidade nas diferentes etapas da educação básica e em múltiplos espaços.

Ao trazer a público estudos, investigações e relatos que analisam currículos, práticas formativas, cotidianos escolares, materiais didáticos, projetos de lei, falas públicas e discursos midiáticos, o intuito deste dossiê é acessar as práticas docentes e as resistências cotidianas no combate às desigualdades sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao gênero e às sexualidades, na busca pela construção de uma sociedade mais crítica e menos segregadora. Esta iniciativa permite que aprofundemos nossa compreensão sobre as principais motivações por trás das iniciativas antigênero, acirradas no contexto sociopolítico brasileiro desde a chegada dos conservadores ao Governo, mas, também, nossa compreensão de como os agentes políticos que compõem o ambiente escolar têm vivenciado tantas interdições e atravessamentos em relação às discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas e, sobretudo, de que forma eles têm constituído diferentes estratégias de embate a tais projetos.

“*Isso é coisa do capeta!*”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder, de autoria de Diego Schibelinski, foi o artigo escolhido para abrir este dossiê. Nele, além de ofertar uma explicação de quais seriam os sentidos atribuídos àquilo que vem sendo

chamado de “ideologia de gênero”, o autor, tendo em vista a atual conjuntura política, buscou compreender a importância do combate à “ideologia de gênero” para o Governo, bem como o que o discurso – marcadamente antigênero – pode revelar acerca do projeto conservador-bolsonarista para a educação brasileira.

As formas pelas quais se elabora o discurso antigênero foram também objeto da análise do artigo escrito por Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra. Em *Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação*, os autores, ao investigar um conjunto de enunciados de artigos científicos e de perfis do *Twitter* – reconhecidos por seu posicionamento odioso em relação às experiências sexuais e de gêneros dissidentes –, discutem como os estudos científico-biológicos sobre experiências trans e manifestações do desejo não heterossexuais têm sido empregados como fonte de reverberação de um discurso de ódio que vem buscando adentrar os espaços escolares.

Já em *Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências*, Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira e Reginaldo Peixoto, ao traçar um panorama sobre as questões de gênero em alguns documentos oficiais brasileiros, nos lembram que as discussões sobre gênero devem ser frequentes nas práticas escolares, sobretudo porque a escola contribui para a formação de seus alunos e alunas por um longo período de tempo. A autora e os autores apresentaram propostas de práticas escolares envolvendo o tema, como subsídio para a ação docente em sala de aula.

É justamente a atuação docente frente às questões relacionadas ao gênero e sexualidade na escola pública o alvo de análise de Fernando Seffner em *Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir*. Valendo-se da etnografia de cenas escolares, o autor evidencia a importância da abordagem dos temas no currículo e os desafios que essa tarefa impõe a professores e professoras.

O papel do discurso religioso – em grande medida reproduzido por docentes e funcionários – na construção de uma cultura discriminatória frente às narrativas de sujeitos dissidentes sexuais ou de gênero no interior do espaço escolar foi, por sua vez, a discussão de Denize Sepulveda e José Antônio Sepulveda no artigo *Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas*. A análise teve como base suas experiências. Além de articular um debate em torno de conceitos como laicidade, retórica religiosa e diferentes formas de discriminação, os autores registram as ações capazes de potencializar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas brasileiras.

A resistência de grupos conservadores frente às tentativas de garantir a abordagem das questões relacionadas ao gênero e às sexualidades na educação é o tema central do artigo escrito por Lara Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza. Em *A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica*, as autoras buscaram compreender, a partir da análise das experiências de participantes

do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero – ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande a professores e escolas da rede pública da região –, como se organizou um movimento político declaradamente antigênero na cidade em resposta ao projeto, mas, também, como os participantes do próprio projeto elaboraram diferentes estratégias para garantir sua continuidade.

Os embates em torno da ofensiva antigênero foram também abordados por Fátima Weiss de Jesus e Ramilly Frota Pantoja. No artigo *Enfrentamentos em torno de gênero: resistências em defesa da diversidade nas escolas*, as autoras mostram a organização do movimento de resistência, encampado por ativistas LGBT, professoras e professores da rede básica e de nível superior, que buscou fazer frente à retirada do conceito gênero nos textos do Plano Municipal de Educação de Manaus e do Plano Estadual de Educação do Amazonas.

A necessidade de defender o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas é constante no País. O artigo escrito por Cláudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha se mostra como mais uma evidência dessa incansável luta, travada por nossos educadores e educadoras em todo o território nacional. Em *Corsário preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica*, as autoras, ao mergulharem no relato de uma educadora, integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, e em sua experiência no planejamento e execução do encontro destinado às discussões ético políticas dos processos de formação continuada para a primeira etapa da educação básica, buscam evidenciar como a falácia da “ideologia de gênero” e o pânico moral gerado por ela podem interferir no conteúdo formativo ofertado aos docentes e, conseqüentemente, em sua atuação. A abordagem adequada desta temática em sala de aula fica evidente no artigo *Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente*, escrito por Beatriz Rodrigues Lino dos Santos e Marcos Lopes de Souza, que analisa as marcas construídas por professoras de um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual em uma universidade estadual no interior do estado da Bahia.

Por fim, Jonas Alves da Silva Jr. e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva nos brindam com o instigante *Imagens do cotidiano escolar: gênero e sexualidades nos desenhos de estudantes de uma escola pública*, artigo que esquadrinha desenhos e rabiscos de alunos e alunas de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, discutindo e problematizando as formas pelas quais crianças e adolescentes denotam, por meio do desenho, suas dúvidas e inquietações acerca da maneira pela qual se constrói o gênero e a sexualidade. Potentes e reveladores, os desenhos, grafismos e rabiscos espalhados pelas paredes, mesas, cadeiras e outros objetos da escola evidenciam para os autores o amálgama de discursos sobre o tema que circula pelo interior no espaço escolar, mesmo silenciosamente.

Além dos textos que compõem o dossiê, esta edição da *Retratos da Escola* conta também com a habitual seção Espaço Aberto, composta por dois artigos. O primeiro deles, intitulado *Paschoal Lemme: os povos do campo como sujeitos de uma educação democrática*, de autoria de Gláucia Ferrari, Márcia Ferrari e Mateus Proveti, se apresenta como estudo

bibliográfico sobre o pensamento de um dos mais importantes intelectuais da educação no Brasil. Os autores demonstram a relevância e a atualidade das contribuições teóricas de Lemme, em especial, as que se referem à educação das populações rurais do Brasil. Já o segundo artigo, *Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola*, de Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira *et al.*, tem como objetivo identificar o processo de lutas por meio do jogo como estratégia de ensino nas aulas de Educação Física escolar.

No Relato de Experiência deste número, *Jogo imagem e interação: uma prática educativa inclusiva*, Evaneyde dos Santos Souza e Rodrigo Bozi Ferrete, ambos do Instituto Federal de Sergipe, ao se debruçarem sobre a análise da prática educativa, questionam a eficiência da aplicação de um jogo na implementação da educação inclusiva. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como metodologia o estudo de caso com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados obtidos ressaltam a eficácia dos recursos pedagógicos que auxiliem na mediação da aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de lembrar que vivenciamos um momento no qual os ataques aos direitos humanos, à democracia e ao próprio conhecimento científico ocorrem a todo momento no nosso dia a dia. A educação pública, laica e gratuita, entre tantos outros princípios que dizem respeito à educação libertadora, estão em risco - o que nos coloca diante de definições cruciais acerca do futuro educacional do País.

Felizmente, neste julho de 2020, nós, da oposição ao Governo, vencemos por larga margem a votação no plenário da Câmara dos Deputados da PEC 15/2015, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este fundo é o principal mecanismo de financiamento das matrículas escolares nas redes públicas de ensino em todo o País, as quais congregam quase 40 milhões de estudantes, além de ser o responsável pelo pagamento de quase 4 milhões de trabalhadores em educação, entre professores, especialistas pedagogos e funcionários. O Fundo atual, de caráter temporário, tinha prazo de validade até 31 de dezembro de 2020, e a proposta do novo Fundeb, discutida pelo Parlamento, com ampla participação social, o tornou perene na Constituição Federal.

Mais do que nunca, a importância física da escola e a relevância do papel do professor se fazem sentir. As tentativas de implementação de um modelo remoto para a educação que estão acontecendo neste período de pandemia e que tentam minimizar os prejuízos da impossibilidade do ensino presencial evidenciam não só a extrema desigualdade social e econômica no País, que se manifesta na falta dos insumos necessários para a sua concretização, como os limites da tecnologia virtual que, mesmo sendo um complemento importante para atividades de ensino/aprendizagem, não substitui a ação presencial, desenvolvida no “chão da escola”. A desigualdade social tornou-se agora mais visível, o ataque à democracia mais evidente e a economia, cada vez mais debilitada.

A pandemia de Covid 19, que ora enfrentamos, expôs de forma indelével o caráter deletério do modo de produção capitalista e sua irracionalidade insustentável. O

posicionamento governamental, a partir do Golpe de 2016, é de entrega dos bens públicos ao capital internacional e de privatização até da saúde e da educação. O projeto de Nação vem sendo, agora e cada vez mais, dominado por uma ideologia mercadológica, que coloca “acima de tudo” não o Brasil, mas a exacerbação financeira dos grandes trustes internacionais.

Eis que, neste momento de exceção, o Estado é que precisaria ficar à frente do combate necessário. Nunca antes foi tão clara a importância das instâncias públicas da saúde e dos seus profissionais para a sobrevivência da população. Nunca antes ficou tão evidente que a educação pública é que atende à grande maioria da população infantil e jovem do País.

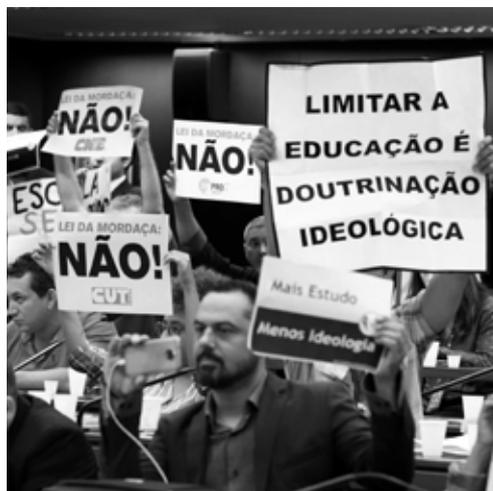
Trata-se de um momento em que cabe explicitar nossa forte indignação frente às propostas de destruição dos direitos e das instituições por uma Presidência da República eleita em grande parte por meio de *fakenews*, mas, incapaz de assumir responsabilidades pela democracia, diante do esforço de cidadãos e organizações as mais variadas que lutam pela saúde e pela educação.

Por tudo isso, desejamos boa leitura a todos e todas!

Comitê Editorial

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



“Isso é coisa do capeta!”
O papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder

“This is the devil’s work!”
The role of “gender ideology” in the current political power project

“Eso es cosa del diablo!”
El papel de la “ideología de género” en el actual proyecto político de poder

DIEGO SCHIBELINSKI*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: A comunidade escolar tem se visto envolta em uma guerra discursiva cuja causa seria o combate à “ideologia de gênero”. Da mesma forma, desde sua eleição como chefe do executivo, o atual Presidente da República tem enfaticamente destacado seu compromisso com tal empreitada. Tendo isso em vista, o objetivo deste texto é duplo: ofertar uma explicação sintética de quais seriam os sentidos atribuídos àquilo que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”; e compreender a importância do combate à “ideologia de gênero” para o governo de Jair Bolsonaro e o que esse discurso – marcadamente antigênero – pode revelar acerca do projeto conservador-bolsonarista para a educação brasileira.

Palavras-chave: Ideologia de gênero. Ostensiva antigênero. Gênero e sexualidade nas escolas.

ABSTRACT: From a few years up until now, the school community has seen itself surrounded by a discursive war in which its main cause would be the fight against “gender ideology”. Additionally, Jair Bolsonaro has been emphatically stressing his commitment to such endeavor since his election as chief executive. Having this in mind, the objective

* Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é editor técnico da Revista Retratos da Escola. *E-mail:* <diego.schibelinski@gmail.com>.

of this text is twofold. Firstly, it sought to offer a synthetic explanation of which would be the meanings attributed to what has been called as "gender ideology". Secondly, comprehend what would be the importance of striving against "gender ideology" to the current government. And, what this discourse – assuredly anti-gender – can reveal to us about the conservative-Bolsonarian education project for Brazil.

Keywords: Gender ideology. Anti-gender ostensive. Gender and sexuality in schools.

RESUMEN: Desde hace unos años, la comunidad escolar se ha visto envuelta en una guerra discursiva cuya causa sería la lucha contra la "ideología de género." Del mismo modo, desde su elección como jefe del poder ejecutivo, Jair Bolsonaro ha enfatizado su compromiso con tal esfuerzo. En este escenario, el objetivo de este texto es doble, en primer lugar, el de ofrecer una explicación sintética de cuáles serían los sentidos atribuidos a lo que se ha llamado "ideología de género"; y en segundo lugar, el de comprender la importancia de combatir la "ideología de género" para el actual gobierno, y lo que este discurso, marcadamente antigénero, nos puede revelar sobre el proyecto conservador-bolsonarista para la educación brasileña.

Palabras clave: Ideología de género. Ostensiva Antigénero. Género y sexualidad en las escuelas.

O presidente, a pandemia e uma certa ideologia...

Em 12 de maio deste ano (2020), o Brasil chegava à marca de 12.400 mortos em decorrência da pandemia de Covid-19, se tornando o país na América do Sul com a maior taxa de letalidade pela doença. Naquele mesmo dia, o Ministério da Saúde anunciaria o registro de 881 mortes em decorrência da síndrome respiratória em apenas 24 horas – o maior índice em um único dia até aquele momento. Além disso, o número de casos da doença confirmados no País chegaria a 177.589, quase 10 mil casos a mais do que no dia anterior. Alguns estados começavam a dar claros sinais de sobrecarga de seus sistemas públicos de saúde. Em São Paulo, Amazonas, Maranhão e Rio Grande do Norte, por exemplo, a oferta de vagas de UTI se tornava cada vez menor à medida que sua ocupação aumentava continua e aceleradamente.

Concomitante a crise sanitária, a cena política se mostrava igualmente em polvorosa, sobretudo em decorrência do pedido de demissão de Sergio Moro do posto de

Ministro da Justiça dias antes, e da acusação do ex-juiz e ministro de que o presidente da República vinha tentando interferir politicamente nas investigações da Polícia Federal (PF) em favor de sua família e aliados. Informações sobre a divulgação de um vídeo contendo a gravação de uma reunião ministerial em 22 de abril, no qual, segundo Moro, ficava clara a intenção de Bolsonaro frente as ações da PF, fizeram com que o assunto ocupasse grande parte do trabalho da mídia naquele dia. Assim, em meio a notas do avanço desenfreado da pandemia no Brasil e das estripulias políticas de Jair Bolsonaro e sua escumalha, a notícia de outro acontecimento protagonizado pelo presidente passou quase que despercebida, causando pouca comoção.

Na manhã daquele mesmo dia, antes de iniciar uma reunião ministerial, o presidente e alguns de seus ministros se encaminhavam à cerimônia mensal de hasteamento da bandeira nacional em frente ao Palácio da Alvorada.¹ Além do costumeiro agrupamento de apoiadores, estavam presentes também naquela manhã um grupo de crianças arregimentadas pelo padre polonês Pedro Stefien².

Ao se aproximar das crianças – que usavam máscaras³ e uma camiseta estampada com a mensagem “*Brasil vivo! Sem aborto!*” – Bolsonaro as incentivou a se aproximarem e, contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde acerca do distanciamento social, abraçou algumas, pegando uma delas no colo. Após uma fala do religioso que salientou o compromisso do grupo com o cristianismo e pontuou a comemoração dos 530 anos da religião no Brasil,⁴ as crianças, em coro, cantaram para o Presidente a canção de Roberto Carlos, *Jesus Cristo*.

Findada a apresentação, o padre Stefien informou a Bolsonaro que as crianças tinham alguns pedidos ao líder da nação. Foi quando uma delas – um menino de no máximo 10 anos – leu em pedaço de papel: “*Senhor presidente, nós crianças não queremos a ideologia do gênero*”. Logo em seguida, o grupo de infantes, guiados pelo padre, em uníssono, bradou: “*Não! Não! Não!*”.

Antes que as crianças dessem prosseguimento à enunciação de “suas” outras demandas, Bolsonaro as interpelou, informando que, a despeito do resultado do julgamento do supremo tribunal federal, de 24 de abril, no qual, por unanimidade, os onze ministros do supremo haviam derrubado a Lei Municipal nº. 1.516/2015, que proibia a utilização de material didático que contivesse o que chamava de “ideologia de gênero” nas escolas públicas municipais de Nova Gama (GO), ele [o presidente] já havia pedido ao major Jorge, secretário geral da presidência, “que providenciasse uma lei – *federal, agora!*”, a fim de tratar sobre a proibição da disseminação da “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras. A promessa de Bolsonaro era de que o projeto seria apresentado ainda naquele dia, e “*com urgência constitucional!*”⁵

Não há como negar que, em meio à maior crise de saúde pública vivenciada pelo País em um cenário no qual o Ministério da Educação tinha pela frente questões muito mais imperativas – tais como a aprovação do novo Fundeb; a adequação das escolas frente as

demandas impostas pela pandemia e pela repentina implementação do ensino remoto; a tomada de decisão quanto ao adiamento, ou não, do Enem em 2020 –, o Governo, via figura do presidente, julgava ser de caráter *urgente* a contenção do avanço da “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras.

É certo que, quando inserida no quadro mais amplo dos acontecimentos, a cena protagonizada pelo padre e pelo presidente parece perder importância. Além do mais, tem sido comum a interpretação de que esse tipo de declaração, controversa e sensacionalista, emitida tanto por Bolsonaro quanto por membros da ala ideológica de seu governo, tem como principal objetivo distrair os opositores e o conjunto da opinião pública frente àquelas que seriam as “verdadeiras barbaridades” de sua gestão. Vista por esta perspectiva, a fala do presidente na manhã do dia 12 de maio poderia ser percebida apenas como mais uma artimanha, uma nova e temporária cortina de fumaça, muito bem-vinda, diga-se de passagem, em meio à pandemia vivida e frente ao grotesco desempenho de seu governo desde 2019.

Esta, contudo, não parece ser uma explicação válida para a questão aqui levantada. Isso porque, embora a declaração daquela manhã tenha ocorrido em meio a um cenário inegavelmente caótico, no qual a atuação de Bolsonaro frente à Presidência da República era duramente questionada e atacada, aquela não foi a primeira vez (nem no ano de 2020, nem desde sua eleição) que o presidente se referia ao tema.

Na verdade, a questão do combate à chamada “ideologia de gênero” vem se mostrando uma constante nas falas referentes a educação, tanto por parte de Bolsonaro quanto de alguns dos ministros que compõem seu conturbado governo – há de se destacar o ministro da Educação, Abraham Weintraub⁶, e a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. Tendo isso em vista, o objetivo deste texto é duplo: primeiramente, buscou-se, ofertar uma explicação sintética de quais seriam os sentidos atribuídos àquilo que vem sendo chamado de “ideologia de gênero”; em segundo lugar, buscou-se compreender qual seria a importância do combate à “ideologia de gênero” para o governo de Jair Bolsonaro e o que esse discurso – marcadamente antigênero – pode nos revelar acerca do projeto conservador-bolsonarista para a educação brasileira. Como subsídios para essa questão, analisou-se um conjunto de falas do presidente acerca do tema desde sua posse como chefe do Executivo, em 2019, até março de 2020.

O que é “ideologia de gênero”?

De uns anos para cá, a comunidade escolar, de uma forma geral, se viu envolta em uma guerra discursiva na qual, frequentemente, tiros são disparados não se sabe bem por quem, em quais direções ou com quais finalidades. A única certeza parece ser a causa do combate à “ideologia de gênero”. Expressão nova, que invadiu os debates políticos

sobre educação, adentrou as escolas, assolou o trabalho docente e se instalou na boca de parte dos atores políticos que circulam pelas comunidades escolares de todo o País.

Embora muitos já tenham ouvido falar dessa “nova personagem”, que agora habita o imaginário social do universo educacional brasileiro, a verdade é que, para a maioria, ela ainda se mostra como uma figura um tanto ou quanto desconhecida, de contornos difusos e intensões indefinidas. Se você, assim como a maior parte das pessoas, muito ouviu e ouve falar sobre a tal “ideologia de gênero”, mas, até agora, não tem claro qual seria o real significado dessa expressão, a essa altura certamente já deve estar se perguntando: *mas afinal, que diabos é essa tal de “ideologia de gênero”?*

No atual cenário político, e frente aos eventos aqui já mencionados, esta parece ser uma pergunta bastante pertinente. Essencial, na verdade. Afinal, é somente de posse dos significados que os utilizadores da expressão imprimem a ela, que nos tornamos realmente capazes de compreender, de forma adequada e ampla, o que Jair Bolsonaro e seu Governo querem comunicar quando reafirmam seu compromisso em combater à “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras e quais são as principais consequências desse projeto para a educação pública.

Para Jorge Scala (2011), advogado argentino e conhecido locutor do discurso antigênero, “ideologia de gênero” seria um projeto de poder que buscaria alienar a sociedade e, assim, destruir a família, expurgar Deus, eliminar os valores morais judaico-cristãos e, por fim, perverter a diferenciação biológica existente entre homens e mulheres. Esse projeto se efetivaria por meio de uma conspiração a nível global que, ao ser orquestrada por movimentos feministas, ateus, grupos LGBTs e forças políticas com pretensões comunistas, se infiltrariam nos sistemas políticos, disfarçados de direitos humanos, reprodutivos e sexuais, e cooptariam parte da estrutura democrática da sociedade, sobretudo os meios de comunicação e o aparato educacional legal, utilizando-a para divulgar suas ideias não racionais, fundamentadas em uma pseudoantropologia e sem comprovação científica. Mais do que destruir a cultura judaico-cristã, essa ideologia buscaria ainda deseducar moralmente crianças e adolescentes, convencendo-os de que ser homem ou mulher, ao contrário do que se imagina, não seria uma questão absolutamente biológica, mas sim cultural, e que a heterossexualidade, da mesma forma, não seria a única sexualidade possível.

Essa visão de Scala sobre o que seria a “ideologia de gênero” é bastante próxima daquela compartilhada pelas forças políticas conservadoras no Brasil, sobretudo por Jair Bolsonaro. Isso porque, como alguns estudos vêm demonstrando, Scala figurou como uma das principais referências “teóricas” empregadas na elaboração do discurso antigênero brasileiro (MISKOLCI, 2018). Evidência disso é o fato de que o livro do autor, lançado originalmente em espanhol no ano de 2010, foi traduzido e comercializado no Brasil em 2011, momento em que a construção de um discurso de combate ao gênero entre os políticos conservadores brasileiros começava a ganhar força. No entanto, não

é no autor argentino que podemos localizar a gênese da expressão. Embora o objetivo deste texto não seja fazer uma análise etimológica, conhecer um pouco mais acerca da origem da “ideologia de gênero” pode nos auxiliar na compreensão do seu significado.

Sobre o surgimento da “ideologia de gênero”

Como pesquisadores e pesquisadoras têm apontado, a invenção do aparato discursivo antigênero, no qual a expressão “ideologia de gênero” se elaborou, vem se desenvolvendo há mais de vinte anos, tendo surgido em meados da década de 1990 e tendo a Igreja Católica como primeira locutora (ROSADO-NUNES, 2015; MISKOLCI & CAMPANA, 2017; DIP [FURLANI], 2017). Isso teria ocorrido porque, incitada pela realização das Conferências da ONU sobre População e Desenvolvimento (no Cairo em 1994), e sobre as Mulheres (em Beijing em 1995)⁷ – ocasiões em que os direitos sexuais e reprodutivos ingressaram nas agendas legislativas, midiáticas e educativas a nível global –, a hierarquia católica teria iniciado, de forma sistemática, e ainda sob a liderança do papa João Paulo II, uma campanha de combate aos estudos feministas e às teorias de gênero (MACHADO, 2018; MISKOLCI & CAMPANA, 2017; ROSADO-NUNES, 2015).

Segundo Maria José Fontelas Rosado-Nunes (2015), a partir daquele momento é possível perceber que o conceito “gênero” passa a ser duramente atacado nos documentos oficiais da Santa Sé. Para a autora, as principais motivações a este ataque estariam nas fissuras que as análises socioculturais sobre uma perspectiva dos estudos de gênero poderiam impor à estrutura organizacional católica, ao permitirem a desconstrução de alguns de seus conceitos mais tradicionais e caros, tais como a “natureza humana”, a “família” e o “sexo”: o tripé sobre o qual parecem assentar-se as relações de poder hierárquicas e androcêntricas há tanto disseminadas pelo cristianismo. Sendo assim, a condenação das proposições feministas por parte da Igreja Católica e sua desqualificação se mostravam necessárias porque, ao tomar o gênero e o sexo como produtos das relações culturais sociais, afastando-os do determinismo biológico, essas teorias questionavam a existência de uma “natureza divina”, decorrente de uma “lei natural”, dada por Deus. Dito de outra forma, os estudos de gênero passaram a ser combatidos e vilipendiados como intentos ideológicos porque feriam a “natureza” e desrespeitavam as “leis divinas”, afetando fortemente o edifício real e simbólico do catolicismo. Deste modo, se por cerca de um século o discurso feminista havia sido recebido com indiferença pela Igreja Católica, a disseminação global das proposições dos estudos de gênero e do próprio gênero como um conceito explicativo das relações sociais construídas entre os sexos acabou por torná-lo um inimigo merecedor de maior atenção, levando o Vaticano a iniciar virulenta reação.

A primeira vez que o termo “ideologia de gênero” foi empregado em um documento da Santa Sé, foi em 1998, na Conferência Episcopal da Igreja Católica, realizada no

Peru, e cujo tema foi “*A ideologia de gênero – seus perigos e alcances*”. No entanto, Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) apontam que as origens das ideias que sustentam a narrativa da existência de uma “ideologia de gênero” podem ser encontradas no seio da Igreja Católica um ano antes, já em 1997, mais especificamente nos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que, futuramente, ocuparia o posto de líder da Igreja como papa Bento XVI. Para os autores, o cardeal alemão seria um dos personagens centrais da formulação, por parte do Vaticano, de uma contraofensiva político-discursiva de ataque ao feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos. Próximos do argumento ofertado por Rosado-Nunes, Miskolci e Campana sugerem que a estratégia central dessa contraofensiva católica consistiu em caracterizar a *perspectiva de gênero* como ferramenta ideológica, rebatizando os estudos de gênero como “ideologia de gênero”.⁸ Isso porque, embora o conceito ideologia possa assumir múltiplos significados, de forma mais restrita – tal como aquela empregada na teoria marxista – as ideologias configurar-se-iam como instrumentos de dominação e de legitimação da exploração. Nessa lógica, a ideologia seria uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva e que teria como objetivo homogeneizar a realidade, eliminando diferenças e ocultando desigualdades. Ou seja, a ideologia seria uma distorção ou falseamento da realidade, a imposição de uma falsa consciência no intuito de atender aos interesses e relações de dominação (NASCIMENTO, 2015; REIS & EGGERT, 2017). E é justamente este segundo significado que os locutores do discurso antigênero buscaram acionar quando vinculam a perspectiva de gênero à ideologia.

Escalada da “ideologia de gênero” no cenário educacional brasileiro

A realização da Conferência Episcopal que abordou a questão de gênero no Peru, no final dos anos de 1990, garantiu que a pauta não tardasse a chegar na América Latina. Na verdade, sua realização evidencia um claro deslocamento geopolítico das discussões sobre direitos sexuais e reprodutivos dos EUA e Europa para a América Latina. Já no início dos anos 2000 o combate ao avanço da “ideologia de gênero” se mostrava um dos elementos centrais da atuação de grupos evangélicos/cristãos no debate político de alguns países sul-americanos. E não parece desconexo o fato de que, em 2013, a votação que escolheu o sucessor de Bento XVI tenha eleito o cardeal argentino Jorge Mario Bergoglio, fazendo do Papa Francisco o primeiro latino-americano a chefiar a Igreja Católica (MISKOLCI, 2018).

Para Miskolci e Campana, a explicação para a rápida conversão da narrativa do combate a “ideologia de gênero” em um dos eixos prioritários de ação política na América Latina reside no fato de que a popularização desse discurso se deu ao mesmo tempo em que muitos países da região começavam a reconhecer, ou a pôr em discussão, uma

série de avanços em relação aos direitos sexuais e reprodutivos (como, por exemplo, a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas).⁹ De modo que, fosse no intento de barrar novas concepções sobre gênero e sexualidade ou de conter os avanços na luta feminista e LGBT, a adoção do discurso da “ideologia de gênero” por parte dessas forças políticas na América Latina teria se dado na forma de um ativismo reativo, de caráter conservador, e que tinha como função primeira disseminar um poderoso discurso antigênero que pudesse alertar a população acerca do “potencial destrutivo” dessas mudanças à instituição da família e à moral judaico-cristã.¹⁰ Isso fica claro quando levamos em conta que na América do Sul o verdadeiro ponto de inflexão e de escalada de um discurso antigênero parece ter ocorrido após o reconhecimento legal das uniões homoafetivas na Argentina, em 2010, e no Brasil, em 2011.

No Brasil, o surgimento desse processo político teria ocorrido de forma similar. Segundo Marina Basso Lacerda (2016), já durante o segundo mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, era possível observar a organização de um discurso comum, empregado por um grupo específico de parlamentares, e que pode ser caracterizado sobretudo por seu forte teor antigênero. Para a autora, o surgimento dessa força antigênero figurou como reação dos grupos políticos conservadores e religiosos ao crescente reconhecimento por parte do Estado brasileiro da pauta LGBT e das demandas feministas. Seus protagonistas seriam, majoritariamente, deputados homens, cristãos e neopentecostais, filiados aos partidos que compõem a bancada evangélica (com destaque para o PSC).

No entanto, como lembra Miskolci (2018), é preciso recusar um olhar simplista que caracterize as disputas em torno do discurso de combate à “ideologia de gênero” apenas como uma batalha entre conservadores e progressistas, grupos políticos de direita e esquerda ou, ainda, entre religiosos e laicos. Isso porque, o grupo que tem atuado nessa empreitada antigênero seria heterogêneo tanto em sua forma como objetivos. Na forma, porque ele seria composto por religiosos católicos, de vertentes neopentecostais, seguidores leigos dessas religiões ou, ainda, por pessoas cujas motivações, de caráter ético, moral e/ou política, são diversas. Nos objetivos, porque sua união seria muito mais o resultado de uma aliança circunstancial (em defesa da moral e dos bons costumes), do que de um consenso político ou, ainda, religioso. Dito em outras palavras, essa união ocorreria muito mais com base na negação da pauta antigênero do que na preposição de saídas frente a ela. Desse modo, o que esses diferentes atores políticos compartilhariam é, na verdade, um campo discursivo de ação no qual suas preocupações político-culturais são partilhadas, mesmo que diante de cada questão esses atores tenham diagnósticos divergentes.

Durante o transcorrer do governo de Dilma Rousseff, esse movimento conservador teria avançado e acumulado força.¹¹

No caso específico do discurso ao combate às pautas de gênero no interior do debate educacional, o estopim parece ter sido a “ameaça” de que conteúdos progressistas fossem

inseridos no sistema público de ensino brasileiro, por meio do programa *Escola sem Homofobia*¹² (LACERDA, 2016).

O temor de que questões relacionadas a igualdade de gênero e ao respeito às diferentes orientações sexuais passassem a compor parte dos conteúdos curriculares e ganhassem “indevidamente” o espaço escolar (tal como objetivava fazer o Escola sem Homofobia) acendeu um alerta no interior da bancada evangélica. Mesmo após o recuo de Dilma Rousseff frente à distribuição do famigerado “kit gay”, a reação do grupo não cessou. De acordo com Lacerda, se até 2011 o tema da “ideologia de gênero”, com sentido rigorosamente igual ao empregado atualmente, havia sido objeto de apenas três pronunciamentos dos deputados (em 2003, 2004 e 2010), no entanto, “em 2011 nada menos que 94 discursos em Plenário abordaram o tema da educação relacionada a tais conteúdos”.

Embora o tema da “ideologia de gênero” não tenha desaparecido dos discursos parlamentares nos anos posteriores (foram 33 as menções ao tema em 2012 e 43 em 2013), em 2014, a pauta retornou com força total à cena política brasileira (ROSADO NUNES, 2015). Na ocasião, o cenário para o debate foi a discussão em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020¹³ e o estopim, a tentativa do relator do projeto, o deputado Angelo Vanhoni (PT/PR), de incluir uma diretriz que visasse “a superação das desigualdades educacionais com ênfase na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

Após inúmeras e conturbadas discussões, chegou-se ao acordo de que a menção aos conceitos *gênero* e *orientação sexual* seriam suprimidos do Plano, e a redação final aprovada referiu-se, genericamente, apenas à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Grupos religiosos, especialmente católicos e evangélicos, foram os atores mais ativos no processo de apresentação e votação do PNE (LACERDA, 2016; NASCIMENTO, 2015; ROSADO NUNES, 2015).

Como Jimena Furlani argumenta, embora a remoção dos conceitos de gênero e sexualidade do texto do PNE não implicassem nenhuma ameaça objetiva ao trabalho docente, evitar a visibilidade destas palavras na lei, certamente, tinha como intenção dificultar sua atividade ao abordar esses temas na educação (DIP, 2017). Além disso, a remoção dos conceitos de gênero e orientação sexual do PNE em 2014, mais do que sinalizar nova vitória da bancada evangélica na batalha da “ideologia de gênero”, serve também como ilustração do processo pelas forças políticas conservadoras que, após um período de mais de uma década de governos minimamente comprometidos com as pautas populares e com a implementação de políticas sociais de caráter inegavelmente progressista, se mostravam empenhadas em retomar o poder, tanto no Legislativo como do Executivo. Ao término da votação do PNE e a respeito de seu resultado final, à época, o deputado Jean Wyllys comentou:

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.

A escola não é única, ela é diversa. A escola é formada de gente branca, negra, pobre, mulheres, homens (cissexuais e transexuais), homossexuais, heterossexuais. A escola é um lugar de diversidade! As pessoas homossexuais e transsexuais existem em sua materialidade e não podem ser ignoradas no texto da lei; ignorá-las seria irresponsabilidade, insensibilidade e burrice!

A realidade é que existe o medo por parte desses grupos. Medo de uma educação de qualidade, que desconstrua a nossa cultura de violência discriminatória. Há o medo que esta educação forme uma consciência crítica, que dê às pessoas a possibilidade de uma vida com pensamento, com a possibilidade de não elegerem mais estes demagogos. Há também o medo de uma educação que ensine para as meninas que elas têm vulnerabilidade em uma sociedade machista e misógina e que a posição subalterna que elas ocupam é uma construção cultural, e não algo natural.

A bancada evangélica [...] apresentou um “voto em separado”. Nesse voto [...] diz que a comunidade LGBT promove “ataques aos princípios norteadores da família”. Ela não exemplifica que “ataques” são esses, mas eu suponho que seja a reivindicação de um ambiente escolar que promova o bem-estar de mulheres em geral, homossexuais e transexuais e esteja livre de bullying e discriminações motivadas por homofobia, racismo e sexismo (2014, s/p.).

Embora o PNE não contemplasse mais em seus textos as questões de gênero e sexualidade, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE, 2014), como uma resposta ao que havia ocorrido na Câmara, apresentou como diretriz para políticas educacionais no Brasil a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Em outras palavras, uma clara demonstração de que a vitória conservadora na Câmara não representava a posição das principais entidades educacionais do País que se mostravam dispostas ainda a lutar por educação inclusiva, promotora de direitos e redutora das desigualdades (CONAE, 2014).

Foi na esteira das discussões sobre o PNE e da resposta combativa da Conae à remoção das questões relacionadas ao gênero e a sexualidade, que o debate em torno da “ideologia de gênero” experienciou sua principal onda de popularização. Um ano depois, o Observatório Interamericano de Biopolítica e uma ala da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) lançaram uma campanha nacional a fim de promover o apagamento do conceito de gênero dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME). Como resultado, o conceito de gênero foi apagado dos PEE e dos PME de parcela significativa dos estados e municípios brasileiros (NASCIMENTO, 2015). Além

disso, o sucesso da reação da bancada evangélica às tentativas do Estado de implementar políticas públicas voltadas ao sistema de educação em 2014 inaugurou uma nova fase no ativismo antigênero no País. A partir daquele momento, a mobilização em torno do combate à “ideologia de gênero” (em 2015 as menções ao tema nos discursos dos deputados saltaram para 106!) ofertou ao grupo conservador a chance de atribuir uma identidade conceitual ao seu movimento antigênero, que vinha ascendendo progressivamente desde 2007 (LACERDA, 2016).

O ano de 2015 foi especialmente movimentado aos que se mostravam dispostos a combater o avanço da “ideologia de gênero” na educação brasileira. As campanhas de divulgação da pauta se multiplicaram e uma série de vídeos ganhou as redes sociais, ampliando o panteão dos personagens da cena ultraconservadora da política brasileira. Figuras como o senador Magno Malta, o deputado Jair Bolsonaro, o deputado e pastor Marco Feliciano, o pastor Silas Malafaia, a pastora Damares Alves e a pastora Marisa Lobo foram alguns dos principais nomes desse período (DIP, 2017).

Foi também neste mesmo contexto que uma série de projetos de lei buscaram afastar das escolas, de forma definitiva, os conteúdos relacionados aos estudos de gênero. Alguns exemplos são: PL 2731/2015, do deputado Eros Biondini (PROS/MG), que propôs que a educação não contemplasse conteúdos que visavam aplicar a “ideologia de gênero” ou abordar termos como gênero ou orientação sexual; PL 3236/2015, do deputado Marco Feliciano (PSC/SP), que excluía expressamente a promoção da “ideologia de gênero” por qualquer meio ou forma do sistema educacional brasileiro; PL 3235/2015, também de Feliciano, que criminaliza a conduta de veicular, “em atos normativos oficiais, em diretrizes, planos e programas governamentais, termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e semelhantes, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a “ideologia de gênero”; e, por fim, mas não menos importante, o PL 867/2015, do deputado Izalci (PSDB/DF), que ficou conhecido por propor a instituição do Programa Escola sem Partido, cujo objetivo central era vetar “em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica” e a veiculação de conteúdos que pudessem conflitar com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (LACERDA, 2016).¹⁴

Um soldado no primeiro escalão: Jair Bolsonaro e a “ideologia de gênero”.

No início de janeiro deste ano (2020), o presidente dedicou uma de suas costumeiras *lives* à exposição de um balancete das ações empreendidas pelo MEC ao longo do primeiro ano de seu governo (2019). Acompanhado pelo Ministro da Educação, e pela assessora de imprensa da pasta, o grupo assistiu a um vídeo de cerca de cinco minutos

que ilustrava aqueles que haviam sido os principais avanços na área da educação.¹⁵ Ao término do vídeo, Bolsonaro tomando a palavra, passou a comentar o material:

Presidente: deu para se notar a enormidade que é o Ministério da Educação. E isso, nas mãos de pessoas que não têm um compromisso, ou têm compromisso com um projeto de poder, é um estrago no País. Um estrago! Começa lá na base [o trabalho para] aquela pessoa ser preparada para ser um militante, para ajudar aquelas pessoas que estão no poder a continuar no poder usando as armas da democracia. [...]. Uma parte do eleitorado, se simpatizou comigo na pré-campanha e na campanha tendo em vista a educação. Eu não vi [dentre as ações do MEC] discussão sobre ideologia de gênero. Isso, no meu entender, não é pra ser discutido lá [nas escolas]. Todo pai quer que o filho seja homem, que a filha seja mulher. Coisa óbvia, né!? Que respeite a cultura dos pais.

Ministro da Educação: Presidente, quem educa é a família, a escola ensina. A gente ensina a ler, a escrever, ensina o ofício. A gente espera que a família eduque as crianças. [...] sai o kit gay e entra a leitura em família.

Quando a *live* em questão foi transmitida, não fazia muito que o tema da “ideologia de gênero” havia levado Bolsonaro às páginas dos principais jornais do País. Alguns dias antes, já no penúltimo dia de 2019, o presidente havia sido criticado por vetar o trecho do projeto de lei do Plano Plurianual (PPA) da União, que definia a observância das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), previstos na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁶. Ao comentar as críticas em seu perfil na rede social *Twitter*, o presidente afirmou: “Dentre as ‘metas’ da agenda 2030 estão a nefasta ideologia de gênero e o aborto, sob o disfarce de ‘direitos sexuais e reprodutivos’”.

É interessante destacar que o que Bolsonaro sinalizou como “nefasta ideologia de gênero” na agenda da ONU é, na verdade, o objetivo de número 5 dos ODS, que versa sobre «alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas».¹⁷

A justificativa oficial do Poder Executivo em relação ao veto da inclusão dos ODS no PPA teve como argumento central a inconstitucionalidade da ação. Isso porque, ao inserir os ODS no interior das diretrizes do PPA, o projeto corrompia sua natureza puramente recomendatória, atribuindo-lhes caráter coercitivo e obrigatoriedade jurídica, o que por si violaria a Constituição Federal no que diz respeito à competência exclusiva do Congresso Nacional em resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional; bem como na competência privativa do presidente da República para celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.

Aquela não havia sido a primeira vez que o presidente do Brasil afirmava seu compromisso em combater a famigerada “ideologia de gênero”, mesmo que isso fosse de encontro as diretrizes da ONU. Três meses antes do veto das ODS, em setembro de 2019, Jair Bolsonaro, em seu discurso durante a abertura da Assembleia Geral das Nações

Unidas, em Nova York, havia atacado duramente aquilo que chamou de invasão da ideologia na cultura e na educação. Segundo Bolsonaro,

durante as últimas décadas, nos deixamos seduzir, sem perceber, por sistemas ideológicos de pensamento que não buscavam a verdade, mas o poder absoluto. A ideologia se instalou no terreno da cultura, da educação e da mídia, dominando meios de comunicação, universidades e escolas. A ideologia invadiu nossos lares para investir contra a célula *mater* de qualquer sociedade saudável, a família. Tentam ainda destruir a inocência de nossas crianças, pervertendo até mesmo sua identidade mais básica e elementar, a biológica. O politicamente correto passou a dominar o debate público para expulsar a racionalidade e substituí-la pela manipulação, pela repetição de clichês e pelas palavras de ordem. A ideologia invadiu a própria alma humana para dela expulsar Deus e a dignidade com que Ele nos revê.

Alguns dias antes desse discurso, ainda no início daquele mês, Bolsonaro havia afirmado em seu perfil no *Twitter* que iria solicitar ao ministro da Educação, “visando o princípio da proteção integral da criança, previsto na Constituição”, um projeto de lei que proibisse conteúdos relacionados à “ideologia de gênero” nas escolas de ensino fundamental. O *tweet* de Bolsonaro era, na verdade, uma retórica sarcástica à uma manifestação encaminhada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pela Advocacia Geral da União (AGU), que se posicionava contrária a uma lei municipal de Londrina (PR), que proibia o debate das questões referentes a gênero nas escolas públicas do município. A manifestação foi encaminhada após a lei ser duramente questionada por entidades da sociedade civil e movimentos sociais, e o argumento central da AGU foi de que competiria apenas ao Governo Federal legislar sobre questões relacionadas à proibição do ensino de determinados conteúdos no currículo escolar do sistema público de ensino.

Pouco mais de um mês antes deste *tweet*, Bolsonaro havia postado em seu Facebook, um vídeo com a fala que fez na *Marcha para Jesus*, realizada em Brasília no dia 10 de agosto. Logo no início do discurso, o presidente fez questão de lembrar à multidão que muito daquilo que abordou durante sua campanha eleitoral já era questão que vinha sendo abordada por ele anos antes, mais especificamente,

desde 2010, quando apareceu aqui [em Brasília], no governo que nos antecedeu, a questão das multifamílias. E eu digo mais, se querem que eu acolha isso, apresentem uma emenda à constituição e modifique o artigo 226, porque lá está escrito que família é homem e mulher. E mesmo mudando isso, como não dá para emendar a bíblia, eu vou continuar acreditando na família tradicional. [...]. As nossas origens, as nossas tradições, a nossa cultura, é judaico-cristã! Vocês têm, pela primeira vez na história do Brasil, um presidente que está honrando o que prometeu durante a campanha. Um presidente que acredita e valoriza a família. Um presidente, a exemplo do governador daqui também, que vai respeitar a inocência das crianças em sala de aula. Não existe essa conversinha de ideologia de gênero. Isso é coisa do capeta! [...]. As leis existem para proteger as maiorias. [...]. Nós não podemos admitir leis que tolham, que firam os nossos princípios. [...]. A todo momento a gente ouve essa *esquerdalha* – PT, PC do B, PSOL –, essa *esquerdalha* nojenta, falar que o estado é laico. O estado é laico, mas EU, *Johnny Bravo*¹⁸, sou cristão!¹⁹

Por fim, para encerrar esse exercício de resgate dos discursos tragicômicos de Jair Bolsonaro relacionados a seu compromisso em combater aquilo que chama de “ideologia e gênero”, cabe lembrar que tal dedicação esteve presente já em seus dois primeiros discursos como presidente da República. Naquele que fez aos parlamentares durante a cerimônia de sua posse, o novo presidente eleito do Brasil fez questão de ressaltar:

Aproveito este momento solene, e convoco cada um dos congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa pátria, libertando-a definitivamente do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica. [...]. Temos diante de nós uma oportunidade única. [...]. Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã. *Combatendo a ideologia de gênero* e conservando nossos valores, o Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas. [...]. Reafirmo meu compromisso de construir uma sociedade sem discriminação ou divisão. Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política.²⁰

Já durante sua fala ao povo, na Esplanada dos Ministérios, Bolsonaro caracterizou sua eleição como o momento em que o povo brasileiro começaria “a se libertar do socialismo, da inversão de valores e do politicamente correto”, e assumiu o compromisso de impedir que “ideologias nefastas” destruíssem as famílias e os valores da nação brasileira, os verdadeiros alicerces da sociedade. Ao convidar todos a colaborarem na árdua tarefa de restabelecer os padrões éticos e morais da sociedade brasileira, Bolsonaro alertou que tinha grandes desafios pela frente: enfrentar os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização das crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família.

Como é possível perceber por meio deste resgate, desde sua posse, o combate à “ideologia de gênero” longe de se mostrar como mera cortina de fumaça – cuja função seria despistar a opinião pública frente à tomada de ações controversas ou, ainda, camuflar a crônica inoperância de seu governo em relação a área da educação – é, se bem prestarmos atenção, o único projeto efetivamente proposto por Jair Bolsonaro para a educação brasileira desde sua campanha eleitoral. Combater a “ideologia de gênero” nas escolas é tarefa tão cara a Bolsonaro – e também a seus apoiadores – que, ao longo do um ano e meio em que esteve à frente da Presidência da República, o chefe do Executivo sentiu necessidade de destacar reiteradas vezes e em diferentes espaços seu compromisso com essa causa, que, como ele mesmo destaca, é parte basilar de seu projeto de governo.

No entanto, vale lembrar, que a relação entre Bolsonaro e as forças discursivas anti-gênero é anterior a sua atuação como presidente. A promessa de combater a “ideologia de gênero” ocupou importante papel na estratégia empregada pelo ex-deputado na campanha eleitoral de 2018. O programa de governo apresentado no 2º turno das eleições pela Chapa Bolsonaro-Mourão, embora não contasse com nenhuma proposta sólida em relação ao setor educacional, já prometia uma mudança no conteúdo e método utilizado nas escolas

brasileiras, investindo mais no ensino de matemática, ciências e português e combatendo a “doutrinação e sexualização precoce” e “expurgando a ideologia de Paulo Freire”, mesmo que para isso fosse necessário realizar uma mudança na Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, uma das estratégias empregadas pelas forças bolsonaristas para desacreditar o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Haddad, à Presidência foi a distribuição em massa, via redes sociais (*Facebook* e, sobretudo, *WhatsApp*), de *fakenews* afirmando que Haddad defendia a distribuição de “kits gays” nas escolas, com o intuito de promover a “doutrinação de gênero” das crianças brasileiras. Algumas das *fakenews* foram ainda mais longe e afirmaram que, enquanto esteve à frente da prefeitura de São Paulo, Fernando Haddad teria distribuído mamadeiras com bicos em forma pênis – a famigerada mamadeira de piroca – às crianças da rede de ensino infantil da capital paulista.

Por fim, como o próprio Bolsonaro nos lembrou em sua fala na *Marcha para Jesus* de Brasília, adotar um discurso assumidamente contrário as pautas de defesa dos direitos das mulheres e das populações LGBT vinha sendo sua principal estratégia política desde seu tempo de deputado. De acordo com Lacerda, em um estudo que buscou mapear as origens das ações antigênero na Câmara dos Deputados, entre 2003 e 2013, Jair Bolsonaro (então filiado ao PP/RJ) foi o parlamentar que mais apresentou iniciativas antigênero (falas ou proposições tais como PECs, PLs, PDCs etc.) no Congresso. Foram 42 ao todo. Foi ele também que acabou por popularizar a expressão “kit gay”, empregada para caracterizar o material paradidático que seria distribuído a alunos e docentes das escolas públicas e que tinha como objetivo combater discriminações pautadas em identidades de gênero e sexualidades dissidentes no espaço escolar.

Tendo isso em mente, não parece leviano afirmar que foi exatamente por ter se constituído como um dos principais locutores do discurso antigênero na cena política, a partir de 2011, que Bolsonaro foi capaz de angariar o apoio de uma vasta e heterogênea gama de atores políticos. Foi, em grande medida, por se comprometer em ser o porta-voz desse compromisso comum das forças conservadoras em combater o avanço da perspectiva de gênero nas políticas públicas que o ex-deputado conseguiu tamanha visibilidade e respaldo durante o pleito eleitoral. Igualmente importante é perceber que, quando reafirma seu compromisso com esta causa, sobretudo em momentos de grave crise como o que se vive atualmente, o que Bolsonaro busca fazer é renovar o pacto político que permitiu sua ascensão ao poder.

Mas afinal, existe ideologia de gênero?

Embora muitos políticos brasileiros, locutores do discurso antigênero, venham, como vimos, se dedicando a combater o avanço da implementação de uma “ideologia de gênero” na educação, cabe ressaltar que essa é uma expressão que nunca foi

empregada em nenhum plano de educação, seja ele nacional, estadual ou municipal. A expressão “ideologia de gênero” não é sequer reconhecida como conceito acadêmico no interior das Ciências Humanas. Embora muitas vezes aqueles que a empregam o façam como se esta fosse um sinônimo para outros conceitos como *estudos de gênero*, *aporte de gênero* ou *perspectiva de gênero*, cientificamente, “ideologia de gênero” tem sido vista como uma expressão plurissemântica, que funcionaria como uma espécie de gatilho para uma mobilização reacionária e que carregaria em si uma série de ideias equivocadas e temores infundados produzidos no âmbito do conservadorismo religioso.

Segundo REIS & EGGERT, a expressão “ideologia de gênero” seria a forma pela qual os locutores do discurso antigênero “apelidaram” suas falaciosas acusações de que uma consciência mais ampla acerca dos processos sociais e culturais, que constituem o gênero e as sexualidades, induziria à destruição da “família tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros. Já Marina Basso Lacerda (2016), por sua vez, vê “ideologia de gênero” como sendo, na verdade, uma expressão genérica, empregada para sintetizar as acusações das forças políticas conservadoras frente a ações de caráter progressistas. Dito de outra forma, a afirmação de que os estudos de gênero seriam, na verdade, um aparato ideológico, não passaria de uma desonestidade intelectual, um engodo discursivo cujo objetivo seria disseminar uma ideia equivocada do que realmente seria essa área do conhecimento e de quais poderiam vir a ser as vantagens caso as instituições democráticas da Nação adotassem a perspectiva de gênero.

Além de figurar como uma não verdade, o discurso de combate à “ideologia de gênero” se mostra também como uma inegável contradição. Isso porque, para os defensores da existência de uma “ideologia de gênero”, as verdadeiras intenções dos estudos de gênero seriam promover a destruição da família tradicional, dos valores judaico-cristãos, do direito à vida e do papel tradicional de homens e mulheres na sociedade (LACERDA, 2016). No entanto, tal como nos explica Furlani, ao apresentar a “ideologia de gênero” como “uma coisa ruim”, o que a retórica antigênero busca fazer não é salvar essas intuições (família, Deus, a vida, valores morais etc.), mas, sim, propagar um pânico moral, de modo que as pessoas se voltem contra aos estudos de gênero e se mostrem resistentes à políticas públicas que visam garantir maior igualdade de gênero e respeito à diversidade.

Embora esses sujeitos políticos se autoproclamem como defensores da sociedade, longe de combater uma “ideologia de gênero”, o que eles fazem, na verdade, é impor um aparato ideológico sobre o gênero. Isso porque, ao contrário do que os defensores do discurso antigênero buscam afirmar, as considerações ofertadas pelos estudos de gênero não são autoritárias. O que elas visam é promover uma realidade na qual os sujeitos não tenham seu destino social pré-definido unicamente pelo sexo biológico. O que a teoria de gênero busca fazer é elucidar que boa parte das desigualdades e da constante situação de violência imposta a (e vivenciada por) mulheres e dissidentes sexuais e de

gênero é, na verdade, decorrente de uma série de construções e expectativas culturais formuladas no interior de cada sociedade. Os estudos de gênero não têm como objetivo implodir conceitos como homem, mulher e família, tampouco extinguir a heterossexualidade, ou promover a “homossexualização” em massa de crianças e adolescentes. Longe disso, seu objetivo central é o de reeducar a sociedade, de modo que seja possível a construção de uma cultura de inclusão e respeito à diversidade na qual as identidades de gênero e sexualidade assumidas pelos indivíduos, bem como seus múltiplos arranjos familiares, possam ser reconhecidos, promulgando assim um ideal de tolerância e respeito à diversidade.

Como é possível perceber, embora os propagadores do discurso antigênero acusem os estudos de gênero de ser um aparato ideológico, são eles que, de forma autoritária, buscam impor, por meio da manipulação das massas e com a ajuda das redes sociais, uma concepção de gênero e sexualidade que, embora violenta a existência de inúmeros sujeitos, é defendida em prol dos seus interesses. Para isso, articulam um discurso autoritário, violento e repressor, baseado em argumentos totalmente esvaziados de cientificidade e senso crítico, que devem ser assimilados de forma acrítica e reproduzidos como verdades inquestionáveis. Não parece equivocada afirmar que produzir uma ideologia sobre o gênero seria, na verdade, defender a imposição de um único modelo de família, uma única forma de ser homem e mulher, uma única sexualidade, negando o direito de existência a todos aqueles e aquelas que escapam a essa norma autoritariamente construída e sistematicamente imposta e perpetuando sistemas de opressão e inferiorização.

O que Bolsonaro e as forças antigênero buscam fazer ao acionar o discurso de combate à “ideologia de gênero” não é “proteger” a inocência das crianças, mas, sim, promover uma espécie de terrorismo, um clima de pânico moral em torno da ideia de igualdade de gênero e de diversidade sexual, intimidando e ameaçando aqueles que se comprometem com tais pautas humanitárias (DIP [FURLANI], 2017; MISKOLCI, 2018). Fazem isso no intuito de promover uma total despolitização do processo educativo. Ao defender a necessidade da implementação de um currículo puramente tecnicista, no qual questões éticas, morais e filosóficas estariam relegadas exclusivamente ao âmbito familiar, esses sujeitos buscam garantir a perpetuação de uma organização patriarcal da sociedade, fundamentada em uma divisão binária do gênero e normatizadora da sexualidade, assim como a perpetuação das exclusões de classe.

Não é por acaso que Bolsonaro se compromete tão fortemente em rechaçar as discussões sobre gênero e sexualidade do espaço escolar. Como deixou evidente em uma de suas falas, o atual presidente tem total consciência do poder da educação como meio de formação política. Além disso, como bem nos lembra Furlani,

se considerarmos que o conceito gênero permite as discussões acerca da posição da mulher na sociedade, da aceitação dos novos arranjos familiares, das novas conjugalidades nos relacionamentos afetivos, ampliação da forma de ver os sujeitos da

pós-modernidade e no reconhecimento da chamada diversidade sexual e de gênero, então, não há campo do conhecimento contemporâneo mais impactante e perturbador para as instituições conservadoras e tradicionais que os efeitos reflexivos dos estudos de gênero. Isso nos faz entender porque o empenho tão enfático, persistente e até, em algumas situações, antiético das instituições que criaram e divulgaram essa narrativa denominada “ideologia de gênero” (DIP, 2017, s/p.).

De certa forma, Bolsonaro tem razão quando afirma estar em curso um projeto político que visa impor uma visão ideológica do gênero. Este projeto, como vimos ao longo deste texto, realmente existe e precisa ser urgentemente combatido. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que primeiro sejamos capazes de perceber quem são os verdadeiros ideólogos e qual é a verdadeira ideologia. Felizmente, não é preciso muito esforço para que a incontornável contradição que sustenta o discurso antigênero nos salte aos olhos. Afinal, como nos lembra o próprio Jorge Scala no interior de sua acusação contra os estudos de gênero, tão reproduzida por Bolsonaro e pelas forças políticas conservadoras brasileiras,

uma ideologia é um corpo doutrinal fechado, com pretensões de oferecer uma explicação de toda a realidade e, por isso, oferecer pautas universais de comportamento. Parte de uma premissa não demonstrada e indemonstrável - porque é falsa - e, a partir dela, as consequências são deduzidas mediante raciocínios rigorosamente lógicos. Por isso, quem aceita a premissa acriticamente e assim se introduz no sistema de pensamento ideológico não pode sair dele. Pelo contrário, nele se introduz cada vez mais profundamente, podendo chegar até ao mais irracional fanatismo. A única forma de sair da ideologia é descobrir a falsidade da premissa que lhe serve de fundamento aparente [...].

Todo ideólogo é um manipulador em ato, não em potência [...]. Manipular é manobrar as pessoas como se fossem coisas; isto é, ter sobre elas um domínio, uma posse, um uso e proveito exatamente como se tem frente às coisas. Existem formas grotescas de manipulação, mas outras são “elegantes”. A manipulação da linguagem acha-se entre estas últimas. Quem manipula é aquele que quer vencer sem convencer. O ideólogo procura dominar povos inteiros, que previamente transformou em massa, tirando-lhes a liberdade. A finalidade do ideólogo é o domínio, o uso e proveito dos demais naquilo que é objeto de sua manipulação. Como ferramenta de trabalho, o ideólogo deve enganar; e engana através da linguagem e da imagem. O manipulador jamais matiza os conceitos, facilitando, assim, a confusão. O ideólogo jamais prova o que afirma: simplesmente o dá por certo (SCALA, 2015, p.34).

Somos, sim, contra a “ideologia de gênero”

À esta altura, é de se esperar que você, leitor ou leitora, já tenha percebido que não basta apenas que nos esforcemos em desmentir a falácia que há por trás da acusação das forças conservadoras de que os estudos de gênero seriam um aparato ideológico. É preciso ir além, expondo as contradições e armadilhas que existem por trás desse projeto e desmascarando a forma como o atual governo – formado por muitos dos atores

políticos que vêm protagonizando o processo histórico de elaboração e disseminação desse discurso antigênero no Brasil – tem buscado implementar um clima de pânico moral em torno do conceito gênero.

Mais do que dissipar o espectro da “ideologia de gênero” e desconstruir essa política de medo e de perseguição contra o trabalho docente, é preciso barrar a tentativa do atual governo de converter a escola pública em um instrumento daquilo que pode ser visto como uma necropolítica. Afinal, como nos lembra Miskolci, a guerra proposta pelas forças políticas antigênero é uma guerra que só pode terminar com a eliminação do adversário compreendido como inimigo.

Além disso, é essencial que esse embate possa ocorrer no interior dos espaços escolares, uma vez que é a escola que ensina para a cidadania, que instiga o desenvolvimento da criticidade. A educação é o primeiro espaço de transformação da sociedade, por isso, privar o ambiente escolar desses debates é perverter o seu papel, transformando-a em um lugar no qual, ao invés de serem dissolvidas, as desigualdades sociais seriam produzidas e/ou reproduzidas.

Definitivamente, não é a existência de conceitos como gênero e sexualidade que farão surgir na sociedade pessoas LGBT ou, ainda, a defesa das pautas feministas que afetarão os níveis de natalidade e a continuidade da instituição familiar. No entanto, certamente, é a abordagem destas temáticas que promoverão melhorias concretas na vida (atual ou futura) de muitos dos sujeitos que circulam cotidianamente pela escola. Afinal,

a censura ao termo gênero nos planos educacionais – assim como a outros como identidade de gênero – não é mera questão semântica, mas ação deliberada de impedir o aprendizado de meios para a demanda de igualdade e autonomia por parte de mulheres, assim como o de direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida no caso de homossexuais, pessoas trans, entre outros (MISKOLCI, 2018, s/p.).

É necessário ensinar aos nossos meninos e meninas que muitas das desigualdades e violências às quais elas e eles poderão vir a ser submetidos/as (ou já são) decorrem de uma tradição histórico-cultural de inferiorização da condição feminina e das sexualidades tidas como dissidentes que precisa e deve ser combatida e alterada. É preciso encontrar formas simples de explicar às nossas crianças e jovens as múltiplas facetas tanto da sexualidade como do gênero, para que sujeitos que por vezes são percebidos como anormais e perigosos, tais como gays, lésbicas e bissexuais, mas também transgêneros, transexuais e pessoas intersexo possam ter suas identidades reconhecidas, suas subjetividades valorizadas e suas vidas garantidas. É oportuno promover o respeito e o reconhecimento de novas e múltiplas formas de conjugalidade e de relacionamentos afetivos. Assim como é preciso, desde a escola, construir uma interpretação ampla acerca do que são os direitos humanos, capaz de desestruturar amplos e antigos sistemas de opressão.

Cabe ainda destacar que, ao garantir isso, o professor ou a professora não está agindo como um revolucionário, um ideólogo comunista, um doutrinador. Pelo contrário, é preciso lembrar que há uma série de leis, documentos e tratados, construídos e ratificados democraticamente pela sociedade brasileira, tanto em nível nacional como internacional, que estabelecem o direito e, até mesmo, a obrigatoriedade da abordagem das temáticas de sexualidade, gênero e orientação sexual nas escolas como parte constituinte do direito à educação. Ao ofertar a seus alunos e alunas uma educação que abarque questões de gênero e sexualidade, os professores e professoras não estariam mais do que executando, de forma correta, o seu papel, previsto e amparado na Lei. É o silenciamento e a omissão destas temáticas, seja por parte dos educadores ou do Estado, que podem e devem ser questionados.²¹

Demonstrações claras disso têm sido ofertadas à sociedade brasileira nos últimos meses. Desde abril deste ano (2020), o STF, por meio de plenárias virtuais, tem julgado e declarado inconstitucional (por unanimidade!) as legislações antigênero na educação que proliferaram pelo Brasil desde 2014., buscando claramente pôr fim a um ciclo de embates jurídico-formais que objetivou instaurar o clima de censura nas escolas. Tal como destacaram Salomão Ximenes e Fernanda Vick (2020), a derrubada dessas leis pelo STF pode ser resumida em cinco teses principais:

1. A censura às temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual nas escolas viola a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgar a arte e o saber e interdita o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
2. Professores têm liberdade de expressão no exercício profissional, e a censura prévia às suas atividades é incompatível com as liberdades fundamentais de opinião e pensamento.
3. Crianças e adolescentes têm direito fundamental ao conhecimento e à proteção que os estudos escolares sobre gênero e sexualidade proporcionam.
4. O Estado tem o dever de zelar pelas liberdades, direitos e garantias anteriores e de atuar por meio de políticas públicas e sistemas de ensino, de escolas públicas e privadas, para o enfrentamento de todas as formas de discriminação com fundamento em gênero e orientação sexual;
5. Quanto aos pais, entre os direitos sobre a educação de seus filhos não se incluem poderes para questionar ou vetar conteúdos específicos do ensino que compõem os objetivos republicanos e democráticos do direito à educação.

Como é possível perceber, não devemos nos calar, tão pouco nos sentirmos temerosos ou ameaçados. Falar sobre a importância desse debate para a educação e expor as formas pelas quais professores e professoras têm abordado os temas relacionados ao gênero e às sexualidades nas escolas parece ser a forma mais eficaz de desmontar as mentiras que sustentam o discurso antigênero e evidenciar seus verdadeiros e nefastos ideais. Tal como tem sido demonstrado, a batalha ainda não acabou, ela está apenas começando. Cabe a nós arregaçar as mangas e seguir em frente, firmes e determinados!

Recebido em: 25/06/2020 e Aprovado em: 10/07/2020

Notas

- 1 O evento descrito a seguir foi amplamente noticiado pela imprensa e transmitido ao vivo pelo perfil de Jair Bolsonaro na rede social Facebook, onde ainda pode ser acessado por meio do link: <https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/videos/2531361640447255/?t=1>.
- 2 Stefien vive no Brasil há cerca de 18 anos e é diretor da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família. Ganhou reconhecimento nacional em 2016 devido ao trabalho que vinha realizando já há dois anos junto as famílias expulsas de suas casas pelas milícias que controlam os condomínios do programa *Minha casa minha vida*, no Rio de Janeiro. O padre é apoiador de Jair Bolsonaro e, desde sua eleição à Presidência, têm se feito figura constante em frente ao Alvorada. Dentre suas principais pautas, estão o combate ao aborto – defendendo inclusive a revogação do direito ao mesmo nos casos já previstos em lei, como anencefalia, estupro e risco de morte da mãe –; a derrubar a lei da alienação parental e o combate daquilo que os ultraconservadores convencionaram caracterizar como ideologia de gênero (CAIXETA, 2020; TORLAY, 2019).
- 3 A visita ao Alvorada não foi a primeira vez em que o padre expôs crianças ao risco de contágio em meio à pandemia de coronavírus, Stefien esteve também nas manifestações anti-democráticas realizadas no dia 3 de maio em frente ao Supremo Tribunal Federal e, na ocasião, também levou um grupo de crianças, que sequer usavam máscaras em meio à aglomeração. O padre ainda é defensor do modelo de isolamento social vertical, e chegou a divulgar em suas redes sociais um apelo para que jovens e adultos retornassem ao trabalho (ROCHA, 2020).
- 4 Há um erro matemático básico na fala do padre; afinal, a chegada dos portugueses ao Brasil e, conseqüentemente, a realização da primeira missa datam de 1500, ou seja, de 520 anos atrás.
- 5 Vale lembrar que o presidente da República tem o direito de solicitar que projetos de lei de sua autoria tramitem em regime de urgência. De modo que cada uma das Câmaras passa a ter o prazo de 45 dias, cada uma, para votar a matéria. Caso tal prazo não seja respeitado, o projeto em questão passa a trancar a pauta de deliberações da casa em que estiver tramitando, impedindo a votações de qualquer outra matéria.
- 6 Abraham Weintraub foi o segundo ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro. Tendo substituído Ricardo Vélez Rodrigues, esteve à frente da pasta de abril de 2019 a meados de junho de 2020. À época da escrita deste texto, Weintraub ainda ocupava o posto de ministro; no entanto, pouco tempo depois, acabou deixando o posto após se envolver em uma série de polêmicas e de ofender ministros do Supremo Tribunal Federal.
- 7 A conferência de Beijing, especificamente, caracterizou-se por ser aquela na qual a ONU passou a substituir o termo *mulher* (que havia sido o principal sujeito nas primeiras três conferências) pelo conceito de *gênero* em seus documentos oficiais. Uma mudança que, segundo Miskolci & Campana (2017), reconhecia que as desigualdades experienciadas pelas mulheres eram problemas estruturais e que, por isso, só poderiam ser abordados sob uma perspectiva integral de gênero. O alcance global das diretrizes da ONU garantiu que, com isso, a categoria passasse a ocupar lugar central nos debates que giravam em torno do papel da mulher nas sociedades.
- 8 Uma das bases teóricas empregadas pela Igreja para a elaboração do discurso da “ideologia de gênero” teria sido o livro escrito por Dale O’Leary, *Agenda de gênero*, publicado em 1996. Embora O’Leary, conhecida ativista pró-vida, não tenha utilizado à época “o termo “ideologia de gênero” – mas sim, ideologia “feminista radical” – a obra, que tinha como base sua experiência como delegada nas conferências da ONU no Cairo e em Beijing, tinha como função criticar a organização por adotar uma perspectiva de gênero na formulação de suas políticas públicas (DIP [FURLANI], 2017; MISKOLCI, 2018, MACHADO, 2018).
- 9 Para os autores, é preciso ainda destacar que esse amplo e generalizado reconhecimento das pautas LGBT e feministas na região só teria ocorrido graças a um rearranjo das forças políticas que permitiu aos grupos de esquerda chegar à Presidência de muitas das repúblicas latino-americanas (tal como ocorreu na Venezuela em 1999, no Brasil em 2003, na Argentina em 2003, na Bolívia em 2006, no Chile em 2006 e no Equador em 2007).

Mas, também, devido ao distanciamento e enfraquecimento, a partir dos anos de 1990, de muitas das alianças construídas entre as forças políticas da esquerda latino-americana e grupos cristãos. Afinal, no Brasil, mas também em outros países, o catolicismo demonstrou afinidades com uma agenda econômica mais à esquerda, figurando como um dos protagonistas no desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos, o que o teria aproximado de movimentos pró-democracia, sobretudo por meio da Teologia da Libertação. No entanto, essa aproximação teria sido responsável também pela formação de uma esquerda moralmente cristã, que, embora crítica às políticas econômicas de precarização social e manutenção da pobreza, se mostrava negligente às pautas de outros grupos que compunham a luta, como os movimentos sociais feministas e LGBT.

- 10 O documentário *Gênero sob ataque*, dirigido por Jeronimo Centurión e lançado em 2018 tem como objetivo ofertar uma explicação acerca da expansão do combate a “ideologia de gênero” na América Latina, sobretudo na Costa Rica, Colômbia, Peru e Brasil. A obra está disponível na íntegra no YouTube e pode ser assistida de forma gratuita (https://www.youtube.com/watch?v=Aj3St_zUM7M&feature=youtu.be). Sobre o tema, cf. também: BIROLI, F. & CAMINOTTI, M. *The Conservative Backlash against Gender in Latin America*. *Politics & Gender*. Cambridge, v. 16, n. 1, mar. de 2020.
- 11 É importante destacar que o movimento antigênero obteve destacado êxito durante a estadia de Dilma Rousseff como líder do Executivo. Isso porque, entre 2011 e 2014, o número de parlamentares vinculados à bancada evangélica cresceu significativamente, de modo que, em 2015, a bancada já figurava como a maior da história do Congresso. Como consequência direta desse crescimento, quase todos os projetos voltados à área da educação e relacionados a pauta de gênero e sexualidade foram duramente criticados e, na sua grande maioria, revogados antes mesmo de sua execução. Tal como ocorreu com o Escola sem Homofobia e o projeto do Comitê de Gênero que, no âmbito do Ministério da Educação, teria função consultiva a respeito das questões de identidade de gênero e de orientação sexual.
- 12 O Escola sem Homofobia, foi uma iniciativa que visava promover a cidadania e os direitos humanos da comunidade LGBT, bem como combater a homofobia no ambiente escolar. A ação compunha o programa Brasil sem homofobia, criado em 2004 pelo Governo Federal, e tinha como intenção a confecção e distribuição nas escolas públicas de um material didático (filmes, cartilhas e sugestões de sequências didáticas para professores), elaborado pelo Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério dos Direitos Humanos e outras entidades não governamentais (a ação recebeu ainda o apoio de Unesco). O material ficou famoso por receber críticas de importantes políticos vinculados a direita brasileira e, sobretudo, por ser identificado pejorativamente pelo então deputado federal Jair Bolsonaro como “kit gay”. Em meados de 2011, às vésperas da distribuição dos materiais e após forte pressão por parte da bancada evangélica (o “kit gay” foi objeto de 47 discursos no Congresso no ano de 2011), a então presidenta Dilma Rousseff acabou por abandonar a iniciativa, que havia custado ao Governo até aquele momento 1,9 milhões de reais.
- 13 O projeto foi entregue à Câmara dos Deputados, pelo então ministro da Educação do governo Lula, Fernando Haddad, em 15 de dezembro de 2010. No entanto, sua aprovação se deu apenas em abril de 2014, já no Governo Dilma Rousseff, que o sancionou sem nenhum veto (ROSADO-NUNES, 2015). De acordo com Lucas Nascimento (2015), o PNE2011-2020 só foi aprovado com três anos de atraso, porque deputados conservadores opuseram-se ao desdobramento do inciso III do Artigo 2º, que se destinava à superação das desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.
- 14 Para uma análise mais detalhada sobre a questão da “ideologia de gênero” na câmara dos deputados em 2015, cf. LUNA, Naara. *A criminalização da ideologia de gênero- uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015*
- 15 A *live* está disponível no perfil de Jair Bolsonaro na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/42499ba-d-a041-452e-94f9-85dced710be1>
- 16 A agenda 2030 é um documento elaborado em 2015 pela ONU que, ao estabelecer os 17 objetivos a serem implementados por todos os países do mundo até 2030, visa garantir o desenvolvimento sustentável. Para uma leitura integral destes objetivos, cf.: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- 17 Como metas a serem alcançadas para a realização do objetivo 5, a ONU recomenda aos países a necessidade de observar questões como: 1) acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte; 2) eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos; 3) eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas; 4) reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos,

infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais; 5) garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública e assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos.

- 18 Johnny Bravo é o personagem de uma série estadunidense de desenho animado, criada por Van Partible, e exibida no Cartoon Network entre os anos de 1997 e 2004. Na série, Johnny Bravo é um louro musculoso, egocêntrico e vaidoso. Apresenta um comportamento mulherengo, e costuma ser rejeitado por quase todas as garotas que tenta conquistar por sua estupidez e modos desagradáveis.
- 19 O vídeo da fala está disponível na conta de Jair Bolsonaro no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=QSMRCIaMoCc>.
- 20 A fala, em sua íntegra, pode ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=17NWLcKRY-Y>
- 21 Em caráter informativo, vale mencionar que, além do dossiê na qual este texto se insere, outras revistas, incluindo a própria *Retratos da Escola*, já publicaram dossiês sobre a abordagem das questões relacionadas ao gênero e sexualidade em ambiente escolar. Esses dossiês possuem textos que abordam a temática de ângulos variados e com enfoque nos diferentes níveis e setores da educação nacional, mostrando-se como uma rica fonte de subsídios aos educadores e educadoras interessados em expandir seus conhecimentos sobre a temática. Dentre alguns, destaca-se aqui: *Revista Retratos da Escola*. Dossiê Diversidade na Escola: gênero e sexualidade. Volume 09, n. 16, Brasília, 2015. *Revista Estudos Feministas*. Dossiê Gênero e sexualidade no espaço escolar. Volume 19, n. 02, Florianópolis, 2011. *Revista Pro-Posições*. Dossiê: Educação, Gênero e Sexualidade. Volume 19, n. 2, Campinas, 2008. *Revista Periódicus*. Dossiê Crianças desviadas. Volume 1, n. 9, Salvador, 2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate. Volume, 14, n. esp. 2, Alcalá, 2019. *Revista Diversidade e Educação*. Dossiê Propostas de pedagogias feministas para despatriarcalizar a educação. Volume, 8, n. especial, Rio Grande, 2020. *Revista Margens*. Dossiê Corpo, Gênero e Sexualidade: Discursos, Sujeitos e Práticas. Volume 11, n. 17, 2017. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. “Gênero, Sexualidade, Política e Educação”. Volume 3, n. 1, Rio de Janeiro, 2017.

Referências

- CAIXETA, Fernando. Conheça o padre Pedro Stepien, que reza com Bolsonaro no Alvorada. **Metrópoles** [online], 19/04/2020.
- CONAE. **Documento-referência** elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2014.
- DIP, Andrea. Existe “ideologia de gênero”? [entrevista com Jimena Furlani]. **Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo** [online]. Publicado em 25 de out. de 2017.
- LACERDA, Marina Basso. “Ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados. **Anais do 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política**. Belo Horizonte, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2016.
- LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 50, e175018, 2017.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre ideologia de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-18, e47463, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, e185302, 2018.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-743, set./dez. 2017.

NASCIMENTO, Lucas. Qual “ideologia de gênero”? A emergência de uma teoria religiosa fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque**. Aquidauana, v. 7, n. 13, p. 85-100, jan.-jun. de 2015.

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

ROCHA, Lucas. Saiba quem é o padre que colocou crianças em risco para apoiar Bolsonaro. **Forum** [online], 12/05/2020.

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

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Catechesis: São Paulo, 2011.

TORLAY, Bruna. Randolphe Rodrigues usa seus privilégios. Mas defende o povo brasileiro? **Editorial MBC**, 11/06/2019.

WYLLYS, Jean. Igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual nas escolas: o “ataque aos princípios norteadores da família”. **IG** [online], 10 de abril de 2014.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. **Fim de um ciclo: STF decide dar fim à ideia fraudulenta do Escola sem Partido**. Diálogos do Sul, São Paulo, 06 de julho de 2020.

Uma ficção biológico-conservadora

Discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação

A biological-conservative fiction

Speeches of hate against sexual and gender dissidences and their impact on education

Una ficción biológica-conservadora

Discursos de odio contra las disidencias sexuales y de género y sus impactos en la educación

TAMIRES TOLOMEOTTI PEREIRA*

Universidade Federal do Paraná- Curitiba- PR, Brasil.

JAMIL CABRAL SIERRA**

Universidade Federal do Paraná- Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: A partir dos estudos de gênero de vertente pós-estruturalista, investigamos um conjunto de enunciados extraídos de artigos científico-biológicos, além de um conjunto de enunciados obtidos a partir de perfis do *Twitter* reconhecidos por seu posicionamento odioso em relação às experiências sexuais e de gêneros dissidentes, para discutir como os estudos científico-biológicos sobre experiências trans e manifestações do desejo não heterossexuais podem ser pensados como fontes de reverberação de discursos de ódio na atualidade. Nossa aposta é que esses discursos têm sido apropriados pelo ultra-conservadorismo, especialmente o de cunho religioso, como mote para a assimetria de direitos, de proteção e exposição à violência, atuando,

* Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, mesma instituição na qual atualmente é Doutoranda em Educação. É membro do Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (GILDA). *E-mail:* <tamirestolomeotti@outlook.com>.

** Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná e coordenador Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (GILDA). *E-mail:* <jamilcasi@gmail.com>.

inclusive, na distribuição da precariedade a que os sujeitos da diversidade sexual e de gênero estão submetidos.

Palavras-chave: Biologia. Ultraconservadorismo. Dissidências de gênero e sexualidade. Discursos de ódio.

ABSTRACT: We have investigated a set of statements extracted from scientific-biological articles from poststructuralist gender studies. Besides investigating a set of statements obtained from Twitter profiles recognized for their odious positions in relation to sexual and gender dissident experiences. As to discuss how scientific-biological studies on transgender experiences and non-heterosexual desire manifestations can be thought of as sources of reverberation of hate-speech today. Our best bet is that these speeches have been appropriated by ultraconservatism, especially that of a religious nature, as a motto for the asymmetry of rights, protection, and exposure to violence; and even acting in the distribution of the precariousness which individuals of sexual diversity and gender are subjected to.

Keywords: Biology. Ultraconservatism. Sexual and gender dissidences. Hate-speech.

RESUMEN: Con base en estudios de género postestructuralistas, investigamos un conjunto de enunciaciones extraídas de artículos científico-biológicos, además de un conjunto de enunciaciones obtenidas de perfiles de Twitter reconocidos por su odiosa posición en relación con las experiencias sexuales y de géneros disidentes, para discutir cómo los estudios científico-biológicos sobre experiencias trans y manifestaciones de deseo no heterosexuales pueden considerarse hoy en día como fuentes de reverberación de discursos de odio. Pensamos que estos discursos han sido apropiados por el ultraconservadurismo, especialmente el de naturaleza religiosa, como un lema para la asimetría de los derechos, la protección y la exposición a la violencia, incluso actuando en la distribución de la precariedad a que los sujetos de la diversidad sexual y de género están sujetos.

Palabras clave: Biología. Ultraconservadurismo. Disidencias de género y sexualidad. Discursos de odio.

Introdução¹

Na disputa pelo controle dos corpos e subjetividades dos sujeitos da diversidade sexual, nos últimos anos vivenciamos uma série de tensões na arena política entre movimentos LGBT e grupos ultraconservadores, em especial, os de cunho religioso. Ao menos desde 2011, com o veto ao projeto “Escola sem homofobia”, as investidas conservadoras têm se tornado mais truculentas, incluindo, além de uma “educação sem gênero”, uma série de violações contra a liberdade de cátedra, as produções acadêmicas voltadas aos estudos de gênero e sexualidade, as exposições e manifestações artísticas de gêneros e sexualidades dissidentes, e as estratégias de combate à violência e discriminação sexual e de gênero. De fato, as polêmicas suscitadas pelos arautos da moral e dos bons costumes já não são novidade, mas se repetem *ad nauseam*, agora, reforçadas por (ao mesmo tempo que também reforçam) manifestações antidemocracia, por uma rede de fabricação de *fake news*, e pela disseminação de discursos de ódio.

Nesse contexto, argumentamos que as mídias sociais se tornaram espaços privilegiados para a produção e circulação de enunciados que, performativamente, atuam aprofundando a precariedade a que estão submetidas as minorias sexuais (BUTLER, 1997; 2018). Como efeito importante dessas operações políticas, a resignificação de palavras como família, sexo, gênero e diversidade tem instaurado um verdadeiro policiamento epistemológico. Por isso que, nesse jogo de resignificação, família (a legítima, a tradicional) é afeita à composição pai, mãe e prole; gênero é uma ideologia responsável pela erotização infantil e, conseqüentemente, pela produção de sujeitos perigosos, como os pedófilos e os ideólogos de gênero-comunistas-doutrinadores; sexo é depurado de qualquer historicidade - menina é XX, menino é XY (há mesmo quem diga que se trata de uma “identidade biológica”); e diversidade é reduzida a diferença anatômica-divina entre homens e mulheres e, principalmente, aquilo que deve ser resguardado de “ataques ideológicos” que visariam uniformizar um mundo, ironicamente, “sem gênero” e sem família.

É justamente a presença de enunciados científico-biológicos em proposições como essas que temos investigado. Suspeitamos que, ao aproximar as experiências sexuais e de gêneros dissidentes de noções perigosas, como doença, desvios de comportamento e signo de morte ao sujeito da norma, o ultraconservadorismo e, em especial, o de cunho religioso, tem legitimado ataques violentos contra a possibilidade de uma vida mais vivível ao que difere da cisheteronormatividade². Deste modo, partimos de teorizações dos estudos de gênero de vertente pós-estruturalista para analisar, genealogicamente, um conjunto de enunciados disseminados via *Twitter* de perfis reconhecidos publicamente por seu posicionamento odioso em relação a essas experiências dissidentes, além de um conjunto de enunciados extraídos de artigos científico-biológicos sobre as bases biológicas dessas experiências³.

Com esse gesto, não objetivamos remontar uma suposta origem dos dizeres conservadores, mas expor os problemas por eles suscitados, que estão longe de ser apenas abstrações ou demonstrações de “má fé”. Em consonância com os artigos científicos selecionados, esses enunciados estão apoiados em formações discursivas não menos problemáticas, imersas em conflitos ético-políticos do próprio fazer científico, como a determinação do sexo que, por extrapolação, determina uma identidade de gênero “segura”; os efeitos binários e excludentes da divisão entre sexo e gênero; o problema epistemológico que o sexo representa, bem como seu princípio de inteligibilidade. Entendemos que esses problemas são precisamente aquilo que tem permitido a aliança entre os discursos científico-biológicos deterministas e os discursos ultraconservadores, uma vez que, além de serem discursos inteligíveis ou discursos de verdade, autorizam os conteúdos odiosos e servem à renaturalização do sistema corpo-gênero-desejo, que, arriscamos dizer, tem sido o mote para a interferência conservadora tanto nas políticas públicas voltadas ao combate à discriminação sexual e de gênero, quanto para o campo da educação, principalmente a educação para os gêneros e as sexualidades.

Uma ficção biológico-conservadora

Desde o final do século XVII, o sexo foi definido segundo um modelo binário com a ajuda de diversos campos conceituais, como a fisiologia, a anatomia, a endocrinologia e a genética. Esses campos são acionados para fundamentar a distinção entre machos e fêmeas, mas também representam obstáculos epistemológicos para a própria compreensão científica do sexo, uma vez que a determinação dos processos de sexuação em duas categorias absolutamente distintas não pode ser sustentado cientificamente (DORLIN, 2009). Panes no (cis)tema acontecem com frequência, como quando o número de cromossomos autossomos e sexuais diferem da condição 46, XX ou 46, XY; ou para aqueles nascimentos em que a genitália não pode ser claramente identificada como feminina ou masculina; ou, ainda, quando a genitália é “incompatível” com a constituição cromossômica sexual - isso para citar alguns exemplos. Anne Fausto-Sterling (1993) nos provoca a pensar que se levássemos a cabo o que supõe a biologia, no espectro entre macho e fêmea, existiriam pelo menos cinco sexos (XX, XY, XXX, XXY, XYY) e, talvez, mais do que isso.

De fato, é estranho pensar que, para a sociedade ocidental, tão ciente de seus feitos científicos, o que se considera legítimo para o sexo ainda se cristalice no binômio hierarquizado masculino/feminino. Um ponto de inflexão importante sobre isso está situado na década de 1950, junto ao esforço da *scientia sexualis* e o engendramento da ideia de “sexo biológico” que, já naquele momento, mostraria os limites e a plasticidade do desenvolvimento sexual. Na prática, isso significou a independência do sexo em relação ao gênero, já que o sexo poderia ser manipulado quimica e cirurgicamente; no entanto, em

que se pensava haver uma emancipação dos determinismos biológicos que justificavam as relações sociais desiguais entre homens e mulheres, paradoxalmente, o sexo foi entendido como um objeto a-histórico e natural, reduzido às categorias macho e fêmea, enquanto o gênero adquiriu um caráter essencialista, como uma inscrição cultural sobre os corpos já sexuados.

Somente no final dos anos 1980 a historicidade do sexo biológico receberia destaque nos campos da sociologia, da filosofia e da história da Ciência e o gênero se tornaria uma categoria útil de análise histórica⁴, um conceito crítico que colocaria em suspenso a naturalização do sexo. Nesse tensionamento, Judith Butler (2003) nos diz que se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez ele seja tão culturalmente construído quanto o gênero. Em última instância, não há distinção entre sexo e gênero, porque o gênero não pode ser concebido como uma simples inscrição cultural em um corpo previamente sexuado, mas como o meio discursivo pelo qual um “sexo natural” é produzido e estabelecido como uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. Dito de outro modo, dispor a dualidade do sexo em um domínio pré-discursivo é uma estratégia para assegurar a estabilidade interna e binária do sexo. Aliás, ignorando suas próprias contradições, é justo dizer que o “biológico” só interessa à medida que pode corroborar a substancialização das próprias categorias que intenta apreender, pois, independentemente das vias que tomar (ou das intervenções hormonais e cirúrgicas), o objetivo parece ser a designação de um “bom sexo”, isto é, composto por um aparato genital masculino ou feminino funcional e harmônico em um comportamento sexual considerado “normal” (DORLIN, 2009).

Os materiais empíricos que selecionamos não escapam aos mesmos determinismos evocados por essa crise científica, ética e política (DORLIN, 2009; FAUSTO-STERLING, 2012). Considerando os artigos científicos, para além da diversidade de abordagens escolhidas, as bases biológicas das sexualidades e dos gêneros dissidentes são sempre justificadas em uma relação hierárquica que as supõem como desvios ou anormalidades, afinal, persistem nesses estudos uma vontade de verdade sobre o sexo que não se cansa de descobrir e reinventar seus próprios (a)objetos. De modo parecido, os enunciados conservadores que extraímos do *Twitter* afirmam que essas experiências devem ser tratadas terapeuticamente ou exterminadas, já que constituem anomalias da natureza e representam riscos à família tradicional, ou, ainda, à espécie humana. Optamos, então, por analisar esses dois conjuntos de materiais paralelamente, começando por excertos de três artigos científicos, além de alguns *tweets*:

A inversão sexual, problema sem solução que acompanha o homem, desde os tempos mais remotos, era assunto que não podia ser tratado, em público, por ser contrário aos bons costumes e à moral. Nos fins do século passado começou a questão a ser ventilada, à luz de argumentos científicos, para que a humanidade pudesse, afinal, beneficiar-se desses estudos, tentando corrigir defeitos e doenças tão tristes e tão deprimentes da natureza humana. [...] Certas causas orgânicas, como a

encefalite, sífilis, meningite e traumatismos cranianos, podem provocar, em certos casos, o aparecimento de tendências homossexuais. [...] Ninguém poderá mais, assim, duvidar hoje de que a homossexualidade seja um fenômeno condicionado a um estado de bissexualidade do organismo, isto é, um verdadeiro “estado intersexual” (RIBEIRO, 2010: 498-503).

Pode ser que nos seres humanos os hormônios controlem a diferenciação do cérebro e a direção da subsequente escolha do objeto sexual na vida adulta. [...] o comportamento dos homens homossexuais primários tem como causa essencial um cérebro feminino diferenciado. Vemos essa diferenciação como resultado da ausência de um efeito androgênico no hipotálamo durante o período crítico para a diferenciação do sexo (MACCULLOCH, 1980: 137, tradução livre).

A partir dos achados deste estudo, parece haver uma diferença biológica definida entre o grupo HHF (*homens homossexuais femininos*) e todos os outros estudados, na medida em que não há uma redução usual na colinesterase sérica após a administração subcutânea de 1mg de prostigmina. Deve-se chamar atenção para o fato de que não é uma característica da mulher, uma vez que mulheres (presumidamente sexualmente normais) mostram a mesma magnitude de redução que os homens (WILLIAMS, 1944: 69-70, tradução livre, adição nossa).

A própria natureza mostra a diferença entre masculino e feminino, a genética também, as olimpíadas idem. Esses esquerdopatas são uma piada (*tweet 1*, 2016).

Ser Mulher não é apenas um Gênero. Ser mulher abarca 1.552 diferenças do sexo oposto, gênero cultural é ativismo político (sic) não é ciência (*tweet 2*, 2019).

CIS é ideologia de vocês, eu sou Hetero mesmo, mulher biológica com todos os estereótipos “opressores” maravilhosos de uma mulher 100% feminina (gestante, xx, hormônio etc) felicidade (sic). Tenho meu direito de externar minha NATUREZA BIOLÓGICA (*tweet 3*, 2019).

[...] O ser humano foi feito para fumar? NÃO! Mas fuma. Foi feito para cheirar cocaína? NÃO! Mas cheira. Foi feito para ser Bi ou homossexual? NÃO! Mas é. PORQUE? (sic) Tem o livre arbítrio e o poder do pecado para contrariar a sua própria natureza. MACHO E FÊMEA (*tweet 4*, 2019).

O questionamento não é novo, mas ainda é pertinente: considerando uma base biológica específica para as sexualidades dissidentes, assim o seria para qualquer outra expressão afetivo e/ou sexual do desejo. O que as tornam passíveis de investigações e de experimentos, ao passo em que a heterossexualidade goza de seu *status* e parâmetro de normalidade? Em que pese os enunciados científicos forcem a existência de uma causa para a homossexualidade, mesmo em ínfimas coisas, o que está em jogo é o reforço da naturalização da coerência sexo-gênero-desejo em rechaço às experiências ininteligíveis. O conservadorismo parece ter entendido muito bem o recado, já que o sexo biológico se tornou motivo de orgulho e de ataque à diferença, sobretudo, porque a partir daí é possível atribuir um sexo ou um gênero danificado, criando um terror aos atos sexuais e/ou afetivos dissidentes – um terror de perder a substância ou a própria natureza, que desempenha um papel fundamental na regulação do gênero e da sexualidade por meio do controle e da humilhação (BUTLER, 1993).

Um dos casos que podem explicitar essa questão concerne à aprovação do Plano Municipal de Educação de Curitiba para o decênio 2015-2025, que, além de suprimir qualquer menção à gênero e orientação sexual, como aconteceu em outros municípios e estados, bem como com o próprio Plano Nacional de Educação, incluiu, em suas diretrizes, o inciso IX, que visa a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental, com direito à *identidade biológica* (do homem e da mulher)” (Curitiba, 2015, p.2). Eis, aqui, uma tentativa não só de barrar as discussões de gênero e sexualidade em âmbito escolar, mas de firmar os limites que investem certos corpos de legibilidade ou, ainda, de dar novos contornos ao “sujeito de direito”. Com efeito, noções anátomo-fisiológicas e de reprodução foram usadas para legitimar as pautas conservadoras em outros projetos de lei, como o Estatuto da Família (PL6583/2013), o Escola sem Partido (PL867/2015), a Criminalização da Heterofobia (PL7382/2010), dentre outros, todos eles tendo a escola como um de seus principais alvos, na tentativa de impedir que os temas de gênero e sexualidade cheguem até professoras e professores, estudantes, pais, comunidade escolar. Nos parece que o que esses projetos põem em curso é a promoção da censura, começando pela escola.

Como parte desse problema, há uma tentativa de determinar quais corpos podem ocupar a posição de sujeito da homossexualidade⁵, conforme os próximos enunciados:

Caso 3. Um homem branco de quarenta e quatro anos de idade. Tem sido homossexual desde o início da juventude. Passou a maior parte de sua vida em instituições penais devido às oportunidades para satisfazer sua perversão. Ele parecia orgulhoso do fato de ser “homem-mulher” (OWENSBY, 1940: 65-66, tradução livre).

Os cálculos iniciais no final do teste confirmaram a impressão de que havia duas categorias de homossexuais – primária e secundária – a primeira é formada por aqueles que relataram nunca terem manifestado interesse heterossexual (MACCULLOCH, 1980: 133, tradução livre).

Os homens homossexuais masculinos (HHM) eram pós-adictos conhecidos por ter desempenhado o papel masculino com pelo menos uma pessoa do grupo HHF (homens homossexuais femininos). Não fomos capazes de obter alianças com este grupo, mas não encontramos motivos para acreditar que preferiam os homossexuais às atividades heterossexuais (SILVERMAN; ROSANOFF, 1945: 311, tradução livre).

POVO BRASILEIRO! Essa cambada de devassos, esquerdopatas, libertinos e at (*ativistas*) gays, SÃO A MINORIA! Ñ (sic) podem nos impor suas imoralidades. Ñ (sic) se cale (*tweet 5*, 2017, adição nossa).

Homossexualidade ñ (sic) é pecado, mas a sua prática é! [...] conheço homossexuais q (sic) servem a Deus e fizeram o voto da castidade (*tweet 6*, 2012).

Essa cambada quer destruir os valores da família q(sic) tem sustentado a civilização humana até aqui. FELIZ DIA DOS PAIS! É COISA DE MACHO! (*tweet 7*, 2016).

Desde a invenção da figura homossexual afeminada ao atributo biológico diferenciado, há todo um esforço para desvencilhar homens homossexuais de “homens de verdade”, apelando até mesmo para noções sexistas e machistas. Se para ser elegível às pesquisas alguém deveria ser considerado “verdadeiramente homossexual”, esses estudos deflagram, novamente, um modelo que define a homossexualidade como algo bidimensional e estático, de modo que essa escolha arbitrária satisfaça a própria descrição imaginária científica sobre as sexualidades e gêneros dissidentes. Nesses documentos, tanto os “homens homossexuais femininos” (homens que são penetrados por outros homens), como os “homens homossexuais cuja anomalia é facultativa” (que desempenham um papel “tipicamente masculino” na relação sexual) são caricaturas forjadas e se aproximam muito mais de um “componente da política, da sociedade, e da moral cultural e econômica do que de um fato da natureza, como pretende a grande maioria dos discursos médicos” (FAUSTO-STERLING, 2000: 5). Além disso, quanto mais os sujeitos examinados estivessem afastados dos padrões de masculinidade (no caso dos homens) ou dos padrões de feminilidade (para as mulheres), maior a abertura para outras suspeitas. Ora, nos enunciados conservadores essa lógica é suplantada por outras categorias, como “esquerdopatas”, “devassos”, “libertinos”, “destruidores da família”, entre outras, mas produz efeitos muito semelhantes.

Maura Corcini Lopes (2009), ao tecer estudos sobre a surdez, fala em curvas de normalização que funcionam banindo para as zonas abjetas e inabitáveis os sujeitos que estão mais longe da norma. Ainda que aqui o caso não seja a surdez, o mesmo pode ser pensado, isto é, esses sujeitos estariam, nessas curvas de normalização, mais longe de um ponto que pode ser definido como masculino, cis, heterossexual, cristão etc. Mesmo entre as experiências dissidentes, tomando os *tweets* 5, 6 e 7 como exemplo, há uma distinção entre “homossexuais que servem a Deus” e “ativistas gays”; estes últimos são engendrados como um perigo aos sujeitos da norma, à família tradicional, às crianças e, em último caso, à espécie, conforme os *tweets* abaixo:

O at(ativismo) gay quer controlar os homossexuais. É uma violação das garantias individuais no estado democrático de direito (*tweet* 8, 2017, adição nossa).

Ditadura gay quer transformar a heterossexualidade em anormal (*tweet* 9, 2014).

Dá para entender minha luta contra o ativismo gay? Não é possível ser ignorante e deixar de ver a desgraça que essa gente faz (*tweet* 10, 2014).

Ativistas gays, devassos e esquerdopatas, estão em uma campanha internacional para dar normalidade a pedofilia. Onde chegou à humanidade (*tweet* 11, 2017).

OMS afirma que gays tem 19 vezes mais chance de contrair o HIV do que a população em geral (*tweet* 12, 2014).

Ñ(sic) falar ñ(sic) alertar é crime! Lembra os artistas mortos pela AIDS? Qtos(sic) eram gays? A expectativa de vida dos LGBTT é 20 anos menor q(sic) dos demais (*tweet* 13, 2012).

Aqui, cabe ressaltar a importância do dispositivo da aids/HIV na repatologização das sexualidades e dos gêneros dissidentes (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009). Na década de 1980 um moralismo científico, religioso e midiático responsabilizou a homossexualidade por disseminar a aids, tanto que ela seria conhecida como a “peste gay”, uma espécie de doença moral da homossexualidade. Para João Silvério Trevisan (2002), a aids foi associada à peste porque as doenças em massa são sempre significadas como castigos divinos; aliás, é como se ela não trouxesse nada de novo à tona, mas exacerbasse o ressentimento com um elemento de culpabilidade ou de punição que os homossexuais “mereciam”. Esse estigma persiste nas narrativas conservadoras, servindo como motivo para a incitação de pânico morais que alimentam e justificam investidas violentas contra essas experiências (MISKOLCI, 2007; CÉSAR; DUARTE, 2017), incluindo as terapias de “cura gay”.

Se em 1973 a homossexualidade foi retirada do DSM-III (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) e as técnicas científico-biológicas de normalização como os eletrochoques, os transplantes testiculares e as induções de convulsão com drogas entraram em relativo desuso⁶, por outro lado, elas abriram espaço para outros tipos de tratamentos em uma roupagem religiosa-doutrinária. Um artigo científico que selecionamos, publicado em 2003, entrevistou 200 homossexuais que teriam mudado de orientação sexual, passando a se identificar como heterossexuais, após algum tipo de terapia relacionada aos saberes *psi* (SPITZER, 2003). Os resultados das entrevistas podem nos ajudar a esmiuçar a questão: a maioria era cristã, sendo 81% protestantes, 8% católicos, 7% mórmons, e 3% judeus. É válido dizer que 19% dos entrevistados eram profissionais da saúde mental ou diretores de ministérios religiosos “ex-gays”. Sobre os motivos pelos quais essas pessoas desejaram mudar de orientação sexual, 79% disseram ser pelo conflito entre seus sentimentos e comportamentos sexuais e os princípios de sua religião. Quanto ao tipo de terapia praticada, 48% disseram que a terapia era feita com psicólogos, 25% com pastores, e 5% com psiquiatras; sendo que 34% acreditam que o único tipo de terapia eficaz era realizado junto aos grupos de ex-gays e grupos religiosos, e 19% reportaram que o único tipo de terapia eficaz incluía coisas como biblioterapia ou mudar sua relação com Deus. Sobre os principais assuntos conversados em terapia, alguns tópicos incluíam: relacionamentos familiares conturbados e experiências traumáticas na infância. Há, ainda, uma correlação entre depressão antes e após a terapia. As pessoas relataram que são muito mais felizes após a terapia (91% dos homens e 88% das mulheres); os homens disseram se sentir muito mais “homens” e as mulheres disseram se sentir muito mais “femininas”. Por fim, a grande maioria das pessoas entrevistadas nesse estudo pertenciam a organizações religiosas que, inclusive, são fortes centros de luta contra as dissidências sexuais e de gênero nos estados unidos, como a *National association for research & therapy of homosexuality (Narth)* e a *Exodus international*, cujo slogan é “liberte-se da homossexualidade através do poder de Jesus”⁷.

No cenário brasileiro, além da apropriação de teorias psicologizantes que articulam as experiências dissidentes em torno das concepções de “vício, compulsão e transtornos mentais” (NATIVIDADE, 2006: 119), as propostas de “cura gay” também são ensaiadas às custas da falta de evidências genéticas que as expliquem, de modo que a existência de “ex-gays” seria a prova incontestável de um retorno possível e desejável à norma. A diversidade que será cada vez mais defendida pelos setores conservadores talvez seja aquela da qual falávamos há pouco, a diversidade natural e divina, que reafirma o sexo biológico e os preceitos doutrinários religiosos, conforme os *tweets*:

O que eu falo há muito tempo, a ciência comprova: ninguém nasce gay! (*tweet* 14, 2019).

Existem varias (sic) casos que a imprensa deu notícia como homofobia, depois se verificou como crime comum ou briga entre eles. Qualquer um que se sentir agredido, ofendido, (sic) já existem leis para isso. Comparar homofobia a racismo é piada. Raça é condição, gay é comportamento (*tweet* 15, 2019).

Ex Gays existem, são a minoria dentro de uma minoria, escondida pelo preconceito de quem diz defender a diversidade e a pluralidade. O nome disso é hipocrisia (*tweet* 16, 2019).

Talvez as manifestações conservadoras tenham razão em dizer que a sexualidade não é um destino genético, mas, certamente, o objetivo não é contrariar qualquer determinismo biológico. Conforme tentamos dizer, os enunciados científico-biológicos que são apropriados nos enunciados conservadores seguem a regra do “pode ser útil”; não há uma preocupação com os conteúdos ou mesmo com a coerência quando o que está em jogo é a disputa hegemônica do discurso e da vontade de verdade e poder. Nesse sentido, a polemização da “cura gay” vem acompanhada por tentativas de desacreditar o Conselho Federal de Psicologia, e arrasta para o debate público questões como a liberdade de expressão e a liberdade de atuação de quem a defende. Como forma de visibilizar esses argumentos, destacamos alguns *tweets*:

O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA deixou de ser um órgão de ciência para ser um instrumento do ativismo gay e de ideologia esquerdopata (*tweet* 17, 2017).

Opinião não é homofobia. Opinião não é crime. Os esquerdopatas, libertinos, ativistas gays, não suportam o contraditório. Estamos na democracia (*tweet* 18, 2015).

Pergunto ao ministro: será tolhido meu direito de pregar a palavra como ela é? Partes da Bíblia serão proibidas de serem lidas e publicadas? Se um casal gay quiser se casar numa igreja evangélica ou católica e seus sacerdotes se negarem, isso será preconceito? Seremos presos? (*tweet* 19, 2019).

Ao contrário do que supõem os enunciados destacados, a liberdade de expressão não pode ser, em hipótese alguma, o direito de insultar pessoas e grupos em virtude dos pertencimentos de raça, gênero, sexualidade, entre outros. Não se trata de tentar

cercear termos, palavras ou expressões, até porque o problema não se reduz à existência de um discurso desumanizador, a questão mais pungente é a “existência de limites para o discurso que estabelecem as fronteiras da inteligibilidade humana” (BUTLER, 2006: 35). Nesse sentido, os discursos de ódio não são discursos meramente descritivos, mas podem ser entendidos como performativos, isto é, capazes de produzir efeitos que atuam, inclusive, nas normas de reconhecimento, diferenciando as vidas que são passíveis de serem vividas das que não o são (BUTLER, 1997; 2015).

Pensando no que nos é mais próximo, o policiamento epistemológico do gênero e da sexualidade seria um paradoxo, porque se aproxima da vontade de uma interpelação violenta desses sujeitos, ameaçando sua existência, ao mesmo tempo que os produzem como algo a ser expurgado. A questão se estende até mesmo a uma dimensão contagiosa (BUTLER, 1997), em que falar sobre outras formas de viver que não a cisgênero e heteronormativa é entendido como um modo de “transformar” crianças em homossexuais, ou mesmo de instaurar uma “ditadura gay” no Brasil. Ao que parece, a existência desses sujeitos, bem como suas condições de aparecimento nos espaços públicos, está sendo tomada como uma ameaça à soberania nacional, já que figurariam evidências apocalípticas da destruição da família tradicional, entendida como o sustentáculo da “pátria amada”, conforme os *tweets* a seguir:

Temos a honra de ser chamados de conservadores. Conservamos a família, os bons costumes q(sic) trouxeram a civilização humana até aqui [...] (*tweet* 20, 2016).

PRECOCE. A exposição de temas como a homossexualidade a crianças é, segundo a psicóloga Marisa Lobo, um perigo que pode surtir efeitos prejudiciais à formação psíquica delas (*tweet* 21, 2019).

‘Menino veste azul e menina veste rosa’ é uma metáfora para dizer que não vamos admitir que a inocência das crianças seja violada por ideologias políticas e sexuais que erotizam e corrompem o entendimento natural das crianças sobre sexualidade (*tweet* 22, 2019).

Minha opinião: Não acho que é hora de abrir diálogo com movimentos sociais lgbtts. Lutamos tanto contra kit gay, ideologia de gênero, privilégios, ataques a heteronormatividade [...] (*tweet* 23, 2018).

Ao declarar a inconstitucionalidade de leis q(sic) proibem ideologia de gênero no ensino fundamental, STF pode acabar levando país a fazer justiça c/ as próprias mãos p/ defender a integridade psíquica e moral dos seus filhos e o direito sagrado de educá-los. Professores que se cuidem (*tweet* 24, 2020).

Os discursos de ódio conservadores insistem na codificação das minorias sexuais (BUTLER, 1997), posicionando-as como um tipo de infração contra a heteronormatividade e os valores tradicionais ou, simplesmente, como inimigos morais a serem combatidos pelos “cidadãos de bem”. Essa mobilização moral do medo à diferença se propõe como um desafio às instituições de ensino e, particularmente, aos docentes, quando estudantes

e suas famílias são convocados a vigiar e denunciar falas, posturas e posicionamentos em sala de aula enquadrados (BUTLER, 2015) como ataques à “liberdade de consciência e de crença”⁸. Somam-se a isso ameaças de processos, exonerações e, em última instância, da impossibilidade de viver, como evidencia o *tweet* 24: “os professores que se cuidem”. Estratégias como essas são bons exemplos da capilaridade dos discursos de ódio via mídias sociais, porque para além da defesa de medidas inconstitucionais, como o projeto Escola sem Partido, por exemplo, os enquadramentos produzidos por esse tipo de discurso agem como justificativas para a perseguição e retaliação.

Com efeito, a análise que fizemos até aqui sinaliza como as mídias sociais atualizam seu papel pedagógico (FISCHER, 1997), regulando o que poderá ser dito, de que modo e por quem, instituindo as corporalidades e práticas afetivas e/ou sexuais desejáveis, passíveis de reconhecimento, bem como o seu inverso, circunscrevendo, assim, um “domínio no qual o discurso político opera” (BUTLER, 2019: 15). Ainda, a mídia pode ser pensada como uma forte aliada aos saberes científico-biológicos, como uma espécie de porta-voz das biopolíticas que especificam, corrigem e normalizam, até porque pode ser facilmente alcançada e desenvolve maneiras, cada vez mais incisivas e imperceptíveis, de delimitar, conhecer e administrar os comportamentos sexuais (SIERRA, 2004; 2013). É justamente nesse espaço que os discursos de ódio se ramificam e tomam novas formas para produzir efeitos de verdade sobre os corpos, os desejos, os prazeres e as experiências dissidentes.

Esse aspecto também pode ser notado na tentativa de resignificação de palavras como “gênero”, que se torna uma ideologia comunista e LGBT para destruir a “família”, que só pode ser a tradicional, além da “homofobia”, que se torna um antônimo de termos fantasiosos como “heterofobia” e “cristofobia”. Para isso, lançam mão de *fake news* como o “kit gay”, a promoção de um “seminário LGBT infantil”, a distribuição de “mamadeiras eróticas” nas creches brasileiras, a pedofilia como algo do movimento LGBT e tantas outras mentiras que vimos, nos últimos anos, povoar o noticiário nacional. Se lembrarmos das teorizações foucaultianas (2015; 2014) sobre a hipótese repressiva e a ordem do discurso, mais do que um silenciamento e proibição da palavra e daquilo que ela compreende, o que está em jogo é, certamente, a disputa pela significação. Sobre essas disputas, bem como sobre a produção dessas *fake news* em relação a gênero e sexualidade, cabe lembrar ainda que

[...] não foram criadas as devidas dificuldades para aqueles contrários às causas LGBT em um momento crucial, o que pode ter contribuído para abrir, a partir daí, as condições de possibilidade para a emergência de proposições que supúnhamos já terem sido enterradas, como “Ideologia de Gênero”, “Escola Sem Partido” etc. Disso tudo até o ápice desse recrudescimento ultraconservador, materializado na eleição de 2018, que elegeu um Presidente da República declaradamente defensor dos discursos fundamentalistas, racistas, homofóbicos/transfóbicos e contra os direitos de minorias, não demorou a tardar. As consequências disso tudo, estamos vivendo agora (SIERRA, 2019: 8).

No momento em que vivenciamos uma espécie de “normalização” dos discursos de ódio sob a égide da liberdade de expressão, insistimos que, tanto a disputa pelas palavras, quanto pela subjetivação, tem muito a nos dizer sobre a forma de controle dos corpos e dos prazeres dos sujeitos da diversidade que se pretende. Embora haja um retrocesso histórico no que diz respeito à educação para os gêneros e as sexualidades, como o próprio apagamento das discussões sobre gênero e diversidade sexual nos documentos educacionais, além das tentativas de torná-las ilegais, bem como de punir docentes que intentem abarcá-las nos espaços escolares, argumentamos que esse embate não se situa apenas no nível de políticas públicas que se consideravam asseguradas, mas de uma certa promoção das vidas que merecem ser vividas. Nessa percepção, as investidas ultraconservadoras atuam não só aprofundando a precariedade a que esses sujeitos estão submetidos, mas na decisão daquilo que conta como “vivível” e “não vivível”, dificultando o reconhecimento de sujeitos ou grupos específicos que, por isso, estão mais vulneráveis à negligência, à violência e ao extermínio (BUTLER, 2018).

No que concerne à educação e, de modo especial, à educação para os gêneros e as sexualidades, a imposição de um modelo cisheteronormativo, machista, misógino e violento de apreender o mundo em que vivemos coloca em jogo não apenas a urgência de contranarrativas que possam fazer frente aos discursos de ódio e às estratégias ultraconservadoras, mas também a responsabilidade que assumimos, enquanto ativistas e/ou educadores, de pensar criticamente modos mais justos e compromissados de enfrentamento às desigualdades. A escola, assim, pode ser um dos lugares de onde a crítica emerge, responsabilizando-se, inclusive - diante desse diagnóstico de como os discursos de ódio operam nas disputas narrativas contemporâneas - com estratégias de combate frente a esse empreendimento, que quer sufocar vozes e exterminar corpos dissidentes. Uma educação para os gêneros e sexualidades é fundamental para a criação de novas possibilidades de existir e resistir, de re-existir.

Assim, não nos parece estratégico como forma de enfrentamento que nós, educadoras e educadores, nos apeguemos, quando se fala em gênero e sexualidade na escola, aos projetos de “educação sexual” ancorados em pressupostos exclusivamente biológicos, voltados aos tradicionais temas - reprodução, prevenção da gravidez, infecções sexualmente transmissíveis - todos eles, costumeiramente, trabalhados a partir da norma cisheterossexual. Em uma outra ponta, tampouco cabe a nós, educadoras e educadores, ficarmos apenas espraiando as narrativas de tolerância e respeito à diversidade, na tentativa de deslocar a ênfase puramente biológica que ainda hoje é dada aos gêneros e às sexualidades na escola, uma vez que, mesmo que admitamos tais narrativas como provocadoras de certo deslocamento, elas ainda se mostram, em muitos casos, como um forte dispositivo de regulação que atua banindo para uma zona indigesta os corpos e as experiências que não são tomados como parte dessa generificação chamada

“diversidade”, o que vai sempre incluir alguns, enquanto outros continuarão habitando a zona da exclusão.⁹

Não é à toa, portanto, que os processos de inclusão desses sujeitos na escola aconteçam a partir de mecanismos identitários que classificam, ordenam e hierarquizam, tornando, assim, toda e qualquer experiência escolar passível de decifração. Todavia, este princípio de inclusão aciona, de outro lado, um mecanismo de exclusão da diferença, pois o reconhecimento das identidades sempre deixará de fora os corpos que, de um modo ou de outro, não se ajustam às definições que desenham as fronteiras das identidades. Por isso, mesmo reconhecendo os avanços que a teorização identitária provocou na forma como os sujeitos são encarados, ouvidos e incluídos na esfera social e, por consequência, educacional, é preciso aventar os limites de tal teorização, especialmente no que tange ao esquadramento identitário, que, para operar eficientemente, precisa deixar de fora todos os corpos que não se reconhecem na estabilidade dessa forma de inclusão, pautada em um ideário de respeito e tolerância (SIERRA, DAL'IGNA, 2013: 339).

Em ambos os casos, sejam os apelos à biologia, sejam apenas os apelos às narrativas de respeito e tolerância, o problema permanece o mesmo: não há um questionamento contundente sobre os limites que demarcam a fronteira do que é considerado humano e digno de viver do que não o é. Tensionar esses limites e seus enquadramentos – ou como são forjados nas/pelas relações de poder – talvez seja necessário para que possamos nos situar diante de nós mesmos e do outro, bem como para que possamos ensaiar outras práticas e entendimentos que não estejam descolados do exercício ético e político da apreensão de outros modos de viver os corpos e os prazeres.

Considerações finais

Ao longo do texto, argumentamos que o *modus operandi* da disseminação dos discursos de ódio e violência contra as experiências sexuais e de gêneros dissidentes na atualidade tem atravessado um movimento de apropriação dos saberes científico-biológicos e, especificamente, de seus determinismos. Assim, ensaiamos algumas reflexões em torno de três eixos de problematização que se remetem uns aos outros: a invenção de um diferencial (biológico ou “ideológico”) entre os sujeitos da norma e os anormais; o estabelecimento de um imaginário sobre a definição de quais corpos podem ocupar a posição de sujeito da “homossexualidade”; e os perigos que cercam a manifestação de um desejo não-heterossexual ou, ainda, de uma performatividade de gênero não cisgênera.

Entendemos que esses problemas têm sustentado as pautas ultraconservadoras, sendo fundamentais para que suas estratégias funcionem; afinal, os discursos científico-biológicos oferecem uma certa segurança quanto à legitimidade ou veracidade do enunciado, já que ainda desempenham um papel importante nos modos de subjetivação, principalmente, quando associados a outras hegemonias, como a produção midiática, que, inclusive, tem sido um meio eficaz de disseminar os discursos de ódio que intentam conformar o outro à uma mesmidade específica: cisgênera e heterossexual.

Embora nosso gesto tenha sido menos o de contradizer as manifestações ultraconservadoras - já que nem os sujeitos que as proferem estão preocupados com a legitimidade científica daquilo que (re)produzem, mudando suas proposições sempre que necessário - e mais o de questionar as condições de possibilidade para a emergência desses discursos, bem como interrogar a dificuldade que a presença de discursos científicos nos enunciados ultraconservadores representa para os limites da liberdade de expressão, talvez, conhecer criticamente o que diz a própria Biologia possa nos munir de argumentos que constituiriam formas mais justas de nos posicionarmos nesses debates. Mesmo que se possa pensar que fazer isso é jogar o jogo inimigo, uma vez que essas pesquisas e investigações parecem estar sempre a cargo da normalização das sexualidades e gêneros dissidentes, há referenciais teóricos que partem dos próprios conteúdos da Biologia e que ensaiam importantes discussões sobre a construção do que sabemos biologicamente sobre o sexo e o gênero, alinhando-se às perspectivas feministas, filosóficas, históricas e sociológicas, como Anne Fausto-Sterling, Elsa Dorlin, Ilana Lowy e Londa Schiebinger. Colocar a Biologia sob suspeita pode, afinal, ressignificar modos de existência descritos pela fisiologia, pela genética e, talvez, pela evolução. Pode, é certo, nos provocar a pensar de outras maneiras as formas pelas quais vivemos nossos prazeres e, quem sabe, afrouxar as amarras que por tanto tempo nos disseram: anormais.

Além disso, uma leitura performativa dos discursos de ódio pode nos ajudar a situar as estratégias ultraconservadoras de um modo mais objetivo, para além da polêmica, por assim dizer, já que nos permite um outro olhar para a produção de enquadramentos ou operações políticas que forjam as normas de inteligibilidade à possibilidade de uma vida mais vivível para os sujeitos que experienciam um sexo e/ou um gênero dissidente. A partir das teorizações de Judith Butler (2019, p. 37), acreditamos que esse outro olhar poderia ser “um ato de fazer um balanço de nosso mundo e participar de sua transformação social”, já que nessa mesma balança está a nossa capacidade de sentir e apreender e, de certo modo, a possibilidade de articular “desenquadramentos” (BUTLER, 2015) ou deslocamentos críticos em relação às perspectivas cisheteronormativas de entender outros modos de vida – inclusive, na escola.

Recebido em: 24/05/2020 e Aprovado em: 05/06/2020

Notas

- 1 Este artigo apresenta, de forma revista e ampliada, resultados da dissertação de mestrado intitulada “Ciência, Fundamentalismo religioso e Diversidade. A apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais”, defendida em março de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que investiga como os discursos científico-biológicos têm sido apropriados pelo fundamentalismo religioso nas mídias sociais para a produção de violência e exclusão das experiências sexuais e de gêneros dissidentes.
- 2 A heteronormatividade pode ser entendida como “[...] uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade.” (MISKOLCI, 2009:156-157). Associamos o prefixo “cis” a este conceito porque entendemos que o corpo requerido para o funcionamento do sistema corpo-gênero-desejo é o cisgênero, ou seja, aquele cujo gênero é considerado coerente em relação ao sexo designado e imposto pelos saberes médicos e científicos.
- 3 Parte dos materiais empíricos aqui discutidos são de um conjunto maior de materiais presentificados na pesquisa que originou este texto e que incluem, além dos *tweets* e dos artigos científicos, alguns recortes de notícias. Justificamos também que não traremos, aqui, os nomes, ou a quem pertence os perfis do *Twitter* que foram analisados, porque não se trata de uma “caça às bruxas”, tampouco simplificar a análise com o entendimento de que esses sujeitos sejam soberanos, fonte do discurso, a origem do que enunciam ou, ainda, os únicos responsáveis pela disseminação de discursos de ódio no Brasil. Evidente que importa a posição de sujeito ocupada no discurso, inclusive porque são pessoas públicas com grande histórico de disseminação de *fake news* e discursos de ódio na internet, mas entendemos que esses perfis são apenas parte de uma rede discursiva maior, da qual emerge o cenário conservador na atualidade.
- 4 Referência ao artigo *Gender: a useful category of historical analysis*, de Joan Scott.
- 5 É importante ressaltar que quando os documentos científicos usam o termo “homossexual” é provável que não estejam falando exclusivamente de experiências sexuais e/ou afetivas entre homens. Há, sem dúvida, um maior interesse nesses sujeitos, mas isso não significa que outras experiências não tenham sido capturadas; não à toa encontramos nesses documentos alguns excertos de caráter confessional, tomados dos sujeitos examinados, que os aproximam de experiências trans, por exemplo. Igualmente, o ultraconservadorismo toma a “homossexualidade” como um guarda-chuva para outras experiências dissidentes, isso quando elas não são remetidas a termos como “homossexualismo”. Para uma discussão ampliada ver: Pereira, 2018.
- 6 Para essa discussão detalhada ver: Pereira, 2018.
- 7 Esse estudo tem sido amplamente citado como prova incontestável da funcionalidade das terapias de reorientação sexual, até porque o autor, Robert Spitzer, presidiu a comissão de revisão do DSM-III, o que, em teoria, faria com que o estudo não fosse interessado.
- 8 Interpretação ultraconservadora do inciso VI do art. 5º da Constituição que tem servido como mote aos partidários do Escola sem Partido.
- 9 Aliás, pode-se considerar que até mesmo essas abordagens estão ameaçadas, já que não há mais sequer a outrora parceria entre Estado e movimentos sociais que viabilizava esse modo de in/exclusão a partir de uma lógica identitária (SIERRA, 2013).

Referências

BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Tradução de Javier Sáez e Beatriz Preciado. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

- _____. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. "Critically queer". **GLQ: a journal of lesbian & gay studies**, Durhan, v. 1, p. 17-32, 1993.
- _____. **Vida precária**. El poder del duelo y la violencia. Tradução de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. "Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios". **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 141-155, out./dez., 2017.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. **LEI nº 14681 DE 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. Disponível em: <<https://goo.gl/d8AYCq>>. Acesso em jan. 2018.
- DORLIN, Elsa. **Séxo, género y sexualidades**. Introducción a la teoría feminista. Tradução de Victor Goldstein. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.
- FAUSTO-STERLING, Anne. "The five sexes. Why male and female are not enough". **The Sciences**, Nova Iorque, p. 20-25, mar./abr. de 1993.
- _____. **Sex/Gender**: biology in a social world. New York and London: Routledge, 2012.
- _____. **Sexing the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. "O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. de 1997.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LOPES, Maura Corcini. "Inclusão como prática política de governamentalidade". In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica. p.107-130, 2009.
- MACCULLOCH, Malcolm. "Biological aspects of homosexuality". **Journal of Medical Ethics**, Londres, v. 6, n. 3, p. 133-138, set., 1980.
- MISKOLCI, Richard. "A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização". **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.
- _____. "Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jul., 2007.
- NATIVIDADE, Marcelo. "Homossexualidade, gênero e *cura* em perspectivas pastorais evangélicas". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 115-132, jun., 2006.

OWENSBY, Newdigate M. "Homosexuality and lesbianism treated with metrazol". **Journal of Nervous & Mental Disease**, Filadélfia, v. 92, n. 1, p. 65-66, jul., 1940.

PELUCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. "A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes". **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 1, p.125-157, 2009.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. **Ciência, Fundamentalismo religioso e Diversidade**. A apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RIBEIRO, Leonídio. "Ciência, homossexualismo e endocrinologia". **Revista Latinoamericana de Psicopatologia fundamental**. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 498-511, set., 2010.

SIERRA, Jamil Cabral. **Homossexuais, insubmissos e alteridades em transe**. Representações da homocultura na mídia e a diferença no jogo dos dispositivos contemporâneos de normalização. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

_____. "Corpo, sexualidade e poder: a homossexualidade na mídia e as biopolíticas de prevenção contra a AIDS". **Textura**, Canoas, v. 15, n. 28, p.111-128, mai./ago.,2013.

_____. "Identidade e diversidade no contexto brasileiro: uma análise da parceria entre Estado e movimentos sociais LGBT de 2002 a 2015". **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p.1-14,2019.

SIERRA, Jamil Cabral; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Parceria e governamentalidade: ferramentas para problematizar as relações socioeducacionais contemporâneas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 3, n. 22, p.332-340, jul./set, 2013.

SILVERMAN, Daniel; ROSANOFF, William R. "Electroencephalographic and neurologic studies of homosexuals". **The Journal of Nervous and Mental Disease**, Filadélfia, v. 101, n. 4, p. 311-321, abr.,1945.

SPITZER, Robert L. "Can some gay men and lesbians change their sexual orientation? 200 Participants reporting a change from homosexual to heterosexual orientation". **Archives of sexual behavior**, Basiléia, v. 32, n.5, p. 403-417, out.,2003.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2002.

WILLIAMS, Edwin G. "Homosexuality: a biological anomaly". **Journal of Nervous & Mental Disease**, Filadélfia, v. 99, n. 1, p. 65-70, jan.,1994.

Discussão sobre gênero nas escolas

Ações e resistências

Gender Discussion at Schools
Actions and resistance

Discusión sobre género en las escuelas
Acciones y resistencias

ELIANE ROSE MAIO*

Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, Brasil.

MÁRCIO DE OLIVEIRA**

Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, Brasil.

REGINALDO PEIXOTO***

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba - MS, Brasil.

RESUMO: As discussões relacionadas a gênero devem ser frequentes nas práticas escolares, sobretudo pelo fato de a escola contribuir na formação de seus/suas alunos/as por um longo período de tempo. O presente manuscrito tem como objetivo geral traçar um panorama sobre as questões de gênero em alguns documentos oficiais brasileiros e apresentar propostas de práticas escolares envolvendo o tema. Utilizamos de pesquisas bibliográficas e documentais, de caráter exploratório e qualitativo. É possível concluir que há, ainda, um pânico moral que perpetua nos espaços escolares, para se trabalhar com esta

* É graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Doutora e Pós-doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Atualmente é professora na Universidade Estadual de Maringá e líder do grupo de pesquisa CNPq, intitulado Núcleo de Pesquisa e Estudo em Diversidade Sexual (NUDISEX). *E-mail:* <elianerosemaio@yahoo.com.br>.

** É graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. É Professor na Universidade Federal do Amazonas (Campus Manaus) e integrante do grupo de estudos NUDISEX. *E-mail:* <marcio.1808@hotmail.com>.

*** É graduado em Letras (Português), Arte e Educação e Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade Paranaíba). *E-mail:* <regi.peixoto77@gmail.com>.

temática, apesar de ter materiais, científicos, suficientes para atuar nas instituições.

Palavras-chave: Gênero. Documentos oficiais. Práticas escolares.

ABSTRACT: Discussions related to gender ought to be frequent in school practices, mainly due to the fact of schools contributing to students' nurturing over a long period of time. The overall objective of this manuscript is to provide an overview of gender issues via some official Brazilian documents and to introduce proposals for school practices involving the theme. We have used exploratory and qualitative sources for bibliographical and documentary research. It is possible to conclude that, there is, still, a moral-fright, which perpetuates in school areas when working on this theme, despite the fact that there is enough scientific – and nonscientific – material in order to act in the institutions.

Keywords: Gender. Official documents. School practices.

RESUMEN: Las discusiones relacionadas con el género deben ser frecuentes en las prácticas escolares, especialmente porque la escuela contribuye a la formación de sus estudiantes por un largo período. El objetivo general de este manuscrito es proporcionar una visión general de las cuestiones de género en algunos documentos oficiales brasileños y presentar propuestas de prácticas escolares relacionadas con el tema. Utilizamos investigación bibliográfica y documental, exploratoria y cualitativa. Es posible concluir que todavía existe un pánico moral que se perpetúa en los espacios escolares para trabajar con este tema, a pesar de haber suficientes materiales científicos para actuación en las instituciones.

Palabras clave: Género. Documentos oficiales. Práticas escolares.

Introdução

*O importante não é que nós saibamos do texto
o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto,
ou contra o texto ou a partir do texto –
nós sejamos capazes de pensar
(LARROSA, 2010, p. 142).*

Esta citação nos instiga a refletir como as temáticas de gênero e sexualidade estão – ou não – sendo inseridas nos espaços escolares. A partir dos documentos oficiais e das políticas públicas, é sabido que há a possibilidade de discutir tais temas na educação. Mas, será que essa discussão ocorre?

Dessa forma, temos como objetivo geral neste artigo traçar um panorama sobre as questões de gênero em alguns documentos oficiais brasileiros e apresentar propostas de práticas escolares envolvendo o tema. E, para atingir o objetivo, realizamos pesquisas bibliográficas e documentais, de cunho exploratório e qualitativo.

Há muitos/as autores/as nacionais e internacionais que discutiram e discutem a categoria gênero (BUTLER, 2015; MEYER, 2010; LOURO, 2001; OLIVEIRA, 2017). No entanto, mesmo com o vasto material acadêmico e científico já produzido, esse termo ainda é considerado um tabu social, além de ser interpretado – muitas vezes – de forma errônea e/ou simplista, incluindo por profissionais da área da educação (foco no decorrer desse manuscrito).

Dagmar Meyer (2010, p. 16) enfatiza que gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, por meio “[...] das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Assim, fica evidente que as diversas instituições às quais nos relacionamos contribuem para a formação/construção de gênero, de maneira positiva ou negativa.

A partir desse cenário, nos debruçamos em apresentar alguns apontamentos sobre concepções de gênero, em um primeiro momento; após apresentamos alguns documentos oficiais brasileiros que anunciam proposições para se atuar com estes temas nas escolas; e terminamos com propostas de atuações, apesar de tantos retrocessos e pânico moral estabelecidos pelas ações conservadoras brasileiras.

Gênero: notas necessárias

No Brasil, a categoria gênero ganha uma nova roupagem – um certo pânico moral – sobretudo a partir de 2014, quando das discussões e da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a). Naquele momento, grupos conservadores ligados a várias denominações religiosas pressionaram o poder público a fim de retirar do documento a palavra gênero (e seus desdobramentos). E assim foi feito! Esse cenário foi constituído, sobretudo, a partir da chamada “ideologia de gênero” que acabou por dar ênfase – ainda maior – na oposição entre os grupos progressistas e conservadores; e esse último passou, incansavelmente, a trabalhar para barrar projetos de lei que almejavam avanços em áreas sociais e culturais, a exemplo da educação.

Elaine Brandão e Rebecca Lopes (2018, p. 107) explicam – com detalhes – o processo relacionado a esse ataque à educação pública quando – usando sítios eletrônicos – mencionam os discursos contra a manutenção de aspectos relacionados a gênero no PNE. De acordo com as autoras, são vários os documentos que mencionam “[...] a “bancada cristã”, a “cruzada religiosa”, o “lobby religioso” ou o “lobby conservador” ao designarem as forças políticas de oposição à inclusão das temáticas relativas à defesa e afirmação dos direitos humanos nos documentos oficiais”.

As autoras ainda ressaltam que esse grupo conservador reúne parlamentares de diversos partidos políticos, a exemplo do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Social Cristão (PSC), incluindo parlamentares à época como Marcos Feliciano (PSC-SP), Jair Bolsonaro (PSC-RJ), Pastor Eurico (PHS-PE), Eduardo Cunha (PMDB-RJ), entre outros/as (BRANDÃO; LOPES, 2018).

A palavra gênero e orientação sexual, assim, não aparecem no PNE. Vale ressaltar que o Projeto de Lei nº. 103/2012 que tramitava para aprovação na Câmara dos/as Deputados/as mencionava a inclusão de categorias sociais em seu texto logo no início do documento, a saber: no artigo segundo, inciso III, terceira diretriz, em que se lia: “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012, p. 1, grifos nossos). O ato de retirar e não aprovar os termos “gênero” e “orientação sexual” do PNE fez com que o mesmo acontecesse em documentos elaborados a *posteriori* como, por exemplo, o Plano Distrital de Educação (PDE), os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME) (OLIVEIRA, 2017).

Vale destacar, ainda, que esses movimentos conservadores têm sido crescentes em nosso país, a partir de grupos de posicionamento político de direita, grupos esses interligados aos movimentos neoliberais e neoconservadores (a exemplo Movimento Escola Sem Partido”, “Movimento Pró-Vida e Pró-Família”, “Cristãos contra a ideologia de Gênero”), que defendem ações contrárias às pautas progressistas, com discursos, principalmente, moralistas, religiosos e retrógrados. Esses grupos defendem, dentre outras ideias, a proibição de temáticas relacionadas a gênero, diversidade sexual, violência nas ações pedagógicas escolares, além de advogar que as instituições escolares não devem discutir sobre machismo, sexismo, misoginia e temas correlatos, enfatizando que esses temas devem ficar a cargo das famílias (BARROCO, 2011).

Esse movimento neoconservador que chegou ao Brasil, de acordo com Apple (1999), surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente por volta de 1960 e 1970. O termo neoconservador começou a ser utilizado principalmente nos escritos europeus e estadunidenses, sendo relegada a sua composição à Nova Direita. E são esses grupos que têm, a todo custo, distorcido os estudos de gênero, alegando que as características ligadas a gênero e à sexualidade devem ser estudadas apenas no campo biológico, desconsiderando aspectos sociais, culturais, políticos, históricos; além disso,

discorrem que homens e mulheres devem ser – sempre – considerados/as diferentes, por conta da anatomia corporal. Portanto, vamos desmistificar – mesmo que brevemente – esse conceito que causa tanto ‘medo’ socialmente.

Destacamos que as questões de gênero são práticas discursivas contínuas, estando sempre abertas às “[...] intervenções e ressignificações”. Mesmo quando o conceito gênero se cristaliza, esta cristalização “[...] é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais” (BUTLER, 2015, p. 69). Dessa forma, a categoria gênero é algo mutável, está em constante transformação, sendo (re)construída socialmente.

Meyer (2010, p. 16) explica que “[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens”. Essa construção social, portanto, é realizada de acordo com o momento histórico e o ambiente, podendo ser conduzida de formas diferentes em lugares distintos. Por exemplo, ser mulher no Oriente não tem a mesma conotação de ser mulher no Ocidente. Também como exemplo, valem os estudos de Jaqueline de Jesus (2012, p. 08), quando destaca que “[...] ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero. Logo, o conceito básico para entendermos homens e mulheres é o de gênero”. Um conceito amplo, científico, político e que precisa ser, cada vez mais, estudado com rigor teórico e metodológico.

Para compreender esse cenário, incorporamos que as questões relacionadas a gênero não são biológicas, mas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas. “E o gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente” (JESUS, 2012, p. 08).

Guacira Lopes Louro sobreleva que “[...] as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente”. Logo, compreender as questões ligadas a gênero exige uma compreensão do ponto de vista dos aspectos social, cultural, político, histórico. De modo que “[...] a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2001, p. 09-11).

Outro conceito fundamental para a discussão acerca do termo gênero, é a respeito das relações de poder. Isso porque a construção e a desconstrução de gênero são, sempre, compostas e definidas pelas relações sociais, sendo que tais identidades são “[...] moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2001, p. 11).

Avultamos o conceito de identidade de gênero, que se torna basilar para avançarmos. Lembramos que “[...] é importante destacar que, em termos de gênero, todos os seres humanos podem ser enquadrados (com todas as limitações comuns a qualquer classificação) como transgênero ou “cisgênero”” (JESUS, 2012, p. 10). Abaixo, organizamos um quadro expondo as duas principais identidades de gênero mencionadas:

Quadro 1 – Alguns conceitos sobre: gênero, sexualidade, identidade de gênero, cisgênero, transgênero e sexo.

NOME	DEFINIÇÃO
GÊNERO	Envolve todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens. Esse conceito tem o objetivo de distinguir as diferenças sociais e culturais do homem e da mulher, de modo a enfatizar as suas características.
SEXUALIDADE	Se expressa no estilo de vida que cada pessoa adota, no modo como se demonstram os afetos, na percepção erotizada dos estímulos sensoriais e também nos papéis de gênero. A sexualidade envolve, além do corpo, os sentimentos, a história de vida, os costumes, as relações afetivas e a cultura. Portanto, é uma dimensão fundamental de todas as etapas da vida de homens e mulheres, presente desde o nascimento até a morte, e abarca aspectos físicos, psicoemocionais e socioculturais.
IDENTIDADE DE GÊNERO	É o jeito adotado para vivenciar o feminino ou para vivenciar o masculino (ou ambos, ou nenhum), que tem implicações nas relações estabelecidas entre homens e mulheres. A identidade de gênero é formada constantemente, diariamente, no decorrer da vida de uma pessoa. Essa identidade pode ser modificada, porém, ninguém pode obrigar uma pessoa a fazê-lo.
CISGÊNERO	Se refere ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero atribuído no momento do seu nascimento (quando baseado no sexo).
TRANSGÊNERO	Se refere ao indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu gênero atribuído no momento do nascimento (quando baseado no sexo).
SEXO	É a caracterização fisiológica que diferencia macho e fêmea: composto por, principalmente, um conjunto de hormônios e aparelho reprodutor (pênis nos machos e vulva nas fêmeas). Além disso, o sexo pode ser entendido como o coito, ou seja, a relação sexual praticada entre as pessoas. É um conjunto de características genotípicas e biológicas.

Fonte: Elaborado pelos autores e pela autora (2020).

Dessa explicação, ainda valem os estudos de Jesus (2012, p. 10), quando expõe que

há quem se considere transgênero, como uma categoria à parte das pessoas travestis e transexuais. Existem ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo *queer*, outros, a antiga denominação “andrógino”, ou reutilizam a palavra transgênero.

Porém, mesmo não havendo um consenso, optamos por dividir a identidade de gênero entre cisgênero e transgênero. Essa divisão não serve para rotular as pessoas,

mas para mostrar que há diferenciações entre elas e que, independente da identidade de gênero, não há forma ‘errada’ de vivenciá-lo, devendo todas essas formas ser respeitadas.

Ainda cabe destacar que o Brasil é uma sociedade machista, misógina e sexista, em que inferioriza o valor da mulher em detrimento do poder masculino, de modo que a violência de gênero é uma constante em nosso país. Os movimentos feministas têm impetrado – no Brasil e fora dele – a luta, dentre outras pautas, contra a violência deferida à mulher. Lourdes Bandeira (2014, p. 450) informa que esse tipo de violência “[...] não se refere a atitudes e pensamentos de aniquilação do outro, que venha a ser uma pessoa considerada igual ou que é vista nas mesmas condições de existência e valor que o seu perpetrador”, mas “[...] tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas”. Junto a isso, a autora assevera que “[...] em outras situações, quem subjugua e quem é subjugado pode receber marcas de raça, idade, classe, dentre outras, modificando sua posição em relação àquela do núcleo familiar.

Portanto, é basilar incentivar discussões de gênero e diversidade sexual nas instituições escolares, de modo a contribuir para a diminuição das desigualdades e discriminações sociais, sobretudo às relacionadas às mulheres e pessoas LGBTQIA (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, *queers*, questionadoras, bigêneros, assexuadas e intersexos). Essa discussão, se acompanhada de práticas democráticas e científicas escolares, pode contribuir na diminuição da violência reportada a esse grupo em todos os ambientes sociais. Essas ações podem amortecer a misoginia, o machismo, o sexismo, o patriarcado, a LGBTQIAfobia, promovendo a equidade de gênero e diversidade sexual, a partir do exercício do convívio com as diversas características humanas, sociais, políticas, históricas, culturais.

Feitas essas primeiras análises, a seguir discutimos acerca de alguns documentos oficiais brasileiros, traçando perspectivas no intuito de examinar se há menção/discussão de gênero em sua composição.

Documentos oficiais: há discussão de gênero?

Ao pontuar nossa definição sobre gênero nos debruçamos agora a apontar alguns motivos que impedem que essas discussões possam avançar no contexto educativo. Iniciamos com algumas indagações: por que a obsessão da política sobre gênero e sexualidade? Por que investigar sobre gênero/sexualidade no espaço escolar? E por que gênero e sexualidade estão sempre no estado de contestação, de politização e de renegociação?

Altmann (2001, p. 576) contribui com algumas questões sobre o cerceamento das temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar, ao apresentar que esses temas são

“[...] o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana” e ainda enfatiza que são temas de interesse público, “[...] pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, [...] à força de uma sociedade”.

Para responder a estas questões, destacamos alguns documentos elaborados em nível nacional, que foram feitos com possibilidades de discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares, sendo que destacamos somente dois neste contexto, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004). Ao apresentar estes dois documentos, enfatizamos que foram produzidos em conjunto com a sociedade civil comprometida com os estudos de gênero, sendo materiais didáticos possíveis de serem trabalhados nas escolas.

Há muitos materiais e esforços sobre a inserção dessa temática nas escolas, desde o início do século XX (MAIO, 2013), porém atentaremos neste ensaio a partir de documentos do final deste século, em que os materiais foram elaborados, principalmente, pelo Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, antes, trazemos um breve histórico de tentativas de constituir a educação sexual escolar, como propostas governamentais.

Camila Aquino e Andréa Martelli (2012), apresentam um breve histórico sobre alguns documentos, propostas e ações nacionais, que possibilitaram a inserção da temática de educação sexual nas escolas. Iniciam, com os anos

20 e 30 do século XX a educação sexual fomenta discussões entre médicos, professoras, professores e entre outros profissionais. Nesse período a abordagem predominante caracterizava-se por traços higienistas e eugenistas junto às crianças, adolescentes e jovens, com o intuito de combater as doenças venéreas e preparar os sujeitos para um futuro mais saudável e responsável (s/p).

Um pouco antes da década de 60, a Igreja Católica possuía o domínio do sistema educacional, o que resultou em severa repressão à educação sexual neste período. Pouco se podia ensinar sobre educação sexual escolar, e o que se comentava era sobre materiais de higiene e alguns sobre aparelhos reprodutores (GUIMARÃES, 1995).

Já o Golpe Militar de 1964 ocasionou mudanças políticas radicais que marcaram o território nacional brasileiro. Dentre as mudanças,

citamos especificamente a defesa de uma moral por intermédio de um sistema repressor, dessa forma as tentativas anteriores direcionadas à educação sexual foram banidas das escolas. O Brasil passava por renovações pedagógicas, e grande parte dessas iniciativas foi abortada em função da ideologia moralista defendida pelo golpe militar. Embora fossem criadas propostas de renovação pedagógica com discursos voltados a prática da educação sexual, as mesmas eram negadas. Nos anos 1960 foram publicados os livros do padre Charboneau. Escritos numa linguagem filosófica, abordavam a sexualidade baseada na moral cristã, objetivando a consolidação de princípios morais defendidos pela Igreja e a educação para a paternidade (AQUINO, MARTELLI, 2012, s/p).

Ainda em 1968, a deputada Júlia Steimbruck, do Rio de Janeiro, apresentou um projeto de lei à Câmara dos Deputados propondo a implantação obrigatória da educação sexual em todas as escolas do País e em todos os níveis, Não houve adesão de outros partidos, bem como recebeu muitas objeções, principalmente de políticos/as ligados/as à Igreja Católica (GUIMARÃES, 1995).

Os retrocessos ainda continuaram, ainda mais nas escolas, ao se tratar de educação sexual, porém entre 1978 e 1979, foram realizados alguns congressos sobre educação sexual nas escolas de iniciativa privada, em São Paulo e Rio de Janeiro (AQUINO, MARTELLI, 2012). E assim, o interesse dos/as profissionais da educação começou a se manifestar. Vários estudos e discussões foram feitos sobre a necessidade de se ter materiais sobre educação sexual aplicada à instituição escolar (MAIO, 2013).

Em 1997, o Ministério da Educação lançou os PCN, que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com a finalidade de orientar a educação no Brasil. Foram separados por disciplinas, com a intenção de servir como norteadores para professores/as, coordenadores/as e diretores/as, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. O seu 10º Volume é intitulado como Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997).

O objetivo do documento era promover discussões com os/as profissionais da educação, assim como pais/mães ou responsáveis, visando a sistematizar as medidas pedagógicas no trato das questões da sexualidade. A intenção primária era descentralizar a temática, em vários campos disciplinares de estudos, sobre itens ligados à saúde sexual, afetividade e sexualidade (BRASIL, 1997).

Na primeira parte, o material apresenta discussões sobre as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. Na segunda parte, é visada à promoção da saúde das crianças e dos/as adolescentes, possibilitando trabalhos de ações preventivas às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz, bem como discussões sobre gravidez na adolescência. Os temas são mais ligados à saúde reprodutiva e infecções (BRASIL, 1997).

Já, em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Programa Brasil sem Homofobia (BSH) – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBT e de Promoção à Cidadania de Homossexuais, o que ficou intitulado pejorativamente como “*Kit Gay*”. Este Programa possui o intuito de “[...] promover a cidadania e direitos humanos às [pessoas] lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis [transexuais, transgêneros, *queers*, questionadores, bigêneros, assexuados e intersexos] a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRANDÃO; SANTANA, 2011, p. 167).

O BSH (BRASIL, 2004, p. 11) pautou-se em ações como:

[...] apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; Capacitação de profissionais [...]; Disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual e; Incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento [LGBTQIA]

Desenvolvido em um trabalho conjunto com indivíduos governamentais e não governamentais, o BSH procurou integrar as diversas esferas sociais no combate à LGBTQIAfobia por meio da articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança por meio do combate à violência e à impunidade; direito à educação, ao promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual; direito à saúde e consolidação de um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho; direito à cultura e construção de uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana, entre outros (OLIVEIRA JR; MAIO, 2015).

Desenvolvido ao longo de dois anos, o *Kit* de Combate à Homofobia seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: 06 Boleshs (Boletins Escola sem Homofobia), 01 Caderno (Escola Sem Homofobia) e os Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila além de 03 vídeos: Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. Esses materiais seriam destinados aos/as profissionais da educação e distribuídos para seis mil escolas públicas de ensino médio, a partir do segundo semestre de 2011. Para a preparação do *Kit* de Combate à Homofobia foi demandada a confecção de vídeos e cartilhas para professores/as, pesquisas, seminários e atividades de formação para docentes (BALESTERO, 2011).

Este material foi estruturado para ser uma importante ferramenta em que os/as professores/as encontrariam referências teóricas, conceitos e sugestões de atividades e oficinas para discutir com os/as alunos/as a diversidade sexual e combater a LGBTQIAfobia.

Investigações acerca do *Kit* de Combate à Homofobia do MEC e o furor fundamentalista que o mesmo causou em parte da sociedade e bancadas evangélicas são necessárias, pois, tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o/a outro/a, que passa a ser percebido/a como 'diferente', 'desigual', 'inferior' ou 'anormal', quando não segue o padrão heteronormativo imposto nas relações de poder que sustentam as identidades e (re)produzem as diferenças (OLIVEIRA JR; MAIO, 2015).

Parlamentares e bancadas de forte influência religiosa passaram a desqualificar publicamente o material, que foi chamado de "kit gay", porque supostamente objetivava estimular e fazer propaganda do "homossexualismo". Contra a adoção do material, foi realizada uma forte campanha negativa e desonesta, em que informações equivocadas foram divulgadas como verdadeiras. Materiais que não faziam parte do kit, como panfletos de programas de prevenção de riscos de

DST dirigidos a profissionais do sexo, foram usados de forma falaciosa pelos críticos para angariar repúdio popular contra o Escola sem Homofobia. Deputados assumidamente homofóbicos, como Jair Bolsonaro, chegaram a afirmar que o material buscava “ensinar a ser gay” e seria indiscriminadamente distribuído entre estudantes de 6 a 10 anos. Essas declarações pejorativas tinham a finalidade de criar pânico moral e alarmismo em torno do material, sugerindo-se, de modo distorcido e falso, que a partir dele a pedofilia passaria a ser legalizada e incentivada, por exemplo. Uma significativa pressão pública e moralista foi feita para que o Escola Sem Homofobia fosse abandonado (LOPES, 2016, p. 64).

Diante de toda essa pressão, a presidenta Dilma Rousseff (PT), em seu período de mandato entre 2011 e 2016, concordou que o material visual não possuía teor ‘correto’ para ser apresentado a crianças e jovens e que o material fazia propaganda de “opção sexual”, mesmo não tendo conhecimento do conteúdo do material afirmado. Para a então presidenta do Brasil, a função do Governo é apenas educar para que se evitem agressões e desrespeitos à diferença, não podendo interferir na vida particular dos sujeitos e nem propagar as orientações sexuais (OLIVEIRA JR; MAIO, 2015).

Ora, se todo o estardalhaço sobre a veiculação do *Kit* de Combate à Homofobia era pelo seu conteúdo impróprio e apologia à homossexualidade como alegavam esses grupos políticos e sociais conservadores, a análise da sua substância mostra um conteúdo simplista e necessário sobre a diversidade sexual na escola, evidenciando ainda mais o caráter homofóbico presente no diálogo de legisladores/as e civis do País.

Buscando exemplificar, este furor causado pelos/as legisladores/as, alguns/mas religiosos/as, tem-se que

o material buscava “ensinar a ser gay” e seria indiscriminadamente distribuído entre estudantes de 6 a 10 anos. Essas declarações pejorativas tinham a finalidade de criar pânico moral e alarmismo em torno do material, sugerindo-se, de modo distorcido e falso, que a partir dele a pedofilia passaria a ser legalizada e incentivada (LOPES, 2016, p. 64).

Assim, analisando os dois materiais aqui propostos, os PCN (BRASIL, 1997) e o Programa Escola sem Homofobia (BRASIL, 2004), afirmamos que há materiais que possam ser trabalhados nos espaços escolares – mesmo quando esse último não fora distribuído para as instituições escolares – visando a protagonizar discussões sobre gênero e sexualidade, possibilitando que os/as discentes compreendam sobre essa temática visando a minimizar ou então acabar com preconceitos, interditos e mazelas que por ventura ainda ocorram.

Práticas escolares envolvendo gênero

Os discursos que se desencadeiam, hoje, dos gabinetes do Poder Executivo como da Presidência da República, do Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos (MDH) desqualificam estudos e pesquisas realizados ao longo das últimas décadas nos espaços acadêmicos nacionais e internacionais, pois atribuem centralidade à família nuclear e retiram de pauta muitos direitos que foram legislados em defesa de minorias, como, por exemplo, as mulheres e as pessoas LGBTQIA.

Ao nosso ver, a negação de direitos nas esferas políticas da atualidade é produzida a partir de narrativas que emanam do Poder Executivo, por diversas vias: o gabinete do ódio, criado no interior da Palácio do Planalto cuja finalidade é promover ataques a diversos grupos sociais e políticas já em andamento por meio de *fake news*; campanhas de abstinência sexual propagadas nas diferentes mídias; a proliferação de ideias descontraídas, como no caso do Programa Brasil sem Homofobia, também conhecido como “kit gay”, o qual, no discurso direitista e homofóbico, compila, ainda hoje, a distribuição de materiais de educação sexual para a formação da identidade homossexual, inclusive, incluía “mamadeiras de pirocas” para crianças da educação infantil. Tais discursos são em favor da família, da religião e da “moral” social.

Embora o Projeto de Lei da Câmara 122 de 2006, (PLC 122/2006) ou PL 122, também conhecida como lei anti-homofobia, (BRASIL, 2006) tenha sido vetado pela então presidenta Dilma Rousseff em 2011, o Projeto “Escola sem homofobia”, lançado em 2004 foi financiado pelo Ministério da Educação através de recursos aprovados no Congresso, por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa (BRASIL, 2004). Tal projeto, ainda que não tenha se transformado em uma política de Estado, pode ser considerado como um marco histórico para a promoção de uma educação mais justa e igualitária, tanto no reconhecimento das diferentes identidades, quanto da sua valorização.

A tentativa de impor regras escolares que convergem com um modelo único de sujeito heterossexual pode ser vista na apresentação do Projeto de Lei nº 7180/2014 (BRASIL, 2014b), proposta pelo deputado Erivelto Santana (PSC-BA), que inclui, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Programa Escola sem Partido (BRASIL, 2014b). Dada a força que o projeto ganhou, principalmente nos meios religiosos, foram apenas ao projeto inicial outras duas propostas, as PL 867/2015 e 246/2019.

No bojo das lutas pelos direitos individuais e coletivos no Brasil, outro projeto foi apresentado no Congresso Nacional em 2019, PL 502/2019 (BRASIL, 2019), que institui o Programa “Escola Sem Mordça” de autoria das deputadas Talíria Petrone (PSOL-RJ), Luiza Erundina (PSOL-SP), Fernanda Melchionna (PSOL-RS), dentre outros/as. Tal proposição é uma resposta dos/as idealizadores/as de uma escola que tenha voz e seja respeitada na sua autonomia, conforme determina a LDBEN (BRASIL, 1996).

Ao considerarmos o cenário de lutas ideológicas conservadoras, principalmente, que assombram os espaços políticos e sociais na atualidade, somos defensores/as de uma escola que seja emancipadora e conscientizadora, que não limite o gênero e a sexualidade apenas aos fatores biológicos/genéticos, mas sim na sua diversidade, uma vez que é fundamental que as crianças e os/as jovens [...] desenvolvam a consciência crítica e compreendam os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (ARAÚJO, CRUZ, DANTAS, 2018, p. 31).

A negação dos aspectos de gênero e sexualidades no currículo escolar, de acordo com Furlani (2007, p. 275), pode ser vista como “[...] os monstros, assim como figuras folclóricas, originam-se de um entendimento metafórico de algum momento social, de alguma passagem cultural, sendo, portanto, específicos de contextos históricos e locais”. Isso justificaria os discursos políticos que se acentuam na atualidade como fator de hierarquização de ideologias, religiosas ou de classes, como o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” (BRASIL, 2014b) ou a campanha da “Abstinência sexual” (CNS, 2020).

Ao inserir no currículo escolar as temáticas sobre gênero e sexualidades, os/as docentes podem propor uma série de atividades, nas diferentes áreas, que contemplem as relações afetivas, sexuais, de poder, de classe, sempre respeitando os pontos de vista, as religiosidades e cultura de cada estudante, dentre as quais destacamos algumas a partir de agora.

Muitas obras literárias brasileiras, principalmente após o período do Romantismo Nacional, abordam as questões de gênero, as relações de poder entre eles, os papéis sociais que foram se estabelecendo ao longo dos tempos, por isso, os escritos literários podem oferecer subsídios pedagógicos, pois apresentam além de contextos, diferentes identidades, desde os clássicos infantis até os clássicos nacionais.

Por exemplo, as literaturas infantis vêm apresentando uma nova roupagem. Em “Príncipe Cinderelo” (Babette COLE, 2011), é possível que o/a professor/a chame a atenção para os papéis que tradicionalmente foram atribuídos aos príncipes e às princesas, mostrando que ambos/as são seres humanos, portanto, o lugar que cada um/a ocupa diz respeito à sua realidade social. Nesse caso o príncipe é feio, magro e baixo, anda de ônibus e é pedido em namoro pela princesa que valoriza as suas atitudes e não sua imagem social. Assim, é perceptível a quebra de estereótipos.

Na obra “Menino brinca de boneca?” (RIBEIRO, 2011), a narrativa apresenta atividades diárias e sentimentos que são alheios a meninos e meninas e demonstram que ninguém é igual a ninguém, cada um/a tem seu jeito de ser, sua forma de se vestir e habilidades para determinadas coisas, por isso, quando bem contada, a história permite à criança perceber que a humanidade é uma ampla diversidade que precisa ser respeitada em prol de uma boa convivência.

Tanto a narrativa “Príncipe Cinderelo” (COLE, 2011), quanto “Menino brinca de boneca?” (RIBEIRO, 2011) dão espaço para uma infinidade de atividades pedagógicas

como: criação de histórias em quadrinhos, ilustrações, pesquisas sobre a participação de meninos/as no esporte, diálogos sobre a maternidade/paternidade, narrativas sobre a participação de meninos/as nas atividades de casa etc. Dessa forma, acreditamos que os espaços sociais de convivência desses/as futuros/as jovens tendem a ser mais justos e menos excludentes – homens e mulheres poderão ser tratados/as com igualdade e, papéis sociais hierarquizados possam ser desconstruídos.

No romance “Senhora” publicado pela primeira vez em 1875 (ALENCAR, 1875), a trama se dá em torno de Aurélia Camargo, uma moça pobre que se apaixona por um rapaz que, mesmo a amando, assume compromisso com outra mulher devido ao dote, uma espécie de liquidação paga ao pretendente pela família da mulher. Ao receber uma herança, Aurélia compra o ex-pretendente e deixa de cumprir suas ‘funções’ de esposa, pois para ela, ele não a amava. A trama se resolve quando Fernando Seixas devolve o dote, como prova do seu amor. As relações de gênero que são fortemente apresentadas no texto marcam a alta sociedade carioca do século XIX, em que ser mulher e ser homem possuíam papéis distintos. O homem deveria ser cavalheiro, possessivo, forte e opressor, enquanto a mulher, além de pagar por um marido, deveria obediência e submissão a ele.

Além da literatura cumprir com a sua função artística literária, pode corroborar para reflexões acerca do papel que os diversos sujeitos sociais ocuparam e ocupam ao longo dos tempos (Florentina SOUZA, 2008), evidenciando que falar de identidades e modos de vida se tratam de questões construídas histórica e culturalmente, portanto a manutenção das diferenças entre os sujeitos sociais e históricos depende de cada um/a de nós.

A arte é uma área interdisciplinar que acompanha a história, por isso ela pode ser utilizada para trabalhar aspectos geográficos, sociais, naturais, artísticos, linguísticos etc. no campo da escultura, há a presença de uma infinidade de obras que retratam crenças, mitos, sentimentos e emoções. Datada entre 28.000 a 25.000 a.C., a estatueta rupestre Vênus de Willendorf retrata a figura de uma mulher da época, de seios, ancas e púbis fartas, baixa e gorda, quase sem pescoço, o que revela que os padrões de beleza da época valorizavam a fertilidade e a maternidade em detrimento dos aspectos corporais (PROENÇA, 1994). Além de abordar o caráter histórico da Arte, a obra também contempla os estudos na área da disciplina de História e Geografia, no que diz respeito ao lugar de produção e os modos de vida da época.

Outro exemplo de material pedagógico são os filmes, isso porque ver filmes, discutir-os, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum (TEIXEIRA; LOPES, 2006).

Tanto longas quanto curtas metragens oferecem boas opções de trabalho em sala de aula. Um exemplo é o curta-metragem “Eu não quero voltar sozinho” de 2010 e o longa-metragem brasileiro “Hoje quero voltar sozinho” de 2014, ambos dirigidos, produzidos e roteirizados por Daniel Ribeiro (2010; 2014). As narrativas contam a história

de dois amigos e uma relação que surge na escola entre Leo (cego) e Gabriel; com isso, é possível mostrar aos/as adolescentes que a afetividade, o amor e a sexualidade estão entre todos os grupos de convivência social, inclusive entre os/as adolescentes, que não se trata de escolhas, mas sim de sentimentos que surgem independentemente da idade, da classe social ou de qualquer outra condição humana.

Para Araújo, Cruz e Dantas (2018), nas aulas de ciências/biologia, além de trabalhar os conteúdos comumente discutidos (assuntos estritamente biológicos), podem-se também abrir espaço para as discussões acerca dos corpos sexualizados, seus espaços de vivência, as transformações que vão ocorrendo ao longo da nossa vida, como também aquelas que sentimos necessidades em procedê-las como a redesignação sexual, por exemplo, evidenciando sempre que além de um caráter biologicizado, o corpo é resultado de vivências, transformações socioculturais, prazer sexual e sentimentos afetivos.

A escola não pode estreitar as temáticas sobre a sexualidade somente na dimensão biológica/genética, é preciso preceituar gênero e sexualidades como algo inerente aos seres humanos (BRASIL, 1997) e, portanto, precisam ser compreendidas, evitando assim práticas repressoras que ditam papéis. A sexualidade precisa ser vista de forma despreconceituosa e vivenciada com responsabilidade, tanto para a emancipação individual, quanto do grupo, e para uma melhor harmonia entre a diversidade.

Para respaldar o trabalho que os/as docentes realizam acerca das temáticas sobre gênero e sexualidades nas escolas, muitos documentos foram construídos e aprovados, os quais refletem em Diretrizes, Resoluções, Pareceres, à própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e à LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) quando apregoam à educação a liberdade de ensinar e aprender, o respeito à cultura, ao pensamento e aos saberes extraescolares. Por isso, ao planejar sua aula ou suas atividades e projetos escolares, os/as professores podem fazê-lo de forma fundamentada nos princípios educativos que fazem parte de um arsenal político educacional. A impossibilidade disso, se condicionaria a negar os princípios de uma educação universal, democrática e para todos/as.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados, fica evidente que, geralmente, quem está no poder (ou exerce esse poder) dita as normas 'aceitas' e 'não aceitas' a respeito da categoria gênero. Aqui, rebuscamos a discussão feita anteriormente dos grupos neoconservadores: esses grupos buscam, a toda medida, impor maneiras de pensar, discutir e vivenciar a categoria gênero. Sempre ao seu modo excludente, estático, impositivo.

Vale lembrar que em uma sociedade como a brasileira, constituída e estruturada na diversidade, em que as diferenças são, com frequência, produzidas no curso das relações

assimétricas, a promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero pode representar mais do que um compromisso ético: um direito irrenunciável.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 83), cabe à escola abordar os “[...] diferentes pontos de vistas, valores e crenças que circulam na sociedade para auxiliar o aluno [e a aluna] a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão”. Esse posicionamento também é defendido pelos estudiosos/as da área de gênero e diversidade sexual (MEYER, 2010; OLIVEIRA, 2017; MAIO, 2013)

Por isso, a compreensão que os/as professores/as possuem sobre a diversidade de gênero e sexual pode suscitar discursos, práticas pedagógicas e até projetos educativos que emancipem os/as alunos/as. Por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares, os/as jovens podem entender seus conflitos, seus desejos, seus limites, assim como os de seus pares, o que poderia diminuir violências, e proporcionar mais respeito nas suas vivências em grupos diversos; no entanto, muitas vezes, a escola se retrai e ignora a diversidade para silenciar, como se não existissem implicações em determinados silêncios (ARAÚJO, CRUZ, DANTAS, 2018).

Assim, discutir, estudar sobre gênero, sexualidades e diversidades, não tem sido uma tarefa muito fácil, quando o espaço dessa discussão é o escolar, principalmente nos últimos anos, quando o conservadorismo tem imperado e as ideologias religiosas têm sido levantadas em favor da família nuclear, da heterossexualidade e da abstinência sexual de jovens estudantes. O papel da escola deve ser diariamente fundamentado nas experiências humanas, portanto, científico, social e menos excludente. Depende dos/as gestores/as políticos/as, escolares, dos/as educadores/as e de toda a comunidade escolar. Em tempos de discursos políticos religiosos sombrios é difícil, mas não é impossível.

Recebido em: 29/04/2020 e Aprovado em: 05/06/2020

Referências

ALENCAR, José de. **Senhora**. 1875. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026>. Acesso em: 24 abr. 2020.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

APPLE, Michael Withman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ARAÚJO, Denise Bastos; CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, 2018.

- BALESTERO, Gabriela Soares. O direito à diversidade sexual no Brasil e os efeitos violentos do descaso do poder legislativo federal. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 123, ago., 2011, p. 05-16.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de Gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Soc. e Est.**, Brasília, v. 29, n. 02, mai./ ago., 2014.
- BRANDÃO, Paula de Freitas; SANTANA, Tereza. O “*kit gay*”: na saúde e na educação um *kit* de polêmicas. **Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 18, set. 2011, p. 167-176.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” – o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 100-123, jan./abr., 2018.
- BARROCO, Maria Lúcia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Ser. Soc. & Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.
- BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº. 103, de 2012**. 2012. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3981690&ts=1567529073737&disposition=inline>>. Acesso em: 21 maio 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº. 13.005/2014**. Brasília: Presidência da República, 2014a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra LGTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 7180/2014**. Brasília: Câmara Federal, 2014b. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/Projeto%20de%20Lei%20Escola%20Sem%20Mordaca.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 502/2019**. Brasília: Câmara Federal, 2019. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/Projeto%20de%20Lei%20Escola%20Sem%20Mordaca.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. CÂMARA FEDERAL. Projeto de Lei da Câmara nº 122/2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>. Acesso em: 22 mai. 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CNS. **CNS recomenda que governo cancele campanha de abstinência sexual**. 2020. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1005-cns-recomenda-que-governo-cancele-campanha-de-abstinencia-sexual>>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007, p. 269-285.
- GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, 2012.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-146.

LOPES, Laís Godoi. Coleção Cadernos de Direitos Humanos: **Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais**. EFDH-MG Direitos Humanos e Cidadania: Proteção, promoção e reparação dos Direitos das Pessoas LGBT e de identidade de gênero V.07. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-34.

MAIO, Eliane Rose. História da educação sexual no Brasil: dos ginásios vocacionais à Nova LDB (1960-1980). **Doxa**, Araraquara, v.17, n.1 e 2, 2013, p.183-219.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p. 09-28.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista; MAIO, Eliane Rose. Diversidade sexual e homofobia: a cultura do “desagendamento” nas políticas públicas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015, p. 35-54.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes**: Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1994.

RIBEIRO, Daniel. **Eu não quero voltar sozinho**. 2010. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-226049/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

RIBEIRO, Marcos. **Menino Brinca de Boneca?** 3. ed. rev. e reform. São Paulo: Moderna, 2011.

RIBEIRO, Daniel. **Hoje eu quero voltar sozinho**. 2014. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-224664/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Florentina. Gênero e “raça” na literatura brasileira. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 32, p. 103-112, 2008.

Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade

O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir

School Culture and Issues on Gender and Sexuality:

The delicate balance between accomplishing, transgressing, and resisting

Cultura escolar y cuestiones en género y sexualidad:

El delicado equilibrio entre cumplir, transgredir y resistir

FERNANDO SEFFNER*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: A atuação docente em questões de gênero e sexualidade na escola pública comporta um conjunto de delicados equilíbrios. Envolve reconhecer que as categorias conceituais que utilizamos para falar desses temas são também categorias de ação política e de regramento moral. O artigo analisa estas questões a partir da etnografia de cenas escolares, e mostra a importância da abordagem de gênero e sexualidade no currículo. Com isso, se posiciona contrário aos movimentos que buscam cercar a liberdade de ensinar e afirmam que tais temas seriam da órbita exclusiva da família e das religiões na formação dos jovens.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Escola pública. Formação de professores.

ABSTRACT: The teaching performance on gender and sexuality issues in public schools involves a set of delicate balances. It involves recognizing that the conceptual categories we use for talking about these themes are also categories of political action and moral regulation. It involves perceiving the school as a public education space. The article analyzes these issues from the ethnography of school scenes, and shows the importance of addressing gender and sexuality in the curriculum.

* Possui graduação em Geologia e licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mesma instituição pela qual é Mestre em Sociologia e Doutor em Educação. É professor titular da UFRGS e líder do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE). E-mail: <fernandoseffner@gmail.com>.

As a result, it is contrary to movements seeking to restrict the freedom to teach and claiming that such themes would be exclusively within the family and religion's orbits towards the formation of youngsters.

Key words: Gender. Sexuality. Public schools. Teacher training.

RESUMEN: La actuación docente en temas de género y sexualidad en la escuela pública implica un conjunto de equilibrios delicados. Implica reconocer que las categorías conceptuales que usamos para hablar sobre esos temas también son categorías de acción política y regulación moral. Implica percibir la escuela como un espacio de educación pública. El artículo analiza estas cuestiones desde la etnografía de las escenas escolares, y muestra la importancia de abordar el género y la sexualidad en el currículo. Como resultado, se opone a los movimientos que buscan cercenar la libertad de enseñar, y afirma que tales temas estarían en el ámbito exclusivo de la familia y de las religiones en la formación de los jóvenes.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Escuela pública. Formación docente.

Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come

A atuação docente para o trabalho com temas de gênero e sexualidade na escola pública comporta um conjunto de delicados equilíbrios, em particular relacionados aos modos de lidar com a norma e com os processos de normalização. Muitas vezes, ao explicar algo que nos é um tanto desconhecido ou não usual, o que em verdade fazemos é buscar “normalizar” aquilo, matando a novidade ou a diferença, e insistindo em analisar o que não conhecemos, reduzindo ao que já conhecemos. Mas a depender da postura teórica e metodológica que assumimos, podemos pensar as condições de emergência da novidade, e estabelecer conexões entre ela e o que já conhecemos, mostrando disposição para aprender com o novo. Quando as “novidades” estão relacionadas às questões de gênero e sexualidade em uma sala de aula, tudo isso se complica no cenário contemporâneo. Temos em geral um corte geracional entre o professor e os alunos, o que implica diferenças entre projetos de vida e códigos morais. Por vezes, temos também um corte de classe econômica e social entre a turma de alunos e a professora¹. Todas estas clivagens tornam complexa a abordagem de temas em gênero e sexualidade em sala de aula. Sem esquecer que por vezes estamos falando de certos temas, como a homossexualidade, enquanto o movimento social LGBTQIA+² organiza manifestações exigindo cidadania, e enquanto certas igrejas fazem pregações em sentido contrário à concessão de direitos a

estas identidades. A abordagem de questões em gênero e sexualidade na escola pública brasileira instaura nos dias de hoje um clima de pânico moral, alimentado por movimentos políticos contrários à democracia, no Brasil e no mundo. Essas pressões se desatam sobre a escola, atacada por grupos como o movimento “escola sem partido” e o movimento “ideologia de gênero”, além de iniciativas de militarização de escolas públicas, conforme discutido em ZAN & KRAWCZYK (2019). Além disso, é visível a instalação progressiva na cultura escolar de uma mistura de elementos da racionalidade neoliberal, como a noção de empreendedorismo individual, com um autoritarismo religioso fundamentalista que atinge a laicidade da educação pública, tal como discutido em SEFFNER (2019).

Tais atravessamentos explicam o título deste primeiro tópico. O conhecido ditado “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come” alude a uma situação aonde o que quer que façamos traz consequências complicadas. Parece não haver saídas, num campo fortemente marcado pelo cruzamento entre conhecimentos científicos, normas morais, diretrizes de políticas públicas e saberes das diferentes tradições culturais. E tudo isso frente a uma classe de alunos que em geral não é homogênea, pois composta por sujeitos com diferentes pertencimentos religiosos, oriunda de agregados familiares com diferenças em seus códigos morais e formas de organização, inserida em culturas juvenis diversas com valores políticos não convergentes, marcada por diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça, de pertencimento religioso, de nível de consumo, de pertença política e de projetos de vida. Tal diversidade de traços é cada vez mais comum na população escolar brasileira, a partir do forte processo de inclusão de todos e todas na escola pública impulsionado pelas diretrizes da Constituição Federal de 1988. Dois conceitos nos ajudam a sair dessa verdadeira “escolha de Sofia”, outra metáfora forte e própria para dar o tom de situações onde o que quer que façamos não vai trazer um resultado satisfatório para todos os envolvidos. O primeiro deles é perceber a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola em seu caráter agonístico. Outra disposição é orientar as estratégias pedagógicas em sala de aula pelo conceito de *modus vivendi*.

O caráter agonístico é dado pela compreensão de que, mais do que “ensinar” sobre gênero e sexualidade, o professor instaura na sala de aula um ambiente de debates, argumentação, intensidade de posições, envolvimento emocional com o tema, aceitando com isso o forte caráter contingente da discussão. Parte do “solo” em que a professora estruturou a atividade se torna instável ao longo de sua execução (CARVALHO, 2004). A preparação das atividades de ensino sobre temas de gênero e sexualidade deve levar em conta que estes assuntos impactam as concepções morais dos sujeitos, e, portanto, não se trata de uma discussão apenas de ordem racional ou científica, embora seja este o papel principal da escola, a inserção dos alunos nos raciocínios e na tradição científica. Um professor atento a estas dimensões organiza sua aula de modo a permitir a expressão e o diálogo sobre todas estas questões, atuando não apenas como professor, mas

também como um adulto de referência para seus alunos (SEFFNER, 2016). Temos então uma dupla chave de qualidade na aula: a qualidade das informações científicas trazidas ao debate sobre os temas de gênero e sexualidade, e a qualidade em termos de participação e respeito dos modos de relação e discussão postos em funcionamento. Isto permite a cada um perceber que está a falar do tema e de sua própria vida, pois que na sociedade em que vivemos é em particular em torno de questões de gênero e sexualidade que recolhemos elementos para “julgar” os que nos cercam e a nós mesmos. Esse contexto configura o que Foucault chamou de “sexo rei” (FOUCAULT, 1979). Ao contrário do que muitos imaginam, as questões relativas ao sexo e ao gênero não estão escondidas em lugares escuros, e nem são objeto apenas de repressão:

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (FOUCAULT, 1980, p. 70-71).

A avaliação de uma boa aula sobre temas de gênero e sexualidade recai tanto na qualidade científica da informação posta em circulação, quanto na compreensão de que estes temas têm forte impacto moral. Mais ainda, gênero e sexualidade são elementos estruturantes das relações sociais, construindo hierarquias do tipo “mulheres recebem em média 30% menos do que o salário dos homens, mesmo quando no desempenho da mesma função” ou “os homens morrem em média sete anos antes das mulheres no Brasil”. A existência social e individual de cada um e cada uma está posta em cena quando debatemos em aula temas em gênero e sexualidade, e isso mostra a importância desse debate na escola, como local que faz diferença na vida dos jovens. Tanto quanto o domínio de um conjunto de informações científicas sobre o tema, os debates em gênero e sexualidade acionam os projetos de vida (casar, ter filhos, não casar, permanecer solteiro ou solteira, pensar acerca do agregado familiar em que se vive e estabelecer um novo olhar sobre ele etc.) e suas relações de amizade (compreender o colega, entender porque me aproximo mais deste ou daquele, porque sinto aversão a certos gestos de carinho entre pessoas do mesmo sexo etc.), bem como elementos importantes de seus pertencimentos religiosos. As religiões têm nas questões de gênero e sexualidade um ponto forte na estrutura dos seus códigos de valores, e introduzem a noção de pecado em relação a certos comportamentos, muitos dos quais a estrutura jurídica não criminaliza, pois não constituem um atentado à vida, nem a própria nem a dos demais, como é o caso da homossexualidade.

O segundo conceito que ajuda na abordagem destes temas em sala de aula é o de *modus vivendi* (SEFFNER, 2017). Sua importância está em assumir que a escola tanto se

envolve na alfabetização científica quanto na educação para as relações sociais, o que implica atenção aos processos de socialização e sociabilidade, próprios da cultura escolar. Pensando a escola como um espaço público, reforça-se a garantia de que cada um possa expressar suas diferenças e ser respeitado. É na escola que se aprende o valor do respeito pelas garantias constitucionais da liberdade de crença, de consciência e de livre manifestação de ideias. É nela também que aprendemos a diferença entre liberdade de expressão e manifestação de discursos de ódio, que colocam a vida dos outros em risco, em frases do tipo “é melhor um filho morto do que um filho gay”. Estas categorias são pensadas como parte fundamental da organização da sociedade, capazes de garantir o respeito à diferença e a construção de um *modus vivendi* de justiça social. O traço fundamental da noção histórica de *modus vivendi* é a capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem, elemento imprescindível para a efetivação da democracia. A escola é a primeira instituição onde as crianças e os jovens vão interagir com outros indivíduos com marcadores identitários diversos: são colegas com diferenças no pertencimento religioso; com diferenças de posição política e partidária; que se inserem em diferentes culturas juvenis (são roqueiros, funkeiros, adeptos do hip-hop ou do K Pop, da música tradicionalista, do pagode, das canções de protesto, da bossa nova, isso só para ficar nos ritmos musicais, que revelam muito do pertencimento às culturas juvenis no Brasil); com diferenças de gênero e de orientação sexual; com diferenças de projeto de vida; com diferenças de geração; com diferenças corporais (no caso brasileiro, o convívio na mesma sala de aula de alunos da cultura surda, alunas com deficiência visual, cadeirantes, alunos com diferentes tipos de necessidade de educação especial, todos convivendo com os supostos “normais”); alunas com diferenças de pertencimento a classe social e econômica; com diferentes pertencimentos étnicos e raciais; com diferentes pertencimentos regionais etc.

Para além do domínio da informação científica, a escola é cada vez mais um importante lugar de educação para as relações sociais, aprendendo quais os melhores modos de estabelecer o convívio em meio a tantos marcadores identitários diferentes. No estudo dos temas de gênero e sexualidade a educação para as relações sociais joga um papel extremamente importante, e por conta disso esse estudo deve ser feito em conexão com a educação em e para os Direitos Humanos, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), bem como regulamentada em leis ordinárias em numerosos estados e municípios. Cabe à escola papel importante de cultivar um ambiente em que todas as pessoas tenham a oportunidade de transitar sem serem hostilizadas em razão de suas preferências de gênero ou de orientação sexual, bem como de suas preferências de pertença religiosa. Certamente é um objetivo difícil, mas o trabalho com estes temas deve visar a construção de uma cultura escolar que manifeste o mais alto grau de respeito simultaneamente pelas diferenças de gênero, de orientação sexual e de pertencimento religioso. Acostumados que estamos a uma equação em que maior

liberdade de expressão religiosa implica necessariamente menor liberdade de expressão sexual, e vice-versa, claro está que este objetivo é algo difícil de atingir, pois a escola está inserida em uma sociedade marcada por fortes processos de exclusão e desrespeito a estes atributos identitários, tanto os religiosos quanto aqueles de gênero e sexualidade. Somos uma sociedade muito homofóbica e também de muita intolerância religiosa. Mas é na direção de superar essas marcas que o trabalho docente deve se mover, é esta a direção que assegura densidade democrática na proposta político pedagógica.

Vale lembrar também que a escola tira nota baixa em inúmeras pesquisas que tratam da produção da discriminação em atributos de gênero e sexualidade. É o que se verifica, para o caso brasileiro, em particular em duas pesquisas, feitas pela Unesco (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004) e pela Fundação Perseu Abramo (VENTURI & BOKANI, 2011). Na pesquisa da Fundação, os resultados mostram uma situação em que pontos positivos e negativos se mesclam no ambiente escolar. Se por um lado a escola aparece como ambiente onde a discriminação e a violência contra gays, lésbicas, travestis e transsexuais é forte, por outro lado o aumento do nível de escolaridade tem relação direta com a diminuição do preconceito em relação aos atributos de gênero e sexualidade:

Segundo a pesquisa da Fundação Perseu Abramo, a variável que mais determina o nível de preconceito das pessoas é a escolaridade. Há uma grande diferença de preconceito entre quem nunca foi à escola e quem concluiu o ensino superior (em %). “Isso mostra como a escola faz diferença no combate à homofobia. Só a escolaridade maior não resolve o preconceito, mas influencia fortemente a formação dessas pessoas”, afirma [Gustavo Venturi]. Para o pesquisador, além de ser um espaço para convivência com as diferenças, a escola pode promover o debate de forma educadora e transformar a percepção de preconceitos arraigados à população. O estudo revelou que o brasileiro ainda não é tolerante com as preferências sexuais de familiares, de colegas de trabalho ou de vizinhos: um quarto dos entrevistados admitiu ter preconceito e agir de forma homofóbica⁴.

Este dado da pesquisa mostra que a preparação das docentes para lidar com as situações que envolvem diversidade de gênero e sexualidade na escola é fundamental para o sucesso na diminuição do preconceito, e para a compreensão do espaço público como local de negociação das diferenças. Estudo feito pela Unicef no Chile, envolvendo escolas públicas e privadas de várias cidades, chegou a conclusão semelhante, indicando que educação de qualidade pode ajudar muito a reverter os níveis de preconceito e discriminação, não apenas em atributos de gênero e sexualidade, mas também aqueles que envolvem nacionalidade, etnia, deficiência e pertencimento religioso (UNICEF, 2011). Vale lembrar que a escola moderna é um equipamento cultural que está historicamente comprometido com a formação de homogeneidades, sejam elas de nacionalidade (a escola sempre esteve envolvida na produção das lealdades nacionais); de raça etnia (no geral as instituições escolares ao apresentar a formação de um povo ou nação colocam certas raças como mais importantes do que outras); de gênero e sexualidade (a escola

auxilia a promover a formação de cidadãos heterossexuais e com papéis bem definidos de gênero, onde o homem é destinado às tarefas da esfera pública e a mulher voltada ao ambiente doméstico); dentre outras produções hegemônicas e homogêneas. Portanto, inverter o sinal, e construir uma escola que se ocupe com o conhecimento, a valorização e o respeito pela diversidade cultural é algo novo, e tem impactos na densidade democrática de qualquer país.

Observando a sala de aula e suas interações

Estabelecidos estes dois grandes propósitos políticos, ancorados em dois conceitos – o caráter agonístico do ensino de temas de gênero e sexualidade e o objetivo de construção de um *modus vivendi* com forte capacidade para a construção de acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem – passamos à abordagem do tema. O que segue está estruturado de forma a costurar algumas categorias conceituais – norma, heteronormatividade, homofobia, adulto de referência, direitos humanos – com a apresentação e análise de duas cenas coletadas, pensando nelas como os principais elementos para uma abordagem do ensino de questões de gênero e sexualidade em conexão com os direitos humanos. Antes de passar às cenas, vale um comentário sobre sua coleta.

O texto investe na etnografia de cenas escolares, método que faz referência a etnografia cultural, coletadas em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, nos últimos anos, no âmbito de dois projetos de pesquisa⁵, na tentativa de surpreender a emergência e o encaminhamento dado a questões ligadas principalmente à sexualidade, mas sem deixar de perceber seus contornos de gênero. O estímulo à coleta de cenas escolares está pensado como estratégia de formação permanente do professor⁶. Concluída a formação inicial, feita geralmente numa instituição de nível superior, a professora ingressa numa rede escolar, e ao longo dos anos de magistério vai acumulando um saber docente. Este saber docente refere-se ao conjunto de aprendizados que o dia a dia da docência lhe proporciona. Ele é em geral um saber pouco sistematizado, pois infelizmente muitos docentes não têm oportunidade de refletir sobre as situações de sala de aula.

Conforme muitos autores já discutiram, a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece (LARROSA, 1996). A maioria dos professores apenas “sofre” os anos de magistério e reflete pouco sobre os acontecimentos que poderiam constituir sua experiência. Daí vem certa sensação de esvaziamento após anos de docência. No sentido de formar uma docente pesquisadora, capaz de refletir sobre sua prática, a proposta é de constituir um acervo de cenas escolares, que servirão como matéria prima para reflexões capazes de gerar uma experiência docente. As cenas escolares são os dados que alimentam as pesquisas e para tanto necessitam ser convenientemente anotadas, depois discutidas, analisadas e colocadas em conexão com leituras e discussões

acadêmicas. A sala de aula pode ser vista como laboratório, onde o professor vai coletando cenas, situações, e anotando num diário de campo, para futura análise. Podemos fazer a etnografia da sala de aula tendo em vista diferentes propósitos, e no caso do presente texto o que nos interessa são cenas que envolvem questões de gênero e sexualidade, mesmo quando se trata de atividades em que este não foi o propósito original.

Partindo dos dois princípios – tomar a sala de aula como local privilegiado de investigação e investir na formação de um professor pesquisador – estruturamos projetos de pesquisa que visavam aprimorar a etnografia de sala de aula. A observação das cenas e seu apontamento exigem certa organização, tal como se dá na coleta de dados em qualquer pesquisa ou mesmo num laboratório. A professora precisa tomar notas acerca das cenas de modo adequado para posteriormente possibilitar sua análise. Uma cena anotada não vale por si, mas vale pela especulação teórica que se pode produzir a partir dela. Em nosso caso, o que desejamos é capturar cenas onde atributos de gênero e sexualidade estiveram em xeque, produzindo atritos nos modos de socialização e sociabilidade de docentes e discentes. Queremos flagrar também elementos de diversidade cultural, evitando considerar que os alunos são todos iguais, que a classe de alunos é homogênea. A etnografia que produziu as cenas é localizada, em escolas e contextos específicos, e também datada. Mas o que dali se discute pode servir para pensar situações de sala de aula em muitos outros locais. Com isso, anotamos o episódio específico, mas valorizamos os componentes sociais, que fazem com que cada caso não seja um caso, conforme discutido em FONSECA (1999).

Vale lembrar que são apenas os professores e professoras que vivenciam de modo intenso e continuado as cenas e situações de sala de aula. Desta forma, são espectadores privilegiados, que podem anotar, analisar e posteriormente debater os significados do que ocorre, com a ajuda de referências teóricas. Se as professoras não fizerem isso, seguiremos vivendo num mundo em que políticos e gestores (e também jornalistas, psicólogos, padres, pastores, advogados, juizes, médicos etc.) sentem-se à vontade para dar opiniões sobre como deve ser uma sala de aula - e isto vale especialmente para os temas de gênero e sexualidade. Explicados os pontos essenciais da técnica, passamos a apresentação e debate das cenas.

É mais fácil construir um menino do que consertar um homem

Outro ditado popular que reflete a importância das questões de gênero. Quem diz isso certamente não criou filhos e nem é professora. Tão difícil quanto “consertar” um homem ou uma mulher é “construir” um menino ou uma menina. A escola tem parcela importante no esforço de construção de meninos e meninas, e isso deve ser feito tomando-se em conta que ela é um espaço público e ao mesmo tempo um laboratório

de preparação para a vida plena na esfera pública. Ou seja, sobre a criança e o jovem não recaem algumas penalidades da justiça, por conta do limite da maioridade. É ao longo do percurso escolar que as sucessivas idades que indicam conquista da autonomia vão se realizando, e o currículo escolar acompanha isso: aos 12 anos não se é mais considerado criança do ponto de vista da responsabilidade penal, há possibilidade de aplicação de penas diferenciadas; aos 14 anos está a possibilidade de consentimento para o ingresso na vida sexual, e a partir dessa idade se pode trabalhar legalmente como aprendiz, podendo não ser mais considerado trabalho infantil; aos 16 anos é possível votar nas eleições e trabalhar sem ser na condição de aprendiz. Desta forma, a escola é um espaço público original, pois ela já se rege pelos modos do espaço público, mas ao mesmo tempo é um laboratório de preparação para a vida plena no espaço público, quando crianças e jovens já serão adultos e poderão ser responsabilizados inteiramente por seus atos. Por conta disso, na escola, a ênfase é na educação, mais do que na punição ou judicialização dos atos.

As diferenças de gênero e sexualidade são visíveis a todo momento na escola. Mesmo quando a atividade solicitada pela professora não envolve esses temas, estas diferenças podem aparecer, e em muitas oportunidades é adequado que possam ser problematizadas. As duas cenas abaixo foram colhidas em escolas públicas de Porto Alegre, e possibilitam pensar o trabalho com a norma heterossexual, que organiza as identidades em gênero e sexualidade. A primeira cena envolve alunos e alunas do ensino fundamental, e a segunda envolve alunos e alunas do ensino médio.

No âmbito de um programa de formação docente continuada para professores de História e Geografia, eu e um colega da Geografia visitamos hoje uma escola de ensino fundamental, para acompanhar a atividade planejada por duas professoras como trabalho de finalização do curso. Foram selecionadas duas turmas de sexto ano do ensino fundamental, crianças em torno de 10 anos de idade. As meninas das duas turmas ficaram em um grupo, e os meninos em outro. Foram colocados os grupos em salas separadas, e cada uma das salas estava quase vazia, com poucas carteiras e cadeiras. Eu observei a sala dos meninos, meu colega a das meninas. Cada professora coordenou as ações em uma das salas. A tarefa era a mesma para os dois grupos. Tendo recebido alguns rolos de papel higiênico, barbante, fita adesiva, cola, pincel e tinta têmpera, cada grupo teve meia hora para fazer a ocupação do espaço, tema que havia sido trabalhado em aulas de História e Geografia com as turmas. Decorrido o tempo, meninos e meninas saíram das salas, e foi feito um sorteio para saber qual seria a primeira sala visitada pelo grupo todo. A dos meninos foi sorteada. Eles apresentaram então para as meninas o que tinham feito. Assim que foi dada a instrução, do modo mais atabalhoado possível, em que todos queriam coordenar todos, e ninguém queria obedecer a ninguém, eles começaram a traçar caminhos, ruas e avenidas, pelo chão, pelas paredes e até mesmo no teto da sala, subindo uns nos ombros de outros. Além de desenhar caminhos em linha reta ou em curvas, subindo e descendo paredes, o que foi facilitado pelos rolos de papel higiênico e pelos barbantes, eles fizeram setas, muitas setas, indicando as mais variadas direções. Depois de muita coisa ter sido colada em todas as paredes, chão e teto, eles usaram a tinta para pintar mais setas, esquinas, direções. Quando um caminho cruzava com outro, eles imitaram viadutos e pontes. Alguns tiveram a ideia de

pintar uma legenda que lembrava caminhos de ferrovia, então tínhamos praticamente estradas e ferrovias para todo lado. Feita a apresentação, fomos para a sala das meninas, e elas explicaram como haviam trabalhado, e o que haviam feito. Dada a instrução, as meninas buscaram se organizar em grupos, e dividiram o material entre os grupos. Feito isso, cada grupo ocupou um espaço da sala, cercou com papel e barbante, e desenhou em seu interior objetos como cadeiras, mesas, livros, tijelas. Os cantos da sala foram os preferidos, e ali elas aproveitaram as paredes para estruturar armários e prateleiras de papel e barbante e fita adesiva. As que ficaram pelo meio da sala aproveitaram as poucas classes e cadeiras para fazer com que a ocupação do espaço ganhasse volume. Apresentada a sala das meninas e dadas as explicações do modo como tinham se organizado para a tarefa, alguns meninos logo comentaram “as gurias fizeram casinhas”, claramente em tom depreciativo. Elas reagiram, dizendo que o que eles tinham feito era uma bagunça, cada um por si, trilhas de papel para todo lado, “uma coisa sem noção” para usar a expressão mais corrente delas. Tivemos alguns momentos de bate-boca entre meninos e meninas, e uma das professoras propôs a organização do debate, e perguntou em que sala gostariam de ficar para a conversa, na dos meninos ou naquela das meninas. Sem hesitação, meninos e meninas decidiram ficar na sala das meninas, reconhecendo que ali havia local para sentar em grupos (Diário de campo, outubro 2013).

Da cena acima narrada, queremos recolher alguns elementos. O primeiro e mais evidente é a diferença no quesito ocupação do espaço num recorte de gênero, ou seja, meninos e meninas trataram de ocupar o espaço de formas muito diferentes. Não é difícil perceber que os meninos tomaram o espaço como espaço público, espaço de circulação, enquanto as meninas tomaram o espaço como espaço doméstico ou privado, para viver, mais do que para circular. Também diferiu muito o modo de organização dos grupos. As meninas dedicaram um tempo inicial a distribuir-se em subgrupos e a repartir o material. Os meninos iniciaram a tarefa de modo individual, embora todos na mesma direção, com o mesmo propósito. Cada um se converteu em um pequeno empreendedor e negociou com os demais apenas quando a tarefa já estava em andamento, por conta dos cruzamentos na ocupação do espaço. Chama a atenção o comentário dos meninos, reconhecendo no que as meninas haviam feito uma típica marca do gênero feminino: “brincar de casinha”. Por outro lado, as meninas criticaram a ocupação do espaço feita pelos meninos, enfatizando a desorganização, mas poderiam talvez ter dito que os meninos estavam “brincando de carrinho”, típica atividade masculina. Colhidos pela proposta da atividade, de ocupação do espaço, foi visível que as diferenças entre os dois grupos estavam muito relacionadas aos pertencimentos de gênero. Tal atividade mostrou que gênero é um elemento estruturante das relações sociais, e a escola não pode perder oportunidades para debater esse elemento, inclusive porque ele surge de modo vigoroso em muitas oportunidades, como foi a cena colhida. Talvez alguns dos alunos e alunas viessem de famílias onde normalmente se afirmava que mulheres devem ficar em casa e homens ir para rua. Entretanto, a escola é espaço público, e se rege por outro princípio, a saber, a igualdade entre homens e mulheres, aliás, um princípio constitucional. Dessa forma, o debate acerca da atividade é bem-vindo no espaço escolar, mesmo que algum dos alunos

escute ali opiniões que conflitam com aquelas manifestadas por seus pais ou pelas lideranças religiosas. É assim que se conquista autonomia pessoal e intelectual, observando a diversidade de pontos de vista no mundo e formando um juízo próprio. Crianças não vão à escola para aprender lá o mesmo que aprendem em casa, se fosse assim não precisariam ir à escola. Questões de sexualidade estiveram ausentes nessa primeira atividade, mas na cena a seguir elas já se fazem presentes.

Hoje fui até a escola onde lecionam duas professoras que fizeram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, assistir uma intervenção pedagógica preparada por elas. A atividade faz parte da semana de integração dos novos alunos na escola, que é exclusiva de ensino médio, e recebe no primeiro ano alunado de muitas escolas de vários bairros de Porto Alegre. Meninos e meninas foram separados em dois grupos, e cada grupo foi para uma sala diferente e distante. Os grupos tiveram 20 minutos para que as meninas se vestissem de meninos, e os meninos se vestissem de meninas. Isso havia sido combinado antes e todo mundo trouxe roupas. Além do que foi trazido, as professoras de teatro providenciaram também figurinos e adereços, dispostos em cada uma das salas. Decorrido o tempo, saíram das duas salas, ao mesmo tempo, os meninos e as meninas. O modo como cada grupo se fantasiou foi marcadamente diferente. As meninas se vestiram de jogadores de futebol, marinheiros, motoqueiros, desleixados, hip-hop, intelectual nerd, gaúcho, ciclista, motorista de caminhão, médico, advogado, bombeiro, lavrador etc. Enfim, de modo improvisado ou com roupas mais adequadas, as meninas mostraram uma variedade de tipos masculinos. Os meninos estavam todos usando saias, vários deles com perucas, salto alto, maquiagem berrante e borrada, mas com um traço evidente em comum: literalmente todas as fantasias tinham um apelo que as fazia parecer prostitutas. Até mesmo um menino trajando de freira estava provocante, o hábito arregaçado acima dos joelhos, e o menino com a boca pintada de vermelho. Não apenas nas roupas, que ganharam um tom sexy e provocante, mas também nas atitudes, que eram debochadas e “oferecidas”, todos imitavam, caminhavam, falavam e se comportavam parecendo prostitutas. No meio disso tudo, riam e gargalhavam, o que também contrastou com a apresentação das meninas, que riam, brincavam, mas não de forma debochada e nem com apelo sexual forte. Passado o impacto inicial, várias meninas fizeram o seguinte comentário, com variações: “para os guris, mulher é sempre puta”. As professoras que haviam me convidado ficaram muito desapontadas e constrangidas com a atividade, pois imaginavam algo completamente diferente, onde seria possível debater sobre questões de gênero, profissões e carreiras de homens e mulheres. A atividade pode não ter servido exatamente aos propósitos de integração das turmas, como imaginado, mas serviu para levantar questões que com certeza devem ser debatidas ao longo do ano (Diário de campo, março 2009).

Nessa cena, mais do que o aspecto de gênero, queremos destacar questões de sexualidade, que a nosso ver podem ser analisadas a partir de dois conceitos. O primeiro deles é o recurso ao deboche, muito frequente nas performances masculinas e muitas vezes denunciado pelas meninas em expressões como “os guris são crianças”, “os guris são bobalhões”, “os guris não levam nada a sério” e algumas variantes (SEFFNER, 2013). O deboche torna difícil debater sobre o tema, tal como experimentado em muitas situações de oficinas com estudantes, pois os alunos, quando questionados pelas alunas, em

geral adotavam como saída variações da expressão “nós estamos brincando, vocês não percebem que estamos brincando, a gente está se divertindo, vocês levam tudo a sério, deixa a gente brincar”. Com esse procedimento, e aqui temos o sentido de termo deboche que nos interessa, os meninos menosprezam a atividade, zombam e escarnecem. Em outras palavras, eles fazem a atividade proposta, mas fazem de uma forma que impede ou limita seriamente o debate. Nessa medida, eles tornam o terreno todo da atividade muito instável e dificultam a ação pedagógica da professora.

O segundo conceito que pode nos ajudar a analisar o acontecido é o de paródia. Estas formas que acabamos de nominar como debochadas podem ser vistas também por outro ângulo, uma outra forma de destacar a norma, fazendo dela um arremedo ou abordagem satírica. Podemos qualificar este procedimento como o da utilização do recurso da paródia, de amplo uso entre as culturas juvenis (SOARES, 2005). Conforme MOSER (1993), temos na paródia um elemento de imitação que busca produzir efeito cômico. A imitação pressupõe a existência de um modelo, no caso aqui se pode pensar na imitação da heteronormatividade, da norma em termos de gênero e sexualidade. Mas este efeito cômico traz a operação de rebaixar e ridicularizar o suposto modelo que está sendo parodiado. Desta forma, podemos dizer que os meninos não estão exatamente zombando da atividade, mas explicitamente colocando o gênero feminino num patamar de inferioridade, através do cômico da paródia. Mas, ao fazer isso, eles permitem a visibilidade da norma heterossexual, que opera num registro binário tanto de gênero (masculino versus feminino) quando de sexo (heterossexual versus homossexual). Sempre que temos um registro binário, um dos polos busca se afirmar como superior frente ao outro. Este elemento permite destacar outro aspecto que a atividade colocou em evidência. Um dos recursos para inferiorizar o feminino é reduzi-lo a um único traço, no caso, pensar a mulher exclusivamente como sexo, daí como prostitutas. As meninas ampliaram a visão de masculino, fornecendo muitos modelos possíveis de homens, em geral ligados a diferentes profissões. Os meninos fizeram uma redução do feminino a um único traço, o da sexualidade, e ainda mais associado a uma profissão da qual se diz que é “a mais antiga do mundo”. Em resumo, nossa posição é de que a atividade permitiu enorme visibilidade da norma, que em geral se mantém silenciosa e operante. Claro está que a visibilidade veio através da paródia, mas isso também revela um importante modo de relação entre os gêneros, no qual os homens tomam a mulher como sinônimo de sexo. Em nossa sociedade, aliás, quando se diz que existe sexo em algum lugar (por exemplo, nas propagandas de sabonete), o que estamos dizendo é que existem mulheres neste local, e aqui retomamos a citação de Foucault acima posta, a lembrar que a sexualidade brilha na superfície de quase todos os artefatos culturais em nossa sociedade.

Voltamos ao título do texto para encerrar estas considerações. A norma, que no caso das questões de gênero e sexualidade podemos nomear como heteronormatividade, ou heterossexualidade compulsória, age de modo silencioso. Por conta disso, somos em

geral capturados para falar dos diferentes – os meninos afeminados, as meninas que se parecem como homens, as travestis e transexuais que agora se assumem na escola – e quase não problematizamos a norma. Mas com atenção a cenas escolares, podemos flagrar momentos em que a norma fica exposta, e pode ser problematizada. O enorme desafio na abordagem dos temas de gênero e sexualidade na sala de aula talvez resida naquilo a que Deleuze chama a atenção:

Trata-se de inventar novos modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de recriar, de surgir novos (DELEUZE, 1992, p. 116).

Voltamos a afirmar: a experiência escolar precisa ser pensada em conexão entre a oportunidade de alfabetização científica e a oportunidade de educação para as relações sociais. No caso que nos propomos analisar, interessam as relações sociais onde os marcadores de gênero e sexualidade entram em ação. A escola deve investir numa educação para as relações de gênero e sexualidade que se pautem pelos ideais republicanos e valores do espaço público, mais do que pelas tradições familiares. Aqui já temos um delicado equilíbrio, explicar a pais e mães que seu filho ou filha vai aprender na escola conteúdos que podem estar em pouca sintonia com o que ele aprendeu em casa, e que isso não tem nada de errado, pois a educação escolar não é a continuação da educação doméstica ou familiar, assim como a medicina pública não é a continuação da medicina praticada em casa na base das tradições, e assim como a justiça pública não é pautada pelas disposições familiares. A escola está comprometida com a formação científica e com o preparo para a vida no espaço público, e isso implica necessariamente certo grau de tensão com os valores familiares. Esse é o delicado ponto em que movimentos como o movimento “escola sem partido” e o movimento “ideologia de gênero” atacam a cultura escolar, pretendendo que ela funcione a reboque dos desejos das famílias e das religiões. Ao insistir que a escola deve se pautar por valores de equidade, nada mais estamos fazendo do que repetir os princípios da educação nacional, claramente indicados na Constituição Federal de 1988: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público.

A norma precisa ser provocada para se poder dela falar. Muitas das atividades feitas em sala de aula, de modo intencional ou não, provocam a norma, conforme quisemos mostrar nas duas cenas. Cabe ao professor a agilidade intelectual e pedagógica para fazer destes momentos oportunidades de estudo e de educação para as relações sociais. Cabe à professora perceber que os alunos inventam a todo momento novos modos de vida; as novas gerações não vieram ao mundo para seguir na íntegra os caminhos que lhes

ensinamos, elas vão inventar o mundo e podem não aceitar todas as nossas interpretações do passado, todos os códigos de valores que nos preocupamos em transmitir. As novas gerações fracassariam na vida se fizessem tudo da forma como lhes prescrevemos. Rorty (2007), comentando as ideias de Nietzsche acerca dessa produção de novas formas de vida, diz:

Fracassar como poeta – e portanto, para Nietzsche, fracassar como ser humano – é aceitar a descrição de si mesmo feita por outra pessoa, é executar um projeto previamente preparado, é escrever, no máximo, variações elegantes sobre poemas escritos no passado (RORTY, 2007, p. 64).

De todos os delicados equilíbrios que um professor ou professora precisa enfrentar ao abordar temas de gênero e sexualidade na escola, esse nos parece o mais complexo, a saber: trazer informações científicas ao debate, saber lidar com a carga moral que estes temas inevitavelmente têm, saber lidar com sua própria posição moral no tema, respeitar a posição das famílias mas ao mesmo tempo avançar valores que dialogam com a noção republicana de espaço público, e compreender que as novas gerações vão inventar novos modos de vida, em diálogo com a tradição. A interação nesse jogo de equilíbrios complexos implica estratégias de cumprir, resistir e transgredir a heteronormatividade. Por conta disso tudo, só temos a elogiar os professores e as professoras que se dispõem a atuar na educação em temas de gênero e sexualidade. São adultos de referência, cada vez mais necessários nestes novos tempos em que movimentos sociais de índole autoritária e conservadora buscam asfixiar o debate em torno desses marcadores sociais da diferença, que, se não são postos em debate, originam situações de desigualdade e violência.

Recebido em: 19/05/2020 e Aprovado em: 25/05/2020

Notas

- 1 De modo a alertar o leitor para a composição do magistério entre homens e mulheres, o que faz diferença nas cenas narradas e nos encaminhamentos dados em sala de aula, vamos alternar na escrita os termos professor, professora, o docente, a docente. Fazemos o mesmo com aluno, aluna.
- 2 LGBTQIA+ é a sigla mais corrente para designar um conjunto de identidades de gênero e sexualidade que inclui lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e pessoas trans, sujeitos que se reconhecem como *queer*, pessoas intersex, assexuais e outras identidades nesse campo, indicadas pelo sinal +.
- 3 Para conhecer a história que deu origem a esta conhecida expressão recomendamos a leitura do romance *A Escolha de Sofia*, de William Clark Styron, publicado no Brasil pela Editora Record e pela Geração Editorial.
- 4 Informação disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/escola+e+determinante+para+o+fim+da+homofobia+diz+pesquisador/n1596978678723.html> (último acesso em 22 de abril de 2020).

- 5 Refiro-me aqui ao projeto de pesquisa intitulado “Ensino Religioso no interior do estado laico: análise e reflexões a partir das escolas públicas de Porto Alegre”, que visa analisar as estratégias educacionais e os conteúdos presentes nas aulas de ensino religioso em um conjunto de escolas públicas estaduais do município de Porto Alegre, e ao projeto “Consolidando o pensamento sobre direitos humanos na perspectiva dos países do Sul: ações e reflexões em torno de a) direitos sexuais; b) acesso a medicamentos e propriedade intelectual e c) liberdades laicas”, que se propunha a uma reflexão teórico-conceitual interdisciplinar na perspectiva dos direitos humanos sobre as três temáticas específicas. Nos dois projetos tivemos intenso trabalho de etnografia de cenas escolares, gerando um banco de dados.
- 6 Parte do que segue sobre a etnografia de cenas escolares é feita seguindo de perto minha exposição no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento Educação para a Diversidade, ofertado em regime de EAD em 2010 pela Faculdade de Educação UFRGS. Mais informações em <http://www.ufrgs.br/educacaoparaadiversidade/sobre-o-curso> (último acesso em 19 de abril de 2020)

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 5 de março de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. O Apolíneo e o Dionisíaco: O caráter agonístico da educação. Brasília: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 2, volume 1, pp. 1-5, maio/out. 2004. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3901/3571> Acesso em 5 de abril de 2020
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam & SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.10, pp. 58-78, jan/abr de 1999. Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf Acesso em 5 de abril de 2020
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal: 1980.
- FOUCAULT, Michel. Não ao Sexo Rei. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Pp. 229-242
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. pp. 133-161, Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MOSER, Walter. A paródia: moderno, pós-moderno. **Remate de Males**, Campinas, volume 13, pp. 133-145, 1993.
- RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, pp. 1-19, 2020.

SEFFNER, Fernando. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas, Mercado de Letras, 2017, p. 227-256.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, Vale dos Sinos, v. 20, nº 1, pp. 48-57, janeiro/abril de 2016.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, nº 1, pp. 145-159, janeiro/março de 2013.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, pp. 561-572, maio/agosto de 2011.

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Namoro MTV: juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

UNICEF. **La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación**. Santiago do Chile, 2011
Disponível em <http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf> Acesso em 22 de abril de 2020.

VENTURI, Gustavo Venturi & BOKANI, Vilma. (Orgs.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

ZAN, Dirce & KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

Laicidade do Estado e da educação

Valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas

Laicism in the State and in Education

Valuing discussions on gender and sexuality in public schools

Secularidad del Estado y de la Educación

Valorando las discusiones sobre género y sexualidad en las escuelas públicas

DENIZE SEPULVEDA*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil.

JOSÉ ANTONIO SEPULVEDA**

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar possibilidades de ações que potencializam o debate sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista o movimento conservador que estamos vivendo. Concluimos que uma importante arma contra o preconceito nas escolas é a defesa da laicidade do Estado e da educação.

Palavras-chave: Laicidade. Gêneros. Sexualidade. Escolas públicas.

ABSTRACT: The purpose of this article is to introduce possibilities of actions – which strengthens the debate on gender and sexuality inside Brazilian public schools - in view of the conservative moment that we

* Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Vários Espaços Tempos Cotidianos (GESDI) e Sub-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e a Educação Brasileira (GEPCEB). *E-mail:* <denizesepulveda@hotmail.com>.

** Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como Professor na Universidade Federal Fluminense. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Conservadorismo e Educação Brasileira (GEPCEB) e Sub-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI). *E-mail:* <jamsepulveda3@hotmail.com>.

are living in. We conclude that an important weapon against prejudice in schools is the defense of laicism in the state and in education.

Keywords: Secularity. Gender. Sexuality. Public schools.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar posibilidades de acciones que potencien el debate sobre género y sexualidades en las escuelas públicas brasileñas, frente al movimiento conservador que estamos viviendo. Concluimos que defender la secularidad del Estado y la educación es un arma importante contra los prejuicios en las escuelas.

Palabras clave: Secularidad. Géneros. Sexualidad. Escuelas **públicas**.

Introdução

A partir de pesquisas¹ pudemos verificar que no cotidiano de algumas escolas existem discriminações e perseguições em relações ax^{s2} alunxs LGBTIS+³ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais e simpatizantes); tais procedimentos são praticados muitas vezes por algunxs professorxs e por funcionárixs. A partir de um conjunto de entrevistas, essxs professorxs e funcionárixs atribuíram a causa da homossexualidade dessxs alunxs a duas questões básicas: doença ou por uma orientação educacional errada. Elxs alegavam em suas narrativas que a homossexualidade é condenada pela Bíblia e que, por serem educadorxs, possuíam a missão de curar e educar xs alunxs homossexuais para que elxs voltassem para o caminho correto, que é o caminho religioso.

Sendo assim, verificamos que a questão da discriminação para com xs alunxs lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em algumas escolas estava motivada pelas questões religiosas de algunxs professorxs e funcionárixs. Tais valores e crenças religiosas muitas vezes possibilitam que práticas lesbofóbicas, gayfóbicas, bifóbicas, transfóbicas e machistas se instalem nos cotidianos de muitas escolas públicas.

A lesbofobia (ou lesbifobia) abarca múltiplas formas de reação conservadora em relação às mulheres lésbicas como pessoas, como um casal ou como um grupo social. Com apoio nas categorias de sexo ou gênero biológico, orientação sexual, identidade lésbica e expressão de gênero, a reação conservadora engloba manifestações de preconceito, discriminação e abuso. A lesbofobia é um sexismo contra as mulheres e está relacionado com a gayfobia e vice-versa. Cynthia Petersen *apud* Sepulveda & Sepulveda (2019 b), professora de Direito na Universidade de Ottawa, definiu lesbofobia como "o medo que as mulheres têm de amar outras mulheres, assim como o medo que os homens (incluindo gays) têm das mulheres não amá-los".

Assim, a lesbofobia apresenta-se como uma série de atitudes conservadoras e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio ou medo) para com as lésbicas, que vivenciam suas sexualidades fora da norma heterossexual. Esses sentimentos têm gerado práticas de discriminação e perseguição, assim como crimes, dentre os quais, homicídios. As lésbicas, assim como os gays, são vítimas de discriminação e muitas vezes tratadas por termos depreciativos. Uma das maiores discriminações de que são vítimas é a invisibilidade (SEPULVEDA, 2018a).

Gayfobia é um termo usado para designar uma forma de preconceito e aversão aos gays em geral, apresentando-se como uma série de atitudes e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio ou medo) com essas pessoas.

Bifobia é um termo usado para descrever o medo, aversão ou discriminação contra a bissexualidade ou em relação às pessoas que são bissexuais. Também pode significar o ódio, a hostilidade, a desaprovação ou preconceito contra o comportamento sexual bissexual.

A transfobia se configura por atitudes de discriminação e preconceito motivados por sentimentos ou ações contra pessoas travestis, transexuais, não binárias, agêneras e outras identidades que estão na ramificação ou em direção a qualquer identidade das pessoas transgêneras e que pode ser expressa por ações, em sua maioria, hostis em relação a essas pessoas. A transfobia pode ser causada por repulsa emocional, medo, violência, raiva, desconforto e discursos de ódio, motivados pela não aceitação dessas expressões de gênero, por questões religiosas, desconhecimento, moralismo ou por alienação. A transfobia é semelhante ao racismo e ao sexismo (CAVALCANTE & SEPULVEDA, no prelo).

Interfobia é o temor e não aceitação aos corpos que possuem variantes nas suas características sexuais. As pessoas intersexuais não podem ser classificadas na norma binário do sexo. A interfobia se alimenta do medo do diferente. Origina-se também das definições rígidas que a sociedade normativa possui sobre o que é ser homem e ser mulher. A interfobia ocorre a partir da negação do reconhecimento de que os corpos intersexuais podem viver uma vida plena e satisfatória.

As práticas machistas são comportamentos, por opiniões e atitudes, de indivíduos que recusam a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais, favorecendo e enaltecendo o sexo masculino sobre o feminino. Portanto, o machista é o indivíduo que exerce o machismo. No pensamento machista existe um sistema hierárquico de gêneros, onde o masculino está sempre em posição superior ao feminino. Ou seja, o machismo é a ideia errônea de que os homens são "superiores" às mulheres.

A ideologia do machismo está impregnada nas raízes culturais da sociedade burguesa ocidental há séculos, tanto no sistema econômico e político mundial, como nas religiões, na mídia e no núcleo família, este último apoiado em um regime patriarcal, onde a figura masculina representa a liderança. Nesse cenário, a mulher encontra-se num estado de submissão ao homem, perdendo o seu direito de livre expressão ou sendo forçada pela sociedade machista a servir e assistir as vontades

do marido ou do pai, caracterizando um tradicional regime patriarcal (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 63).

O machismo está intrinsecamente ligado à cultura patriarcal de muitas sociedades. Tal cultura é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo, possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades.

Segundo Sepulveda & Sepulveda (2016), vivenciamos o recrudescimento do discurso conservador na sociedade brasileira, o qual vem ganhando força e manifesta-se a partir da reprodução de práticas LGBTIfóbicas e machistas. Assim, torna-se importante entender mais sobre o conservadorismo.

O conservadorismo

Sepulveda e Sepulveda (2019b) defendem que o conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Conhecemos o conservadorismo porque frequentemente as pessoas se comportam de forma conservadora. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como categoria estática, tanto sociológica quanto antropológicamente.

Assim, entendemos conservadorismo como uma retórica, uma narrativa de mundo em disputa no campo da cultura. Tal narrativa só pode ser compreendida em seu processo histórico e tem como principal característica a naturalização das desigualdades sociais. Segundo Thompson (2012), a história é marcada por disputas, em especial por aquilo que se vinculou chamar de “luta de classes”. Ou seja, na disputa por poder no campo da cultura, o conservadorismo é um importante elemento na construção dos interesses de classe e na própria consciência de classe. Em tal processo, não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, estão também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas.

Com efeito, é possível pensar, tendo como base Mannheim (1959) e Löwy (2000), que o conservadorismo é uma visão de mundo, ou estilo de pensamento que produz uma narrativa de sociedade. Segundo Mannheim (1959, p. 79), “o pensamento humano se desenvolve em ‘estilos’ e há diferentes escolas de pensamento distinguíveis pelos diferentes modos como utilizam diferentes padrões e categorias de pensamento”. Há que compreender como se forma o estilo do pensamento conservador, pois herdamos a crença filosófica de que o pensamento não se desenvolve como uma parte, como uma parcela do processo histórico, mas se enraíza na sociedade como natureza de um ente

absoluto; ou que, de acordo com xs historiadorxs literários, o pensamento humano é fruto da personalidade do indivíduo. Primeiramente, isso faz com que a história do pensamento pareça artificialmente homogênea e indiscriminada. Da mesma forma, Löwy (2000) entende que os indivíduos quando nascem são inseridos na cultura e suas experiências constroem as visões sociais de mundo.

Vale ressaltar ainda que outros autores também entendem o conservadorismo como narrativa ou retórica de mundo. Segundo Hirschmam (1992), é admissível identificar uma retórica do conservadorismo político, a qual se apresenta como enfrentamento a qualquer mudança de ordem política que se proponha, de alguma forma, a modificar as relações de poder em uma sociedade. Esse autor afirma que estudou 200 anos da retórica conservadora para identificar suas características e conseguiu categorizá-la em três teses: tese da perversidade, tese da futilidade e tese da ameaça.

De acordo com a tese da perversidade, qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar. A tese da futilidade sustenta que as tentativas de transformação social serão infrutíferas, que simplesmente não conseguirão 'deixar uma marca'. Finalmente, a tese da ameaça argumenta que o custo da reforma ou mudança proposta é alto demais, pois coloca em perigo outra preciosa realização anterior (p. 15).

Há uma crítica pertinente à obra de Hirschmam (1992) que nos afasta de sua interpretação. Esse autor reduz a retórica conservadora a três categorias que não são facilmente distinguíveis e não atendem a dinâmica rápida e fluida da cultura. Vamos tentar entender um pouco mais o conceito de cultura. Raymond Williams (2011) afirma que, nas últimas décadas do século XVIII e na primeira metade do século XIX, o conceito ganhou força e adquiriu novos significados. Ainda segundo o autor, foi a revolução industrial que impulsionou novos caminhos para a linguagem e, nisso, algumas palavras emergiram com destaque: indústria, democracia, classe, arte e cultura. Todas essas palavras e aquilo que elas representam se desenvolveram de forma interligada.

A importância dessas palavras, na nossa estrutura moderna de significados, é óbvia. As mudanças em seu uso, naquele período crítico, revelam uma mudança geral nas nossas maneiras características de pensar sobre nossa vida em comum: sobre nossas instituições sociais, políticas e econômicas; sobre os objetivos que essas instituições são destinadas a representar; e sobre as relações com essas instituições e os objetivos de nossas atividades no aprendizado, na educação e nas artes (WILLIAMS, 2011, p. 15).

A compreensão do Thompson (2012) em romper com a tradição marxista ortodoxa, que coloca em oposição a base e a superestrutura, é fundamental para o argumento que defendemos neste trabalho. Não é possível entender o conservadorismo desvinculado dos interesses de classe, mas não é só isso. O conservadorismo é reproduzido como argumento de uma retórica que ultrapassa as questões de classe, encontrando as questões

abstratas de sobrevivência em disputa no campo da cultura, em especial nas diferentes demandas dos grupos minoritários: mulheres, lésbicas, homossexuais, negrxs, etc. Isso não quer dizer que a luta de classes desapareça. Ela simplesmente se torna mais complexa, com mais variantes.

Essas disputas se dão em todos os campos sociais e são objeto de interesse especial para o campo da educação, uma vez que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada às suas conquistas.

É o caso da comunidade LGBTIs, que vem sofrendo reveses dos conservadores políticos, principalmente daqueles oriundos das bancadas religiosas dentro das assembleias legislativas do Brasil. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história. Nesse contexto, muitxs jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgênerxs, transexuais, intersexuais ou aquelxs que apresentam um comportamento de gênero diferente da norma padrão vêm sofrendo maus tratos em algumas escolas. São vários os casos de lesbofobia, gayfobia, bifobia, transfobia, interfobia e machismo nas escolas brasileiras, influenciando nas tessituras identitárias de todxs xs estudantes.

As práticas impetradas às lésbicas, aos gays, aos bissexuais, às travestis, aos transgênerxs, aos transexuais, aos intersexuais, às meninas e às jovens estão fundamentadas no pensamento conservador político, fruto de um discurso hegemônico que preciniza a heterossexualidade e a gêneronormatividade como as normas metro-padrões dos comportamentos sexual e de gênero. Esse discurso está fomentando a construção do preconceito contra essas pessoas, tornando-se, assim, um instrumento poderoso de manutenção das hierarquias sociais, morais e políticas, e produzindo as hierarquizações que levam às construções das inferiorizações e dos preconceitos no cotidiano de nossas escolas, levando muitxs alunxs a viver violentos processos de exclusão escolar e social a partir de situações de subalternidade por parte de algumxs professorxs religiosxs.

Tomando mais uma vez como referência Williams (2011), a democracia se tornou uma palavra importante para lutar contra o conservadorismo nesse universo de palavras e conceitos em disputa no mundo contemporâneo. Todavia, entendemos democracia não só como uma luta em defesa dos grupos identitários, mas sim uma luta contra as desigualdades de classe. Como bem coloca Wood (2003), a luta democrática contra as desigualdades de classe é a luta contra o próprio capitalismo.

Intervenções contra prática LGBTIfóbicas e machistas

Como consideramos importante a implementação da democracia na escola, entendemos que sua ampliação envolve o combate às práticas LGBTIfóbicas e machistas, na

medida em que permite a todos exercer seu direito à diferença e que as pessoas possam ser o que querem ou gostariam de ser.

É necessário enfatizar que nossas pesquisas trabalham também com processos de intervenções nas escolas, não somente nas instituições por nós pesquisadas, mas em outras que, ao saber do trabalho desenvolvido, nos chamam para tecer práticas de intervenção como também aos grupos de pesquisas coordenados por nós, para desenvolver projetos que combatam tais práticas.

Nos anos de 2016, 2017, 2018 e até meados de 2019 várias foram as escolas públicas municipais ou estaduais, principalmente nos municípios de São Gonçalo, Itaboraí e Niterói, localizados no estado do Rio de Janeiro, que nos chamaram para implementar projetos de intervenção para combater práticas lesbofóbicas, gayfóbicas, bifóbicas, transfóbicas, machistas e também para palestras sobre “ideologia de gênero”, pois as escolas e professorxs estão sendo acusados de ser ideólogos de gênero. Neste momento, é importante contextualizar que estão em curso hoje no Brasil agendas conservadoras fundamentalistas de ataques aos direitos humanos e à laicidade do Estado, pondo em xeque os princípios da sociedade democrática de direitos.

O surgimento do movimento fundamentalista ocorreu na modernidade⁴, que é marcada pela consciência autônoma, histórica e crítica. A modernidade é contra a organização medieval, centrada na autoridade divina, ela se baseia na razão do homem e na ciência. O fundamentalismo religioso foi um movimento contra as novidades trazidas pela modernidade, tendo como base a narrativa sagrada a partir de um monopólio de interpretação demarcado pela religião.

A modernidade é cunhada pela dependência de toda a experiência do mundo da ciência; o fundamentalismo, em contrapartida, é caracterizado pela inimizade à ciência e à razão. Na modernidade valem formas universalistas de fundamentações morais e jurídicas; os fundamentalistas não têm escrúpulos em estender as pretensões de vigência das suas normas para além do círculo da sua confissão. Na modernidade as artes são autônomas; no fundamentalismo elas são conduzidas pelas rédeas de uma moral definida em termos religiosos. Na modernidade gerencia-se e administra-se conforme padrões formal-rationais; a economia e a administração política são organizadas sob a dominação fundamentalista, segundo critérios da tradição. Na modernidade as orientações religiosas são privadas; os fundamentalistas utilizam os princípios religiosos sem mediações para o dimensionamento da ordem público-política. A modernidade é caracterizada pela criação do indivíduo por si mesmo; os fundamentalistas querem reintegrar o indivíduo numa ordem estamental previamente dada pela tradição (MEYER, 1995, p. 15).

Movimentos conservadores como “Escola sem Partido” (Mesp) e as teorias conservadoras baseadas no combate à tal “ideologia de gênero” vêm promovendo uma série de ataques ao campo educacional, seja por meio de projetos de leis nas diferentes câmaras legislativas ou através do pânico moral, produzindo um imaginário que compreende o gênero como alienígena, algo que estaria fora da escola e assim deveria permanecer.

O movimento conservador denominado Escola Sem Partido tem como uma de suas reivindicações a defesa de que x professorx é um mero instrutor e que não pode ter liberdade de ensinar suas ideias a partir de suas concepções pedagógicas, pois isso seria uma doutrinação política e ideológica, indo assim na contramão do que está presente na Carta Magna de 1988.

Art. 206. 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.

Para o conservadorismo, o papel da educação é central para a questão social, pois através dela se pode empreender uma reforma moral da sociedade, podendo permitir a internalização de uma moralidade pelos indivíduos, moralidade essa necessária para a construção da ordem social (NETTO, 2011). Sendo assim, xs conservadorxs consideram que xs professorxs têm um papel com roteiro a seguir, já que elxs são xs instrutorxs que transmitirão os valores necessários para a reforma moral da sociedade. Todavia, segundo xs adeptxs do Mesp, como xs professorxs no Brasil não estão atuando como instrutorxs da moralidade e sim como doutrinadorxs políticxs e ideológicxs, xs primeirxs passaram a perseguir xs segundxs, pois para aquelxs, xs professorxs não estão cumprindo o seu papel (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018).

Junqueira (2018) enfatiza que temos assistido nos últimos anos a uma presença forte e marcante de um ativismo religioso, que usa de um neologismo denominado “ideologia de gênero” como artefato teórico para influenciar e desenvolver novas estratégias de mobilização política e de intervenção na esfera pública. O autor cita Garbagnoli (2014) para se referir a tais estratégias como uma ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica e que ocorre em vários países.

Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis”. Na esteira dessas investidas, constroem-se discursos inflamados com vistas a produzir ou a alimentar pânico moral (Cohen, 1972, 2011), por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da “família tradicional”. Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e

transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais. Entre os objetivos dessas ofensivas adquirem centralidade os de entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos (Sheill, 2008), de obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero, e de fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

O “Movimento Escola Sem Partido” alega que xs professorxs querem o fim da família nuclear, dita como tradicional, pois querem transformar meninas em meninos e meninos em meninas, por isso não querem que discussões sobre gêneros e sexualidades, continuem a ser feitas nas escolas.

Durante a campanha eleitoral para a presidência do Brasil em 2018, o candidato Jair Bolsonaro intensificou seu discurso contra o que alegava ser a “ideologia de gênero”, conforme pode ser visto a seguir:

A constituição fala que família é homem e mulher. Então, se um parlamentar apresentar uma PEC dizendo que família pode ser dois homens ou duas mulheres, aceito numa boa e ponto final. Não sou contra dois homens morarem juntos e terem sua vida, mas não posso admitir isso na escola. Nosso maior patrimônio é o nosso filho e nós não vamos querer ‘Joãozinho’ brincando de boneca por influência da escola. Depois de certa idade, se a criança resolver ser feliz dessa forma, que seja. Não sou homofóbico, mas não quero isso (ensino de ideologia de gênero) em sala de aula e respeito a família brasileira conforme escrito em nossa constituição (ESTÁCIO, 2018, s/p⁵).

Nós precisamos de um presidente que trate com consideração criança em sala de aula, não admitindo ideologia de gênero, impondo a Escola Sem Partido.⁶

A partir da posse de Jair Bolsonaro, que faz parte do espectro político da extrema direita e é apoiado pela bancada religiosa do Congresso Nacional, os convites para desenvolver projetos de intervenção nas instituições escolares diminuíram muito. Nas duas escolas em que desenvolvíamos as pesquisas fomos chamadxs pelas direções e convidadxs a encerrar as investigações, pois havia uma ordem da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para não mais permitir tais temáticas de pesquisas nas escolas.

A ascensão das religiões cristãs neopentecostais, no Brasil, criou um novo concerto de forças que elegeu como inimigos as religiões de matriz africana e a secularização da sociedade, principalmente naquilo que se refere aos temas em disputa, os direitos sexuais e reprodutivos.

Segundo Blancarte (2000) e Huaco (2008), a secularização demarca a perda da influência social da religião, ou seja, há uma relativa diminuição da relação social da religião

com um conjunto de desenvolvimentos da sociedade na qual a religião participa ou se adapta.

Contudo, a noção da secularização é complexa. Conforme diz Cunha (2016, p.57):

Secularização da cultura é mudança, portanto enseja tanto adesões quanto reações. Mudança anuncia o desconhecido, que desperta entusiasmo em alguns e receio em outros. As que mexem com a identidade de indivíduos e grupos são as que mais suscitam reações. É o caso da família.

No processo de secularização da sociedade contemporânea, a escola tornou-se um importante locus de disputa entre religiosos e laicos. Observamos hoje que normas comportamentais do passado aparecem como “Palavra de Deus” nas práticas e nos discursos de muitos professorxs que acreditam que lhes cabe impô-la aos alunos e estão cada vez mais comuns nas escolas públicas brasileiras (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017).

O estilo de pensamento conservador se manifesta através de discursos, efetivamente a partir de regimes de verdade (FOUCAULT, 2006). No caso dos conservadores fundamentalistas o que conta como verdade é o discurso cristão religioso. Dessa forma, um dos elementos fundamentais para os conservadores fundamentalistas é a interdição (FOUCAULT, 1996) dos argumentos que fortalecem os direitos sociais e humanos das minorias, ou seja, os direitos das mulheres e da população LGBTIS+ (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019a).

Na realidade, o ponto central dos conservadorismos, ou seja, aquilo que nos faz identificar o pensamento conservador é a naturalização das desigualdades sociais, em especial a desigualdade de classes. O pensamento conservador funciona a partir da manipulação utilitarista do conceito de diferença social, pois entende que, se todos somos diferentes, nada mais justo que a sociedade seja desigual. Dessa forma, a luta dos conservadores é naturalizar todas as desigualdades existentes na sociedade e interditar todos os discursos e práticas que defendem a luta pela igualdade e a superação da sociedade de classes (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019b). Foi o que aconteceu com nossas pesquisas; elas foram interdidas por causa de valores e ações conservadoras religiosas presentes na política brasileira, que influenciaram os atos da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Rio de Janeiro.

Contudo, muitos professorxs tecem práticas e estratégias de enfrentamento à política instituída e praticam outros currículos. Como diz Alves (2017⁸), a resistência se dá perante uma agenda de forças hegemônicas, que na atualidade brasileira são conservadoras, o que leva os professorxs a criar e praticar outros currículos.

Entendemos que resistência se dá dentro de uma agenda das forças hegemônicas. Criar - próprio do ser humano - vai além da resistência, pois se dá dentro de uma agenda própria das forças dos movimentos que vão se articulando em torno de experiências mais locais. (...) Em resumo: se existem necessariamente, os movimentos

de resistência contra o hegemônico que nos quer forçar a uma história única, existem, permanentemente, muitas outras histórias sendo vividas (ALVES, 2017, s/p⁹).

Dessa forma, compreendemos os currículos como criação cotidiana dxs praticantes pensantes¹⁰ das escolas e

mais do que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante tal como defendida por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2000; 2004; 2006; 2010). Alerto o leitor, desde já, de que o trabalho com a noção de praticantes exige compreender prática e teoria como instâncias complementares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas e que se interpenetram permanentemente, não devendo ser percebidas como elementos dissociáveis de uma realidade ou reflexão qualquer (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Na criação cotidiana de outros currículos, algumxs professorxs de escolas públicas procuraram o Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, para traçar táticas e estratégias a fim de discutir sobre as questões de gênero e sexualidade nas suas instituições escolares. Elxs compreenderam que a laicidade é um dos mais importantes componentes da sociedade democrática, que defende a dignidade humana e as diferenças das minorias de gênero e sexualidade na sociedade brasileira.

Assim, o OLÉ, para atender a um maior número de educadores, em novembro de 2019 organizou o “I Fórum – Escola, Laicidade e Democracia”. Entre as várias atividades desenvolvidas pelo mencionado fórum, ressaltamos a roda de conversa “A escola discutindo religião e laicidade: relatos de experiência”, composta por várixs professorxs da educação básica.

A roda de conversa foi considerada pelos participantes do fórum como um dos pontos altos do evento, pois xs professorxs puderam relatar situações de preconceito, discriminação e perseguição que vêm sofrendo em suas atuações nas escolas, como também expuseram práticas democráticas de valorização e reconhecimento das diferenças. Como exemplos, citamos: a perseguição de alguns pais fundamentalistas cristãos a professorxs que, ao cumprir a lei 10.639¹¹, são acusados de exaltar o “diabo”; a interdição de políticos que tentam proibir práticas pedagógicas que valorizam as culturas afro-brasileiras; ações preconceituosas oriundas de professorxs, adeptxs das religiões neopentecostais¹² em escolas públicas contra estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgênerxs, travestis e intersexuais; práticas democráticas de professorxs cristãxs, que respeitam as diferenças culturais, de gênero e sexualidade e, também, como a falta de discussão sobre a laicidade interfere na formação profissional docente. Motivados por esses relatos, outros participantes do fórum também deram depoimento. Foram duas horas e meia de intenso debate sobre a defesa e a importância da laicidade da escola pública para o fortalecimento da democracia brasileira.

Considerações finais

No contexto de disputa de interesse pelo controle da escola pública no Brasil, a retórica religiosa, como já foi mencionada acima, é extremamente importante. Todavia, o Estado moderno se constituiu a partir de um processo de laicização, ou seja, em um movimento de afastamento das posições religiosas, o qual define que a religião não poderia dominar a esfera pública, caracterizando as diferenças entre o que era público, defendido pelo Estado laico, e o que era privado. Nesse contexto, as religiões passaram a ser entendidas como um direito individual, não cabendo, dessa forma, ao Estado criar nenhum tipo de relação com nenhuma religião a fim de respeitar as diferentes manifestações da população.

A laicização do Estado foi proclamada para retirar o monopólio da verdade das religiões no processo de construção moderna da sociedade democrática. A laicidade é um princípio da construção da democracia. Cabe a nós, que defendemos a democracia, exigir ou exercer uma ação mais efetiva na defesa da laicidade. É muito claro no mundo de hoje, principalmente no Brasil, a força que as religiões estão ganhando no campo político. A retórica conservadora alinhada com o fundamentalismo religioso está causando um estrago no debate democrático.

Todavia, a laicidade ultimamente vem sendo usada como retórica de argumentação dxs conservadorxs. O movimento Escola sem Partido tem afirmado que o princípio da laicidade está sendo ameaçado (a tese da ameaça do Hirschman), uma vez que a escola vem sofrendo um processo de ideologização esquerdista. Professorxs vêm ensinando, segundo elxs, suas visões particulares de mundo, de forma praticamente religiosa. E como agentes públicos não poderiam fazer proselitismo de nenhuma forma em instituições públicas de ensino, ferindo assim o artigo 33 da LDBEN, referente ao ensino religioso, que veda todas as formas de proselitismo religioso dxs professorxs. Se xs professorxs não podem ensinar as religiões em que acreditam, elxs também não poderiam ensinar sua visão política esquerdista. Segundo xs conservadorxs, a esquerdização, assim como a já mencionada ideologia de gênero, fere o princípio da laicidade do Estado.

Não se pode negar a eficiência de tal discurso, apesar de extremamente incoerente. Afinal, proibir práticas de aulas com debates políticos não impede a existência do debate político. Assim como a laicidade não impede a presença da religião na escola. Nem é isso que preconiza a defesa da escola laica. A laicidade não é ateísmo ou agnosticismo. É o reconhecimento de que o espaço público da escola pública não é lugar para se defender nenhuma religião, assim como não é o local para que se faça nenhuma doutrinação política. Todavia, a política e a religião são conteúdos que devem ser debatidos na escola, inclusive de forma transdisciplinar, científica e crítica.

Para finalizar, o debate sobre a laicidade deve estar presente na escola e na sociedade. Os professorxs estão, cada vez mais, procurando entender o problema da religião

na escola e buscando saídas para isso. O I Fórum do Observatório da Laicidade na Educação foi uma demonstração do interesse desses profissionais. Vale ainda ressaltar que a laicidade também é um instrumento de luta contra o discurso conservador que tanto aflige certos grupos sociais. Esse é o caso da comunidade LGBTIS+ que vem percebendo a importância da laicidade para a defesa de suas pautas políticas

Recebido em: 02/06/2020 e Aprovado em: 15/06/2020

Notas

- 1 As pesquisas a que nos referimos são: “A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores”; “Parcerias com os sujeitos praticantes das escolas: um projeto de intervenção às práticas lesbofóbicas e homofóbicas que contribuam para o desenvolvimento da emancipação social”; “Práticas preconceituosas e discriminatórias desenvolvidas no cotidiano de um colégio estadual no município de São Gonçalo”; “A implementação da democracia nos cotidianos escolares: o combate às práticas excludentes de gêneros e sexualidades”; “Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias”.
- 2 O uso do “X” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A Língua Portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em Português. O uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo PERROT (2019, p.21) a linguagem, a gramática, contribui para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas”.
- 3 É necessário enfatizar que acrescentamos a letra “S” a referida sigla por considerar que os simpatizantes e parceiros dessas identidades também vivenciam em seus cotidianos procedimentos de discriminação, preconceitos e exclusão, os quais podem ser entendidos como procedimentos diferentes; não são os mesmos, pois nenhum indivíduo sente esses processos da mesma forma, contudo sofrem essas ações. De acordo com Goffman (1988), as pessoas que compartilham da vida de indivíduos estigmatizados que sofrem processos de discriminação e preconceito são definidos como seus iguais e denominados de “informados”. São sujeitos cuja situação de vida ou militância os levou a serem simpatizantes da causa e que por isso possuem aceitação do grupo; por outro lado, também sofrem da maior parte das privações, preconceitos e discriminações típicas do grupo pelo qual assumiram conviver e lutar.
- 4 A modernidade é um período histórico específico da história do Ocidente que se iniciou em fins do século XV e estendeu-se até fins do século XVIII.
- 5 *ESTÁCIO, Verlane*. Em SE, Bolsonaro critica ideologia de gênero nas escolas. Disponível em: <<https://infonet.com.br/noticias/politica/em-se-bolsonaro-critica-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 29/05/2020.
- 6 Disponível em: <[http://www.norters.com.br/noticia/2406/economia-e-politica/eleicoes-2018:-propostas-de-jair-bolsonaro-\(psl\)](http://www.norters.com.br/noticia/2406/economia-e-politica/eleicoes-2018:-propostas-de-jair-bolsonaro-(psl))>. Acesso em: 29/05/2020.
- 7 CUNHA, Luiz Antonio. O projeto reacionário de educação. Disponível em: <http://www.luizantonio Cunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 29/05/2020.
- 8 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-nilda-alves-uerj-artigo-rbe-n71-formacao-de-docentes-e-curriculos-para-alem-da>>. Acesso em: 28/05/2020.

- 9 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-nilda-alves-uerj-artigo-rbe-n71-formacao-de-docentes-e-curriculos-para-alem-da>>. Acesso em: 28/05/2020.
- 10 A escrita das palavras junto é uma opção teórica e epistemológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos para enfatizar a indissociabilidade entre alguns termos tradicionalmente opostos ou diferenciados. Não se trata de um recurso estético e está embasada na argumentação de que vivemos e atuamos em redes nas quais diversos aspectos não se opõem ou anulam, ao contrário, se enredam uns aos outros tornando-os indissociáveis.
- 11 Lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências.
- 12 Além de seguir as principais crenças e doutrinas do pentecostalismo tradicional (atualização dos dons do Espírito Santo, inspiração pelo Espírito Santo e "batismo de fogo", conversão e libertação do "mal demoníaco", puritanismo de conduta e distância do "mundo"), o perfil das igrejas enquadradas nesses conceitos pode ser resumido, de forma ideal-típica, como segue: exclusividade nos serviços e meios de salvação com pouca abertura interdenominacional; ênfase na realização de milagres mediatizados pelas igrejas com testemunhos públicos dos mesmos; ênfase em rituais emocionais e, sobretudo, em rituais de cura, associados a uma representação demoníaca dos males; uso intenso dos meios de comunicação de massa: impressos, radiofônicos, televisivos e informatizados; combinação de religião com marketing, dinheiro e, em alguns casos, política; sensibilidade para captar os desejos dos fieis oriundos não somente das baixas camadas sociais; projeto de constante expansão, em alguns casos para além das fronteiras nacionais (ORO, 2001, p. 73).

Referências

- BLANCARTE, R. **Laycidad y valores en un Estado democrático**. Secretaria do Governo e O Colégio do México, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1988.
- CAVALCANTE, Penélope & SEPULVEDA, Denize. A trajetória educacional de mulheres trans privadas de liberdade. DANTAS, João. **Caleidoscópio Travesti**. UFS, no prelo.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O projeto reacionário de educação**. 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 29/05/2020.
- ESTÁCIO, Verlaine. **Em SE, Bolsonaro critica ideologia de gênero nas escolas**. Disponível em: <<https://infonet.com.br/noticias/politica/em-se-bolsonaro-critica-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 29/05/2020.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Ditos e escritos: estratégia – poder e saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2006. vol. 4.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HIRSCHMAN, Alberto. **A Retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- HUACO, M. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, R. A. **Em Defesa das Liberdades Laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

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**. vol. 18. nº 43. pp. 449-502 set. – dez, 2018.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, M; SAYRE, R. **Revolta e melancolia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. Texto Original: MANNHEIM, Karl. **Essays on Sociology and Social Psychology** (cap. II: “Conservative Thought”). Routledge and Kegan Paul Ltd.: Londres, 1959, pp. 74-119. Tradução de Sylvia Lyra.

MEYER, Thomas. Fundamentalismo, rebelião contra a modernidade (1989). Apud DUBIEL, Helmut. O fundamentalismo da modernidade. In: BONI, Luiz A. de (org.) **Fundamentalismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NETTO, Leila. **O conservadorismo clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

ORO, Ari Pedro. **Neopentecostalismo**: dinheiro e magia. *Ilha*. v., 3, n.1. Florianópolis, p. 71 – 85, 2001.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

SEPULVEDA, Denize. A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores. In: **Relatório de Atividades do PIBIC**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018a.

_____ & SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize & AMARO, Ivan. **Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia**. Curitiba: CRV, 2018.

_____ & _____. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez, 2019a.

_____ & _____. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2017.

SEPULVEDA, José Antonio & SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019b.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

A ofensiva antigênero e seus efeitos

Um projeto-experiência com professoras/les da Educação Básica

The anti-gender offensive and its effects
An experience with Basic Education teachers

La ofensiva antigénero y sus efectos
Una experiencia con profesoras/les de Educación Básica

LARA TORRADA PEREIRA *

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

PAULA COSTA RIBEIRO **

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

JULIANA LAPA RIZZA ***

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa experiências produzidas por participantes de um projeto-experiência a partir de movimentos da ofensiva anti-gênero. Esse movimento tem cerceado as discussões de gênero e de sexualidade, controlando, assim, o currículo e o trabalho docente. Como resposta a esse movimento, foram promovidas diferentes estratégias pelos participantes do projeto para manter as discussões de gênero e de sexualidade nas escolas: buscar temáticas alternativas, que não

* É Graduada em Psicologia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Integra o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) e o Núcleo de Gênero, Raça e Sexualidade do Conselho Regional de Psicologia. *E-mail:* <lara.torrada@hotmail.com>.

** É Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado Pós-doutorado na Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Atualmente é Professora da Universidade Federal do Rio Grande e líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). *E-mail:* <pribeiro.furg@gmail.com>.

*** É Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, mesma instituição na qual realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Atua como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), e como coordenadora do projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. *E-mail:* <ju_rizza@yahoo.com.br>.

expressassem explicitamente as palavras gênero e sexualidade, apresentar políticas públicas que amparam o trabalho e conquistar apoio ao projeto.

Palavras-chave: “ideologia de gênero”. Gênero. Sexualidade. Escola.

ABSTRACT: The article analyses experiences produced by participants in an experience-project based on anti-gender offensive movements. This movement has restricted gender and sexuality discussions, thus, controlling the curriculum and teaching practices. As an answer to this movement, different strategies were promoted by the participants in the project as to maintain gender and sexuality discussions in schools: searching for alternative themes, which did not explicitly express the words gender and sexuality, introducing public policies that support these practices, and gaining support for the project.

Keywords: “Gender ideology”. Gender. Sexuality. School.

RESUMEN: El artículo analiza las experiencias producidas por los participantes de un proyecto-experiencia basado en movimientos de la ofensiva contra el género. Este movimiento ha limitado las discusiones de género y sexualidad, controlando así el currículo y el trabajo docente. En respuesta a este movimiento, los participantes del proyecto promovieron diferentes estrategias para mantener discusiones de género y sexualidad en las escuelas: buscar temas alternativos que no expresaran explícitamente las palabras género y sexualidad, presentar políticas públicas que apoyen el trabajo y obtener apoyo al proyecto.

Palabras clave: “Ideología de género”. Género. Sexualidad. Escuela..

Introdução

Nos últimos anos, em diferentes países¹, é possível perceber uma crescente mobilização denominada “antigênero”², propagada por grupos reacionários contra a problematização das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola. Para Rogério Junqueira, “‘gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidas em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum” (2017, p. 25-26), ou seja, as discussões de gênero no espaço escolar.

Nesse sentido, os movimentos antigênero, os quais buscam eliminar essas discussões do currículo escolar, acabam ganhando força, alimentados por um argumento de que as instituições escolares têm promovido o que os grupos ultraconservadores chamam de uma “ideologia de gênero”, que, segundo eles, visa controlar o comportamento e o pensamento coletivo, colocando em risco valores morais e tradicionais de configuração familiar, de sexualidade e de modos de ser homem e de ser mulher (JUNQUEIRA, 2017, 2018; PARAISO, 2016).

De acordo com Junqueira (2017), “ideologia de gênero” é uma invenção católica, que ganhou força entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000. Nos anos seguintes, esse *slogan* “ideologia de gênero” foi disseminado, conquistando adeptos ao movimento antigênero, não somente em instituições religiosas, mas também “incentivando a arena política de dezenas de países ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

O referido movimento antigênero busca desqualificar e anular as produções científicas e os estudos que vêm sendo produzidos em relação às questões de gênero e de sexualidade: “a estratégia consiste em mostrar que as compreensões do mundo que querem desqualificar são ‘ideológicas’, portanto, destituídas de ‘verdade científica’” (PARAÍSO, 2016, p. 402).

A propagação desses discursos contra as discussões de gênero na escola se deu a partir da distribuição de materiais, como “cartilha ideologia de gênero”³, panfletos entregues em cultos de diferentes segmentos religiosos, diversos vídeos publicados e compartilhados em redes sociais, sem embasamento de estudos científicos, em que o *slogan* “ideologia de gênero” e suas variações aparecem como “um perigo” para as crianças, as famílias e a sociedade em geral. Esses materiais apresentam discursos que são divulgados de modo a promover polêmicas, pânicos, ridicularizações e ameaças aos estudos de gênero, justificando que reflexões de igualdade e de diversidade romperiam com a normativa heterossexual e seriam uma afronta às famílias tradicionais.

Esses discursos contra o gênero atingem diretamente a prática pedagógica das/os professoras/es⁴, pois buscam controlar os currículos, bem como coibir e proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola. Desse modo, sendo a escola um espaço generificado e sexualizado, potente para o debate dessas temáticas, visando à equidade de gênero e possibilitando um olhar para as múltiplas formas de viver a sexualidade, o *slogan* “ideologia de gênero” criaria estratégias para controlar materiais didáticos e criminalizar docentes.

Ademais, além de organizações e de movimentos religiosos, aquelas/es pró antigênero estabeleceram alianças com diferentes grupos ultraconservadores, que possuem significativa força política, bem como firmaram relações com pessoas públicas com

vínculo midiático. Em decorrência disso, ficou clara a incorporação da ofensiva em diferentes esferas do setor público.

No Brasil, projetos como o programa “Brasil Sem Homofobia” (2004), o projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC 122/2006) e normas que proibiam a “cura gay” provocaram uma difusão de discursos antigênero (JUNQUEIRA, 2018). Em 2011, com o veto ao “kit anti-homofobia” – material proposto pelo Ministério da Educação, que seria disponibilizado para professoras/es a fim de possibilitar a problematização das violências contra a identidade sexual nas escolas – intensificaram-se, no Congresso Nacional, nas escolas e nas mídias sociais acusações, notícias falsas e rechaços ao debate acerca da equidade de gênero e da diversidade sexual. Nesse contexto, termos como “kit-gay”, “apologia gay”, “feminazi” e “antifamília” foram relacionados ao material (JUNQUEIRA, 2018).

Entretanto, no ano de 2011, quando foi formulado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determinou diretrizes para a política educacional no período de 2014 a 2024, passamos a ver o slogan “ideologia de gênero” ser notório. Em sua primeira versão, o PNE menciona as questões de gênero e de sexualidade como aspectos que deveriam ser levados em consideração na elaboração de metas e de estratégias para a educação. Para Toni Reis e Edla Eggert, o novo PNE, que estava em votação na Câmara de Deputados e no Senado para posteriormente entrar em vigor, indicava “ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero” (2017, p. 15), uma vez que estabelecia como diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual; e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Junqueira aponta que, a partir de políticas públicas educacionais, principalmente, dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, surgiram os efeitos dos discursos antigênero, como o projeto “Escola sem partido”, programa “Escola sem Gênero”, notificação extrajudicial enviada para a direção de escolas, ameaçando que “a escola que violar a formação moral e religiosa poderá ser acionada judicialmente por danos morais” (COSTA; SILVA, 2019, p. 504). Além disso, com o debate sobre “ideologia de gênero” aflorado e diversas manifestações pró e contra a aprovação do Plano Nacional de Educação, em junho de 2014, foi sancionado o PNE, sendo retirada a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (REIS e EGGERT, 2017).

Tais discursos antigênero, proferidos por diferentes setores conservadores, também se fizeram presentes no Poder Legislativo dos estados e dos municípios. No município de Rio Grande/RS, por exemplo, em 2015, na aprovação do Plano Municipal de Educação, foi suprimido o parágrafo 7.35, no qual constava que:

Garantir nos currículos das escolas de Educação Básica, conteúdos sobre as questões de gênero e orientação sexual, por meio de ações colaborativas, buscando combater

todas as formas de preconceito, promovendo programas que valorizem a diversidade e enfrentem o sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, a transfobia e demais discriminações no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas (RIO GRANDE, 2015, p. 71).

Essas ressonâncias ecoaram em um projeto denominado Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Esse projeto é vinculado ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e teve sua primeira edição no ano de 2017. O projeto tem como intuito apoiar professoras e professores que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e reflexão sobre igualdade e equidade de gênero e de sexualidade em algumas escolas das redes estadual e municipal da educação básica do Rio Grande/RS, nas quais desenvolvem atividades docentes. Com as ações do projeto, temas como identidade de gênero e sexual, corpos, violência contra a mulher, abuso sexual infantil e diferentes configurações familiares são abordados e discutidos com crianças e jovens estudantes das escolas.

Para desenvolver as ações, o projeto está alicerçado na prerrogativa de que gênero e sexualidade são construções históricas e culturais, implicadas na constituição dos sujeitos e, ainda, que esses conceitos são distintos na prática social e estão imbricados no processo de identificação de cada um e cada uma (BUTLER, 2017; LOURO; 2014; RIBEIRO 2013; PARAÍSO, 2016; JUNQUEIRA, 2017, 2018). Entender gênero e sexualidade dessa forma permite-nos questionar as determinações a partir do corpo biológico – o sexo – que atribui marcas e comportamentos a corpos de mulheres e de homens, em uma lógica binária, pautada na genitália. É importante destacar que não estamos negando a existência de uma materialidade biológica, ou seja, que inscreve marcas nos corpos dos sujeitos e também os constitui. Contudo, ao compreender que o gênero e a sexualidade são produzidos culturalmente, entendemos que os discursos impressos sobre eles não são uma condição determinada pelo sexo, tampouco têm o caráter fixo (BUTLER, 2017; CASTRO 2019).

Entretanto, é sobre a conceitualização a respeito desse modo de entender as construções de gênero e de sexualidade que se dão os embates dos movimentos antigênero e dos discursos da “ideologia de gênero”, os quais afirmam que, ao debater gênero e sexualidade na perspectiva de construção histórica e cultural, negamos a materialidade biológica.

Assim, frente à realidade do desenvolvimento do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, o qual chamamos de projeto-experiência, e os embates dos movimentos antigênero no município de Rio Grande/RS, este texto⁵ tem, como foco de análise⁶, as experiências produzidas pelas/os participantes desse projeto-experiência a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero.

Caminhos metodológicos

O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é entendido enquanto espaço de formação que possibilitou às/aos integrantes o compartilhamento e a produção de experiências acerca das questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar, ou seja, “uma formação que investe na possibilidade de pensar diferentemente, olhar a partir de novos ângulos, exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta” (CASTRO, 2014, p. 18).

Pensando e compreendendo o projeto dessa maneira, travamos algumas interlocuções com Jorge Larrosa, e nos aventuramos a nomear esse projeto de formação como um “projeto-experiência”, já que entendemos que acontecimentos foram experienciados no transcender do processo de formação, possibilitando, assim, que algo tocasse, acontecesse e transformasse as/os participantes, pois, ainda que tenham vivenciado diferentes situações, ao longo do projeto, apenas algumas os marcaram e foram capazes de transformá-los.

Nesta pesquisa, tivemos como participantes do projeto-experiência professoras e um professor das escolas que se vincularam ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, além das coordenadoras do projeto, que são professoras e coordenadoras do grupo de pesquisa que propôs o projeto. Ainda fizeram parte do estudo as tutoras e os tutores que são membros do Gese e que acompanharam as professoras e o professor no desenvolvimento das ações (desde o movimento de pensar a temática, até pensar e executar as atividades).

Logo, para colocarmos em foco as experiências construídas por essas e esses participantes do projeto-experiência, a partir dos movimentos da ofensiva antigênero, analisamos algumas narrativas produzidas por elas e por eles. Também realizamos uma análise documental de reportagens em jornais, publicações na rede social *facebook*, de cartas divulgadas por universidades, grupos de pesquisa e diferentes segmentos sociais em apoio ao projeto.

Para a produção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas⁷ com dezoito professoras e um professor, os quais participaram do projeto de formação para desenvolver ações nas escolas sobre as temáticas de gênero e de sexualidade em 2017. Entendendo as entrevistas “como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam” (SILVEIRA, 2007, p. 118), buscamos, com essa estratégia, conhecer e investigar as ações, os desafios e o público com os quais desenvolveram as atividades nas escolas.

Realizamos um Grupo de Discussão⁸ com sete professoras e o professor⁹, compreendendo esse grupo como uma prática investigativa em que buscamos conhecer os entendimentos das/os participantes da pesquisa, de forma coletiva, ou seja, do grupo

(WELLER, 2013). Fazendo isso, consideramos pensar coletivamente os efeitos, as resistências e outras experiências no grupo referentes ao desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, às discussões de gênero e de sexualidade na escola.

As professoras e o professor tinham idades entre 27 e 54 anos, tempo de docência entre 2 e 30 anos, com formações variadas: Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, História licenciatura, Geografia Licenciatura, Letras Português, Letras Português/Espanhol e Educação Artística. Esses profissionais desenvolveram o projeto em escolas municipais e estaduais em que atuam como docentes em diferentes bairros do município.

Com relação à produção das narrativas das/os tutoras/es e coordenadoras do projeto, a estratégia utilizada foi a elaboração de um texto narrativo¹⁰, para que compartilhassem conosco suas experiências ao longo do projeto. As tutoras/es e coordenadoras do projeto eram vinculadas a um grupo de pesquisa de uma universidade pública, tinham idades entre 20 e 57 anos e formações em Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia Licenciatura, Letras Português, Psicologia, Biblioteconomia e Direito.

As narrativas das/os participantes nos possibilitaram pensar sobre algumas experiências produzidas por elas e eles no desenvolvimento do projeto. Entendemos que esse processo de produzir experiências, a partir de narrativas e de criações discursivas, é uma forma de fabricar a nós mesmos, às nossas pesquisas e aos sujeitos que fazem parte do estudo produzido; processo que envolve narrativas, memórias, discursos, relações de poder, gêneros e sexualidades (FOUCAULT, 2004). Assim, “uma experiência é sempre uma ficção, é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e existirá depois” (FOUCAULT, 2004, p. 45).

Desse modo, ao investigar as narrativas das professoras, do professor, das/dos tutoras/es e coordenadoras, partimos da premissa de que a narrativa constrói sentidos em relação a si e aos outros e, a partir da ação de narrar alguns acontecimentos, os sujeitos que integraram o projeto puderam repensar suas experiências e produzir outras.

Sabemos que, ainda que tenhamos a possibilidade de vivenciar diferentes situações o tempo todo, só algumas nos tocam, marcam-nos e nos transformam. Conforme Larrosa:

A experiência é ‘isso que me passa’. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu [...]. ‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (2011, p. 5).

Assim, ao operar nas análises com a ideia de experiência, percebemos que o que somos, sentimos e pensamos já não é mais o mesmo após um processo de experiencição (CASTRO, 2014). Desse modo, a partir dos atravessamentos da ofensiva antigênero, no projeto-experiência, foi possível notar que tanto os sujeitos quanto o projeto sofreram transformações. No intuito de perceber como isso se deu, a seguir são apresentadas

e analisadas algumas experiências narradas pelas/os participantes deste estudo, a partir de algumas situações ocasionadas por discursos antigênero que, de diferentes modos, atravessaram esse projeto-experiência.

A ofensiva antigênero e seus efeitos em um projeto-experiência

Uma das primeiras situações e atravessamentos dessa ofensiva, que busca reprimir as discussões de gênero e de sexualidade no espaço da escola, pôde ser apreendida por meio de algumas situações que ocorreram após as escolas receberem uma placa (Figura 1), que tinha como proposta ser um selo que daria visibilidade e que demarcaria a instituição como promotora de discussões a respeito das questões de gênero.

Figura 1 – Imagem da placa entregue às escolas.



Fonte: Autoria pessoal, 2018.

A ideia de ter, na entrada da escola, uma placa que anunciava que aquela instituição poderia estar discutindo as questões de gênero na sala de aula ocasionou alguns incômodos, que apareceram nas narrativas de alguns/algumas participantes do projeto. Mafalda¹¹, tutora do projeto, narra sua percepção em relação ao que significou a placa em uma das escolas em que foi tutora: *Percebemos que havia necessidade de comprometimento da instituição de assumir a “bandeira” do projeto, instalando uma placa na escola. Nesse*

dia, percebemos o quanto uma placa pode assustar. A instituição em questão deixou o projeto. (Mafalda, tutora da escola em questão, texto narrativo, 2018). Helena, coordenadora do projeto, complementa: [...] a diretora colocou em xeque a presença da placa na escola e disse que não era possível ter a placa na escola, pois a comunidade dela é muito ignorante e a placa poderia gerar alguns problemas. Naquele momento, não conseguimos rebater esse argumento e a escola acabou desistindo de participar do projeto (texto narrativo, 2018).

A partir dessa narrativa, é perceptível que o incômodo da diretora era sobre a visibilidade que a placa promoveria, uma vez que, ao expor o título do projeto, a palavra “gênero” estaria em destaque nas paredes da escola, justamente a palavra que se tornou o mote da ofensiva antigênero, em consequência do discurso que as escolas não deveriam debater as questões de gênero e de sexualidade enquanto construções históricas e culturais.

Entretanto, não foi só nessa escola que a placa causou tremores. Outra participante do projeto, a professora Thuane relatou que: *[...] embora a escola aceite e nos estimule a participar do projeto, quando a gente recebeu a placa ela não pôde ser colocada onde a gente queria, a placa foi colocada dentro da biblioteca, escondida [...] hoje ela tá escondida atrás de um armário na biblioteca. Por quê? Para os pais não verem, foi bem aquele momento de resistência das famílias (Thuane, entrevista).*

Novamente, é notória, na narrativa, a inquietação com a placa. No entanto, é interessante apontar que, nessa escola, o projeto foi desenvolvido e as professoras promoveram ações a partir da temática amor, abordando questões sobre identidade sexual e diferentes formas de se relacionar. Percebemos que, para a direção da escola, debater as questões não foi problemático, desde que as palavras gênero, sexualidade ou sexo não estivessem explícitas nas discussões, pois, ao falar sobre gênero e sexualidade, há um vocabulário autorizado (TORRADA, *et al*, 2020). Segundo Foucault (2014), são as questões da sexualidade em que as grades são mais cerradas, em que emerge os mais temíveis poderes, em que se busca controlar e regular as vivências dos sujeitos. Logo, a escola, enfrentando esses embates de maneira estratégica, encontrou, na temática “amor” e na não visibilidade da placa, uma forma de prevenir possíveis atritos que poderiam ocorrer com os familiares das/os alunas/os, por exemplo.

Essas e outras estratégias para possibilitar que as discussões sobre gênero e sexualidade estivessem nas escolas foram necessárias, já que os discursos da “ideologia de gênero” que percorriam diferentes lugares do mundo, incluindo o Brasil e o município de Rio Grande/RS, desde 2015, com a votação do Plano Municipal de Educação, voltaram, de forma mais expressiva, ao longo do ano de 2017, em decorrência do desenvolvimento e da visibilidade do projeto.

Nesse sentido, com a ofensiva antigênero e com a disseminação de discursos de ódio, a partir de redes sociais, discursos como: “A genética define o sexo, não a ideologia de gênero”; “Educação sim, gênero não”; “Menino nasce menino, menina nasce menina”;

“Educação sexual é dever de casa”; “Não a doutrinação de gênero nas escolas”; “Educação com ideologia de gênero é opressão”; “Pelos direitos dos pais no Plano Nacional de Educação: ideologia de gênero não”; entre outros, fizeram o grupo ser alvo de alguns grupos religiosos e de políticos reacionários no município.

Esses grupos e esses políticos buscaram meios para tentar dificultar e/ou impedir que as atividades do projeto seguissem adiante. Uma situação ocorrida foi a publicação, em uma rede social, por um cidadão da cidade, na qual foi exposto o nome de cada professora, do professor e das escolas¹², fazendo críticas ao projeto e afirmando que as/os docentes vinculados a ele estariam *fazendo ideologia de gênero nas escolas* (narrativa retirada do *facebook*, 2017). Com essa alegação, esse sujeito visava causar um amedrontamento frente ao debate de gênero e de sexualidade na escola. Ao empregar o termo “ideologia de gênero”, ele buscou desqualificar os estudos e as produções acadêmicas a fim de coibir qualquer menção a gênero no espaço da escola (PARAÍSO, 2016).

Na postagem desse cidadão, foram realizados comentários no sentido de delimitar o que é “assunto da escola” e o que é “assunto da família”, como, por exemplo: [...] *professor tem que ensinar conteúdo, educação deve vir de casa, se não vem, chama supervisão, direção e os pais do aluno, não o professor querer discutir gênero, partido, religião e etc [...]* (narrativa retirada do *Facebook*, 2017). Tal narrativa expressa o que Foucault (2014) chama de interdição do discurso, como um procedimento de exclusão, que indica que nem todo mundo tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em todos os lugares, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa. Desse modo, a sociedade se organizou de modo a estabelecer o que cada um pode falar e com quem se pode falar. Analisando o comentário do sujeito, ele afirma que existe aquilo que cabe às famílias e não à escola.

Assim, de acordo com a narrativa apresentada, são as famílias as responsáveis pelo que se chama de “educar”; e aos docentes cabe apenas “ensinar”, exclusivamente, conteúdos conceituais. Essa ideia de diferenciar “educação” e “ensino” é bastante presente nos discursos da “ideologia de gênero”. Nos diferentes materiais (cartazes, cartilhas, propagandas, mensagens, panfletos) aparece essa fragmentação do que cabe a cada instituição – família e escola. Nessa lógica, à educação atribuem-se as questões morais, religiosas, ideológicas, valores, convicções, dentre outras; e ao ensino compete as ciências, as letras, as artes. Portanto, na reprodução dos discursos antigênero, as temáticas de gênero e de sexualidade não são entendidas enquanto componentes curriculares, logo, não devem estar inseridas no currículo escolar.

A partir dessas constatações, caberiam questionamentos como: O que é legítimo no currículo? Quais conhecimentos são incluídos e quais são excluídos do currículo escolar? Por que temáticas como gênero e sexualidade, segundo esses discursos antigênero, não são entendidas como conteúdos conceituais? Na verdade, não temos o propósito de responder a essas indagações, mas pretendemos colocá-las em suspenso e pensar acerca

do que é entendido como conhecimento que integra o currículo. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva, menciona que:

Da perspectiva pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] (2003, p. 16).

A construção do currículo está imersa em relações de poder que visam controlar, regular e corrigir os sujeitos, com o intuito de produzir o gênero e a sexualidade a partir do que é entendido como “normal”: a heteronormatividade. Quando as temáticas de gênero e de sexualidade adentram o espaço escolar, possibilitam alguns questionamentos e rompimentos com essa norma heterossexual, da lógica binária do gênero, da constituição de família “tradicional” presente nos currículos. Entendemos que essa seja uma das motivações para que grupos conservadores busquem impedir que esses assuntos façam parte dos currículos das escolas.

Ao atribuir as questões de gênero e de sexualidade como do âmbito exclusivo da educação familiar, busca-se manter a construção da subjetividade e das identidades sob a ordem e controle das famílias. Isso pode ser ilustrado com outro comentário na postagem analisada: *Me desculpe, sou pai de uma linda menininha e o dever de educar minha filha é meu [...] educação vem de casa e não preciso ninguém confundindo a cabeça dela, aceitar é uma coisa, agora querer ensinar que isso é normal é outra coisa* (narrativa retirada do facebook, 2017). Ao dizer *querer ensinar que isso é normal*, esse pai está se referindo às questões da homossexualidade e da transexualidade. O posicionamento dele reforça a ideia de que a família heterossexual é quem deve discutir sobre educação moral e sexual com as crianças e adolescentes, em busca de um controle sobre as experiências das/os filhas/os.

Esses discursos expressam que, ao educar em casa, as famílias “garantem” a norma, “garantem” a correspondência entre sexo e gênero e sexo e sexualidade – dentro da norma heterossexual. Possibilitar esse debate no espaço da escola, como mencionou o pai no comentário, poderia “confundir a cabeça” das crianças.

Esse tipo de afirmativa emerge devido a um desconhecimento acerca do conceito de gênero que, como aponta Judith Butler, “são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (2017, p. 26). Com isso, tenta-se problematizar a correspondência que se espera, socialmente, como “normal”. Todavia, ao levantar essa problemática, possibilitamos que diferentes identidades de gênero e identidades sexuais saiam das margens sociais, nas quais são excluídas, anuladas e violentadas, e passem a ser pensadas como possibilidade e com respeito.

Discursos como “confundir as crianças”, “ensinar que isso é normal” ou “influenciar a ser gay”, entre outros, causam incômodo em estudiosas/os de gênero que compreendem gênero e sexualidade como construções históricas e culturais. Essas enunciações não correspondem com aquilo que, de fato, é pensado e discutido ao fazermos uma análise pelo viés dos estudos de gênero. Ou seja, ao defender que construímos o gênero a partir da cultura e do momento histórico que estamos vivenciando, possibilitamos refletir sobre os diferentes modos de ser homens e mulheres, não afirmamos que meninos e meninas podem “escolher” seu gênero, mas sim possibilitamos que seja pensado a respeito das muitas formas de vivenciar o gênero, as quais estão para além da materialidade biológica.

Nesse sentido, a professora Angelita, em sua entrevista, explicitou, com ironia e repulsa: *Vamos dizer que as meninas vão ser meninos e os meninos vão ser meninas? Só uma pessoa ignorante pra não saber que não tem nada a ver uma coisa com a outra.* A indignação dela se deu por haver uma manipulação nos conceitos e nas problematizações por parte do movimento antigênero. Tal movimento vem sendo reproduzido por representações políticas, religiosas e disseminado nas redes sociais, em cartilhas, panfletos entregues em cultos religiosos e materiais áudio visuais disponíveis em plataformas *online*, como percebemos nas declarações no *facebook*; nos cortes da palavra gênero do Plano Nacional e Municipal de Educação, e entre outras situações. Essas manifestações antigênero costumam considerar as discussões de gênero como sendo um “inimigo”, reverberando a ideia de que, ao falar que o gênero é produzido, estaríamos sugerindo que todas as crianças devem “escolher” o gênero. No entanto, essa ideia não corresponde ao debate que de fato é travado, visto que não é negada a existência de uma materialidade biológica, a genitália, por exemplo. Pensar dessa maneira possibilita compreender que os modos de ser mulheres e homens, como nos comportamos, o que é atribuído a cada gênero e o que é esperado de cada gênero é social e culturalmente construído. Assim, existe a possibilidade de desconstruirmos a ideia de que exista “profissão de homem e de mulher”, de que as mulheres devam ter mais responsabilidade com a casa que os homens, de que a heterossexualidade seja o modo “correto” de se relacionar, dentre outros tantos pensamentos.

Diante do episódio e dos ataques que o projeto e os participantes sofreram nas redes sociais, a equipe de tutoras/es e coordenadoras empreenderam alguns movimentos para buscar mais informações e auxílio, em meios jurídicos, junto aos sindicatos de professoras/es das redes municipal, estadual e da universidade, que dessem respaldo ao trabalho e às identidades das/dos integrantes. Baitaca, tutor no projeto, relatou sobre o seguinte fato: *Um dos momentos que me marcou bastante foram os obstáculos encontrados nas ações do ano de 2017, com publicações nas redes sociais que tentaram desestabilizar a equipe, espalhando mentiras sobre o que era desenvolvido nas escolas junto aos professores. A partir deste momento, procuramos, enquanto equipe do projeto, tranquilizar as professoras, mostrando que ao lado delas havia toda uma estrutura que respaldava suas ações e que suas ações estavam subsidiadas por*

documentos legais e parcerias estabelecidas entre o Projeto, a universidade e a Secretaria de Educação municipal (texto narrativo, 2018).

Assim, a postagem colocou as professoras, o professor, tutoras/es e a coordenação do projeto em atenção, mobilizou-os a pensar maneiras de se preservarem, de se defenderem e de assegurarem a importância de manter os debates de gênero e de sexualidade nas escolas. Para Helena, coordenadora do Projeto, *enquanto aqueles que 'abominavam' a discussão se utilizavam de argumentos religiosos, em um estado laico, nós trouxemos leis que respaldam a discussão de gênero na escola e defendem que a escola é o lugar das diferenças* (texto narrativo, 2018).

Helena, ao afirmar que o Estado é laico, entendendo que todo espaço público, incluindo as escolas públicas, não pode tender a uma ou a outra religião, seguir uma ou outra crença, traz um ponto importante para a defesa do debate de gênero e de sexualidade nas escolas. Podemos explicitar isso por saber que a ofensiva antigênero e a expressão “ideologia de gênero” são uma invenção católica, que “emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (JUNQUEIRA, 2016, p. 230). Logo, ressoam sobre os discursos antigênero questões morais e cristãs as quais, como aborda Helena, não cabem ao currículo e às escolas públicas.

Dessa forma, o que rege o ensino e a organização escolar são as políticas públicas e as políticas públicas educacionais, que, de diferentes ordens, respaldam e possibilitam os debates de gênero e de sexualidade, e *defendem que a escola é o lugar das diferenças* (Helena, texto narrativo, 2018). Nesse sentido, “foram construídos democraticamente e ratificados pelo Brasil diversos documentos e tratados internacionais que versam tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos” (REIS; EGGERT, 2017, p. 10). Alguns desses materiais, ou seja, os mais relevantes para a discussão da temática de gênero e de sexualidade, tais como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional e Municipal de Educação, entre outros, foram apresentados e debatidos em um encontro com as professoras e o professor. Isso foi feito em busca de respaldo, de subsídios para manter as discussões nas escolas e, conseqüentemente, o projeto.

Com isso, retomando a ideia de experiência como processo nem sempre tranquilo, porém, que remete ao novo, que possibilita mudanças e altera a história (CASTRO, 2013), todo o grupo participante desse projeto, a partir de situações atravessadas pela ofensiva antigênero, precisou reorganizar-se, modificar-se, buscar novos caminhos a fim de se manter erguido. Na concepção de Larrosa, a experiência não se dá sem risco, “o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo” (2018, p. 26), o movimento da transformação, o percurso da produção de si, da produção do projeto, da produção

de outras/os envolvidas/os nele, significa um colocar-se em perigo, um movimento de desacomodação.

Assim, afetado, desacomodado e sempre se transformando, o projeto seguiu com as ações, cada vez mais fortificado, buscando dar visibilidade às atividades em prol de uma escola que promova a igualdade de gênero e o debate acerca da sexualidade. Foi divulgada, inclusive, uma reportagem, em um telejornal, apresentando algumas ações desenvolvidas por uma escola de educação infantil, em que alunas e alunos assavam, nas salas de aula, abordando questões como os cuidados do corpo, o que são as partes íntimas, quem pode e quem não pode tocá-las, sobre privacidade e respeito ao utilizar o banheiro, pois esse era dividido por turmas e não por gênero.

Com a visibilidade, novamente, grupos conservadores atentaram-se. No dia seguinte à exibição da matéria no telejornal, foi proposto por um vereador do município de Rio Grande/RS o Projeto de Lei intitulado “Programa Escola Sem Ideologia de Gênero”¹³. Retomando o que vinha sendo abordado no *slogan* “ideologia de gênero”, a proposta visava cercar discussões que abarcassem questões de multiplicidades no espaço da escola. Para que o conteúdo do projeto possa ser visualizado, apresentamos alguns artigos e princípios propostos nele:

Art. 1º. É instituído, no sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, de exercício da atividade docente em consonância com os seguintes princípios:

[...]

IV - neutralidade política e ideológica do Estado;

V - o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos;

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. (RIO GRANDE, 2017).

A declaração que, inicialmente, referia-se a uma “neutralidade”, visava limitar as discussões, instituir o que podia e o que não podia ser dito na escola, controlando o currículo e as/os docentes. No que se refere às discussões de gênero, ele apresenta questões

científicas como sendo de cunho ideológico, buscando manipular as informações. Essas manifestações antigênero, apoiadas em causar pânico, promovendo polêmicas e intimidações, como, por exemplo, a proposta de um projeto de lei que ameaça o trabalho de professoras/es nas escolas, motivaram outros grupos que temem a dissolução da família, a apologia à pedofilia, a destruição da infância, o rompimento dos gêneros, dentre outros, (XAVIER-FILHA, 2018), já que esses são assuntos que os/as formuladores/as da retórica “ideologia de gênero” alimentam.

Após a reportagem e a apresentação da proposta do projeto de lei do vereador, inúmeras manifestações aconteceram, muitas delas expressando opiniões sem conhecimento do que de fato era realizado nas escolas. A professora Valéria, que desenvolveu as atividades na escola, quando questionada no grupo de discussão como havia se sentido com a repercussão da reportagem afirmou que: *Primeira palavra: assustador! Quando eu entrei no projeto e a gente apresentou e decidi que seria para toda a escola a diretora me disse ‘tu sabe que a gente vai comprar uma briga né?’ Eu disse ‘tô dentro’, só que o negócio ficou tão gigante que eu disse pra ela ‘e agora?’ Eu não podia imaginar a dimensão que a coisa tomou [...]* (Valéria, grupo de discussão, 2018).

A narrativa dessa professora possibilita pensar que “a experiência é essa travessia que supõe risco e o sujeito da experiência é como um território de passagem ou uma superfície de sensibilidade, em que algo passa, deixando vestígios, marcas, rastros, feridas” (CASTRO, 2014, p. 20). Desse modo, ela, ao dizer *tô dentro*, assumindo os riscos de debater gênero e sexualidade na escola, coloca-se como território de passagem, aberta à possibilidade das marcas, aberta ao *assustador*.

Enquanto um projeto-experiência produzido, afetado e transformado por diferentes acontecimentos e vozes, os apoios de diferentes sujeitos recebidos foram fundamentais para o fortalecimento do grupo e para que se mantivessem as ações do projeto. Dentre as manifestações, destacamos uma carta de repúdio da reitoria da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) ao projeto de lei, em uma nota que inicia da seguinte forma: *A Reitoria da Universidade considera lamentável o conteúdo equivocado de algumas manifestações que estão ocorrendo nas mídias sociais, as quais distorcem tanto os objetivos do projeto, quanto àquilo que preconiza a Constituição Federal no que tange ao direito à educação* (GIROLDO; DIAS, 2017).

Além dessa, também outros grupos de pesquisa, de forma unificada, divulgaram uma nota de repúdio: *Nós, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes grupos de pesquisas viemos através dessa, manifestar nosso veemente repúdio ao Projeto de Lei número 136/2017* (GRUPOS DE PESQUISA, 2017). Diferentes grupos de pesquisas de outras universidades e inúmeras pessoas da comunidade, em suas redes sociais, manifestaram-se apoiando o projeto, bem como o presidente do Conselho Municipal de Educação, por meio de nota em um jornal local, que expressou seu repúdio ao projeto de lei.

A partir de muitos movimentos, o projeto de lei foi indeferido pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Vereadores em função de ser inconstitucional.

Mesmo assim, propostas como esse projeto de lei, os discursos e insultos como os que ocorreram nas redes sociais, as intervenções dos familiares que buscaram as escolas e as professoras para saber melhor do que se tratava o projeto, bem como todos os discursos antigênero geraram efeitos nas escolas, no trabalho docente e nas propostas de ações que buscavam igualdade de gênero e sexual.

É fundamental apontar que a ofensiva antigênero só vem repercutindo de tal maneira porque o debate dessas temáticas está mais forte nas escolas, mais ativo e em evidência no País. Com a mobilização de grupos reacionários, há outros grupos, outras pessoas que resistem e lutam por igualdade, pela equidade de gênero e pela liberdade das vivências da sexualidade.

Os sujeitos participantes desse projeto, então, estiveram expostos, foram sujeitados à possibilidade de experiência, uma vez que a experiência, enquanto única e individual, cabe a cada um, e cada um deve senti-la e vivenciá-la.

Logo, os enfrentamentos dos discursos antigênero afetaram os participantes do estudo de diferentes formas. Ousamos afirmar isso por sermos sujeitos subjetivados, os quais se constituem a partir dos processos a que somos expostos. Contudo, ao sermos sujeitos de experiência, podemos parar para pensar no que somos, no que sentimos, nos modos como somos interpelados por outros discursos e, assim, temos liberdade para nos constituir frente a eles.

Acontecimentos, resistências e transformações

Falar de experiência, como temos abordado, implica falar de sujeitos afetados, marcados, sujeitos que se colocam em risco, que se colocam abertos, expostos, dispostos a desfazer-se de certezas e a construir outras, sempre provisórias.

Essa experiência, a qual nos toca, movimenta-nos e nos provoca mudanças, posiciona-nos distantes de qualquer neutralidade. Ao contrário, ela fez das/dos participantes da pesquisa sujeitos políticos, que enfrentaram perigos, perigos de pensar e agir diferente, de desafiar relações de poder e, com isso, promoveu transformações nos outros e no mundo. Elas e eles, afetadas/os pelas experiências do projeto, transformaram a si e às relações em que estavam envoltas/os.

Ao se vincularem a esse projeto, que possibilita o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, coordenadoras, tutoras/es, professoras e o professor se posicionaram de maneira estratégica para enfrentar um movimento conservador, que estava ecoando em consequência de discursos de ódio, caluniosos e extremamente excludentes. A ofensiva antigênero alimentou e mobilizou sujeitos a atribuir às discussões de gênero um “inimigo” que visava destruir as famílias, as relações heterossexuais e a “inocência” das crianças.

Por fim, foi possível observar que os efeitos causados pela ofensiva antigênero e pela manipulação dos discursos distorcidos da “ideologia de gênero” permitiram que os sujeitos, assim como o projeto, se fortificassem. Segundo Larrosa, as experiências estremeçam, vibram, fazem pensar, tremer ou gozar e, em algumas mãos, fazem-se canto, “esse canto atravessa o tempo e o espaço, e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (2018, p. 10). Tornaram-se canto as experiências dos atravessamentos da ofensiva antigênero, cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra e de luta contra o domínio do conservadorismo, do preconceito, do discurso de ódio. As/os participantes do projeto-experiência moveram-se em função dos ataques sofridos, criaram estratégias, produziram cantos, transformaram a si e ao projeto.

Essa ofensiva antigênero produziu alguns acontecimentos que se destacaram nas narrativas, como, por exemplo: uma escola ter deixado o projeto por se negar a expor uma placa com o nome do projeto e, com isso, ter a palavra “gênero” de forma visível; os discursos nas redes sociais contra as ações que vinham sendo desenvolvidas no projeto e, ainda, o projeto de lei, intitulado “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, o qual buscava cercear a função docente e impedir que as discussões referentes a essas temáticas estivessem na escola.

A partir dessas situações, os/as participantes necessitaram de estratégias para manter as ações do projeto, como tomar conhecimento das políticas públicas e das políticas públicas educacionais as quais respaldam as discussões acerca das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola e, também, buscar apoio na universidade, nos sindicatos de professoras/es e na Secretaria Municipal de Educação a fim de enfrentar os mecanismos de poder e os outros atravessamentos da ofensiva antigênero.

Portanto, o projeto-experiência e o seu desenvolvimento movimentaram diferentes setores, fizeram vibrar as/os participantes e também as escolas a que estavam vinculadas, reverberando nas famílias, na universidade, no legislativo e na comunidade. Isso aconteceu porque as marcas da experiência, ao nos tocarem, movimentam-nos; ao nos fazerem pensar, elas possibilitam mudanças; ao nos transformarem, trazem a possibilidade de mudar os outros e o mundo.

Por fim, as experiências não podem ser sistematizadas, programadas e pré-determinadas. Afinal, elas pertencem à vida, à subjetividade de cada pessoa. Nesse sentido, foi preciso que cada uma e cada um estivesse em movimento e, sem saber dos acontecimentos e atravessamentos que enfrentariam, pudessem sentir, pudessem ser afetados e transformados.

Recebido em: 13/05/2020, Reapresentado em 25/05/2020 e Aprovado em: 05/06/2020

Notas

- 1 Segundo Junqueira (2017), há um movimento transnacional antigênero presente em mais de 50 países, entre eles: França, Itália, Espanha, Alemanha, Bélgica, Polônia, Croácia, Eslováquia, Finlândia, Equador, Uruguai, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Taiwan, entre outros. Em comum há o envolvimento de elementos políticos e religiosos. A defesa da “família natural” é um dos discursos mais evidente entre eles.
- 2 Utilizaremos o termo “antigênero” entendendo-o como “referência a uma tomada de posição contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018, p. 181).
- 3 A “Cartilha Ideologia de Gênero” não apresenta autoria. Entretanto, em um vídeo disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=7pSUXG-URyw&t=3120s>, o professor Felipe Nery apresenta a cartilha e se intitula como autor dela. O material da cartilha apresenta as questões sobre a construção do gênero como algo perigoso e afirma, ao longo das páginas, que está sendo ensinado nas escolas que “todas as crianças vão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar um gênero para si mesmas”; também afirma que haverá a “destruição das famílias”. No mesmo vídeo, é divulgado um *link* para *download* do material https://www.4shared.com/get/I-TMmquWba/Cartilha_Ideologia_de_Gnero.html.
- 4 Apresentamos a flexão de gênero ao longo do texto, usando os termos sempre no feminino na frente, para visibilizar o feminino, pois entendemos que a linguagem produz sentidos e significados; também porque a pesquisa na qual este artigo se apoia conta com mais mulheres participantes.
- 5 Esta pesquisa tem auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.
- 6 Este artigo integra a pesquisa de Mestrado intitulada “Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero: Tessituras de um projeto-experiência”, que tem como objetivo analisar as possíveis experiências produzidas pelos/as participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Disponível em: <https://argo.furg.br/?B-DTD12301>
- 7 As professoras e o professor, que participaram das entrevistas, assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 8 As professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 9 As sete professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão foram os que se dispuseram a participar e já haviam participado das entrevistas.
- 10 As tutoras e tutores que compartilharam conosco seus textos narrativos assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 11 Todas/os as/os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento autorizando sua participação no estudo. As narrativas das/os participantes estão apresentadas em itálico ao longo do texto e pautadas em princípios éticos. A fim de garantir o anonimato dos sujeitos, utilizamos pseudônimos, preservando, assim, a identidade de cada um e cada uma.
- 12 As informações foram obtidas por esse cidadão da página do projeto em uma rede social que era usada para divulgar ações e reportagens referentes ao trabalho desenvolvido para a promoção da igualdade e de equidade de gênero.
- 13 O projeto de lei não se encontra disponível. Para acessá-lo na íntegra, entrar em contato com as autoras do artigo.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato de Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 288p.
- CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, 2013. p. 139 – 158.
- COSTA, Regina Rodrigues; SILVA, Aínda Monteiro. Abordagens de gênero e sexualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 499-512, mai./ago. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos. Manoel Barros da Mota (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GIROLDO, Danilo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Nota da Reitoria**: Educação para igualdade. Site FURG, 2017. Disponível em: <https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>. Acesso em: 03 de maio de 2019.
- GRUPOS DE PESQUISA. **Nota de repúdio**. Site FURG, 2017. Disponível em: <https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>. Acesso em: 03 de maio de 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas Públicas de Educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Resistência e (ocupa)ções nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179-210.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 15–34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2014.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno pedagógico anos iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIO GRANDE. Câmara Municipal do Rio Grande. **Projeto de Lei de vereador nº 136/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”. Rio Grande, 2017.

RIO GRANDE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998>. Acesso em: 02 de maio de 2019

SILVEIRA, Maria Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117–138.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de Resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, Juí, Ano 35, nº 111, p. 46-63, maio/ago. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54–66.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 123-140.

Enfrentamentos em torno de gênero

Resistências em defesa da diversidade nas escolas

Confrontations around gender
Resistance in defense of diversity in schools

Enfrentamientos alrededor del género
Resistencias en defensa de la diversidad en las escuelas

FÁTIMA WEISS DE JESUS*

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

RAMILY FROTA PANTOJA**

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta e discute, a partir de Manaus, o engajamento de pessoas ativistas/militantes LGBT e professoras/es antropólogas/es e de outras áreas interessadas/es no campo de gênero na reação à retirada de gênero nos textos dos planos municipal e estadual de educação e na criação de um grupo/movimento para contestar a Lei Municipal nº 439/2017: o Educação pela Diversidade no Amazonas (Ediversa). Da mesma forma, procuramos compreender como categorias de entendimento são apropriadas, acionadas e reconstituídas no campo político e como acontece o enfrentamento das posições de tal campo a partir de teorias de gênero e sexualidade e suas apropriações em torno dos direitos humanos em gênero e sexualidade, ou seja, resistências.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Política. Resistências.

* É Mestra e Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora da Universidade Federal do Amazonas e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades (GESECS). *E-mail:* <fatimaweiss@gmail.com>.

** É graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas, mesma instituição na qual atualmente é Mestranda em Antropologia Social. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades (GESECS). *E-mail:* <ramilyfrota@hotmail.com>.

ABSTRACT: This article introduces, and discusses, from Manaus, the engagement of LGBT activists, teachers, Anthropologists, and educators from different areas interested in the gender field studies, and their reaction to the withdrawal of gender based content from texts in the municipal, and state, educational plans; and also the uprising of a movement to contradict State Law Nº 439/2017: Diversity Education in Amazonas (Ediversa). Likewise, we have sought to comprehend how categories of understanding are appropriate, activated, and reconstituted inside the political field. And how the confronting practices, of such a field, happen starting from gender and sexuality theories, and their appropriations surrounding human rights, regarding gender and sexuality, that is, as a means of resistance.

Keywords: Gender. Education. Politics. Resistance.

RESUMEN: El artículo presenta y discute, desde Manaus, la participación de activistas/militantes LGBT y maestras/os, antropólogas/os y de otras áreas interesadas/os en el campo de género como reacción a la retirada de género en los textos de los planes de educación municipales y de los estados y la creación de un grupo/movimiento para contestar la Ley Municipal No. 439/2017: el Educación para la Diversidad en Amazonas (Ediversa). Así que buscamos comprender cómo las categorías de comprensión son apropiadas, activadas y reconstituidas en el campo político y cómo se enfrentan las posiciones de este campo en función de las teorías de género y sexualidad y sus apropiaciones en torno a los derechos humanos en género y sexualidad, es decir, resistencias.

Palabras clave: Género. Educación. Política. Resistencias.

Introdução

Partindo da concepção do trabalho antropológico, reflexão acadêmica e militância LGBT, Sérgio Carrara insiste que são fluidas as fronteiras entre o ativismo LGBT– militância e a reflexão acadêmica–pesquisa. Com isso, além de ter uma visão geral sobre as articulações entre ciência e política, aponta como se dá o conhecimento antropológico acerca desses temas e a importância do antropólogo nesse processo, que, para o autor, vem a ser a cidadanização da homossexualidade. Ora o autor utiliza e reduz ao termo “homossexualidade”, mas também coloca que ele pode ser traduzido como “sexualidade e expressões de gênero não normativas”, sob o argumento da fuga

de um viés médico e da aproximação das identidades que se colocam politicamente sob a sigla LGBT (CARRARA, 2016).

Consideramos a articulação entre os estudos de gênero, feminismo e as ciências o caminho necessário para uma ciência com caráter emancipatório, como assinala Marlise Matos, por considerar toda uma trajetória do que veio a ser o estudo de gênero como proposta teórico-conceitual.

Através de significados e re-significações produzidos e compartilhados na nova perspectiva analítica e que transversalizam dimensões de classe, etárias, raciais e sexuais, gênero tem tido papel fundamental nas ciências humanas de denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades (espaços) e temporalidades (tempo) distintas de realidade e condição humanas (MATOS, 2008, p. 336).

O campo dos estudos de gênero tem legitimidade e grande potencial de mudança não somente para a ciência em si, mas para toda a sociedade, que é composta de todas as diferenças, muito embora essas diferenças tenham sido alvo de homogeneização e silenciamento. Vale lembrar que podemos observar diferentes concepções e diversas problemáticas, ocasionando “profunda polifonia e a enorme riqueza embutida nessa arena de debates” (MATOS, 2008, 339). Acompanhando as discussões da autora, chama a atenção o fato de que embora possamos nos encontrar em um campo consolidado, não acreditamos que está tudo realizado, haja vista os ataques que temos sofrido como pesquisadoras/es do campo ou lecionando na rede básica de ensino, quando deparamos com a retirada do termo “gênero” dos planos de educação e enfrentamos leis que impedem discussões em sala de aula, no caso de Manaus, uma lei municipal.

Este artigo apresenta e discute o engajamento de pessoas militantes LGBT e professoras/es antropólogas e de outras áreas interessadas no campo em reação à retirada do gênero nos textos dos planos municipal e estadual de educação e na criação de um grupo/movimento para contestar a Lei Municipal nº 439/2017: o Educação pela Diversidade no Amazonas (Ediversa).

É importante destacar que no estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação (PEE) entrou em discussão em junho de 2015, na Assembleia Legislativa do Amazonas (Aleam), e nessa ocasião todas as menções ao termo “gênero” foram substituídas por termos como “respeito à diversidade”. Em sua capital, Manaus, o Plano Municipal de Educação teve, em 22 de junho de 2015, uma assembleia extraordinária para análise das emendas, quando não foi permitida a entrada de setores organizados, integrados por militantes LGBT, estudantes e professoras/es. Por outro lado, grupos religiosos estavam presentes e ambos estavam dispostos na galeria do prédio da Câmara Municipal de Manaus com cartazes. As palavras de ordem ouvidas de militantes entremeavam-se a orações dos grupos religiosos, não ficando de fora palavras de insulto. Apenas três vereadores se opuseram às emendas que retiravam gênero do PME.

FL é professora na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora do campo de gênero, e foi uma das articuladoras do grupo que foi para a Câmara Municipal de Manaus, posteriormente Assembleia Legislativa; é também uma das fundadoras do Ediversa, ao lado de outras professoras e professores, estudantes e militantes dos direitos LGBT e nos concedeu entrevista para a realização da pesquisa¹.

Quando FL começou a acompanhar as discussões, elas já tratavam da retirada de gênero do plano municipal, mas, em conversa com técnicas da Secretaria Municipal de Educação (Semed), ela soube que haviam acontecido, antes, outras reuniões para debate do plano. A presença dos/as estudantes foi significativa em seu relato, ela lembra que foi com quem conviveu posteriormente, e deixa isso explícito quando lembra de terem conseguido na Câmara interromper as discussões e ter acesso ao documento discutido para articular com alguns parlamentares a permanência de gênero no Plano Municipal de Educação: “Entrou a galera que já trabalhava na educação, entraram esses mais jovens, porque eram as referências LGBT que estavam lá e daí assim a gente debateu, debateu, debateu...”

Além da retirada de gênero, a reunião pautava a retirada de diversidade, segundo FL. Com efeito, a professora considerou que tal retirada implicava também a questão da diversidade religiosa, e para o dia, além de entrar em contato com movimentos de mulheres, entrou em contato com o movimento negro, a fim construir apoios e fortalecer o movimento de contestação que percebia necessário. Esse tema também aparece na fala de MI², que, por sua vez, reclama a ausência de professores/as que pesquisam tal tema na universidade. Em sua reflexão, ela lembra que nada do que pensamos estar garantido (referindo-se a Lei 10639/2003³) realmente está – sobretudo no período em que vivemos. Esse estado de alerta também lhes ocorreu, por perceber os ataques pelo País inteiro e sentir a necessidade de agir no âmbito estadual e municipal nos quais se encontravam inseridas aquelas pessoas.

Até aquele momento a professora não havia sequer ouvido a expressão “ideologia de gênero”, ela diz que esteve na sessão porque sabia que era uma tentativa de tirar “gênero” do plano municipal de educação. Mas isso logo deixaria de ser novidade para ser recorrente, e “ideologia de gênero” se tornou mote de uma intensa campanha contra a diversidade com o Projeto de Lei nº 389/2015.

Desde a Assembleia Legislativa, FL, em grupo, buscava “defender um discurso mais científico”, que foi sustentado, naquela situação, junto com colegas da psicologia, e mesmo quando pensa em se colocar no “campo do enfrentamento político”, esclarecimento que fazia. Seus argumentos continham bases do campo da ciência e da legalidade, quando havia um esforço de lembrar o que as leis garantiam. Como FL lembra e conta em entrevista:

a partir de dezembro de 2015 a gente começou a se organizar de forma mais sistemática e aí a nossa preocupação era essa, era contrapor o projeto de lei, mas era também

informar e debater essa questão da ideologia de gênero. Aí a partir daí que a gente começa a circular texto, a trocar documentos, e escrever muita coisa.

Era o Ediversa que estava trabalhando. Inicialmente, na formulação de textos, com articulação através do *WhatsApp*, alternando encontros presenciais, troca de documentos e dividindo diferentes frentes/grupos de trabalho dentro de um mesmo coletivo. Criado no final de 2015, é principalmente em 2016 que há mais trabalho. FL explica que o processo “vai sendo liderado e protagonizado por diferentes pessoas a todo momento” e reconhece “de longe, uma certa centralidade nos professores da universidade, mas o documento é muito mais amplo que esse engajamento dos professores”.

Após todo o trabalho coletivo de produção de documentos, o movimento, em formato de ato político que contou com a presença de várias pessoas, protocolou no Ministério Público Federal o que havia produzido. As pessoas que participaram do ato eram diversos professores/as, estudantes e membros de movimentos sociais. Os documentos também foram protocolados no Ministério Público Estadual, Defensoria Pública e Câmara Municipal de Vereadores para os gabinetes de dois vereadores. O primeiro entrave veio quando perceberam, a partir das respostas aos documentos, e como informa FL, “que o Ministério Público só podia atuar depois de aprovada e sancionada a lei pelo prefeito”. A lei, no entanto, foi aprovada somente no ano de 2017.

Nesse percurso, o grupo trabalhou para realizar eventos e discussões, rodas de conversa, e houve a apresentação de trabalho em eventos, pois o que se tinha eram documentos. E a escolha por documentos vem justamente pelo entendimento de que estavam lidando com leis; assim, era essencial que se tivesse um outro material que se apresentasse como base para a apreciação da lei. Nas palavras de FL, o “documento meticuloso que mobilizava aspectos da legislação, mobilizava teoria... os estudos de gênero... Mobilizava teorias da pedagogia, enfim, tinha essa preocupação”. Embora isso não impedisse que cada membro continuasse e levasse os debates para espaços de militância que cada um possuía.

O debate científico e a produção de documentos foram imprescindíveis na composição de forças à situação vivida em Manaus. Antes do Ediversa, havia uma dispersão entre as pessoas engajadas no tema e multiplicadas vozes de pessoas que eram contra a retirada do gênero. Estas, por sua vez, apresentavam grave desconhecimento sobre o tema. Eram muitas as pessoas e elas possuíam uma certa força até o momento; tal situação é colocada por MI, quando comenta sobre sua participação na CMM e lembra a força da oposição, uma vez que ela sequer contava que o grupo estivesse ali, pensando encontrar na Câmara somente pessoas a favor das discussões. Não demoraria para que ela percebesse uma oposição “muito forte”, comparada ao grupo reduzido ao qual ela estava inserida e avaliava os dois primeiros dias do embate que se sucedeu, pois ele não terminou na CMM.

Na CMM, porém, apesar de opostos, houve tentativa de diálogo por parte do grupo de alunos/as e professores/as com o grupo religioso, mas a tentativa não surtiu efeitos. No relato de MI, ela expõe a recusa do diálogo e, no caso de TA⁴, o diálogo partiu de um religioso que se dizia professor, o qual, além de versar sobre o conteúdo, também se interessava em saber a veracidade das informações que a estudante fornecia, do nível de embasamento teórico e científico que o grupo possuía. Algo que indigna MI pois ela enfatiza a importância de – e também o seu reconhecimento enquanto – educadores/as, professores/as e pesquisadores/as do tema:

Gente que não é da área de licenciatura, que não é da área da educação, que não é... não é professor. Um advogado falar... representantes do arcebispo ali dizer que não podia isso, saca? Então a gente já vê como a igreja tem uma forte influência na política do Amazonas, na política em si... sendo que o Estado é laico, né!?

Percebemos as expectativas e receios de profissionais também em tese de Érica Rotondano, a partir da fala de uma de suas interlocutoras, registrada em diário de campo:

Os educadores que deveriam ser os principais defensores da diversidade, se tornam seus maiores inimigos, na medida em que passam a acreditar que a degeneração humana e a desagregação familiar é culpa dos homossexuais (ROTONDANO, 2019, p. 122).

Há o esforço da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em divulgar notas e informativos em defesa das pautas em voga, através de seu Comitê Gênero e Sexualidade⁵. A atuação da ABA, o engajamento de antropólogos/as em tais temas podem ser explicados a partir da discussão sobre o papel da antropologia no processo de *cidadanização* da homossexualidade (CARRARA, 2016) na qual o autor discute também uma negociação entre política e ciência, pois falamos de experiências que envolvem nossa teoria mas também de práticas políticas de outros sujeitos e, de acordo com o autor, seria um equívoco pensar que tais práticas são incompatíveis com as nossas ou, ainda, atribuir uma rigidez que não cabe entre nossa teoria e as experiências daquilo (daqueles/as) que estudamos. Ao contrário, essas negociações envolvem pessoas, ideias, linguagens, legitimações mútuas, além de conflitos e cooperações.

MI também se preocupa com a formação de pessoas que, teoricamente, teriam de estar ao nosso lado nesse enfrentamento; no entanto, se mostram contrárias, expressando argumentos já conhecidos, que visam a preservação do que acreditam ser a família natural: “tinha psicóloga, gente... tinha psicóloga que era da igreja falando que era errado que essa ideologia que a gente... que queria se implementar na educação ia destruir as crianças, que ia transformar as crianças, sabe!? Uma psicóloga falando isso?” Tais atitudes ocorrem, a despeito das orientações de seu conselho de classe⁶, praticadas por indivíduos orientados sobretudo por suas crenças e a defesa intransigente de seus privilégios

nesta sociedade que busca a regulação da vida privada através do alcance de espaços para “garantir hegemonia no campo das políticas educacionais em sexualidade” (ROTONDANO, 2019, p. 100). Da mesma forma que MI se surpreende com a presença de profissionais da psicologia, FL também é surpreendida com a presença de professoras ou doutorandos/as que se identificavam como professoras da Faculdade de Educação da Ufam e estiveram na Assembleia Legislativa do Amazonas na discussão do plano estadual e se colocaram contra as questões de gênero pautadas.

Entendemos como é importante a presença e o espaço de pessoas com formação e/ou experiência sobre as discussões colocadas; tais formações e experiências foram fundamentais para a formação do Educação pela Diversidade no Amazonas. Erica Rotondano afirma que “os participantes do grupo, [...] na ocasião, iam sendo incluídos por meio da indicação de outros, já adicionados, tendo como critério, estar vinculado ao trabalho, estudos, pesquisas na área” (2019, p. 99). A ocasião a que a autora se refere trata-se da primeira reunião presencial realizada pelo Ediversa. Para a autora, “o PL suscitou a organização de grupos de resistência”, constituídos pelos grupos já mencionados; a autora considera ainda a importância do *Movimento Amazonas Contra Mordação*. Outros autores também têm apontado a articulação das pautas no cenário nacional com o movimento Escola Sem Partido.

Somando à importância de pessoas vinculadas ao meio acadêmico ou da educação básica, MI ressalta a sua importância enquanto estudante, mas travesti, tocando em pontos importantíssimos na defesa das discussões de gênero dos planos, como a evasão escolar: “eu digo isso que a escola é um lugar que discrimina e que fomenta a discriminação, fomenta a discriminação porque não tem esse tipo de... é difícil encontrar uma escola aqui que os professores tenham esse diálogo”. Contudo, ela insiste na autonomia dos professores de abordar os assuntos na sala de aula, mas reconhece que, antes de tudo, muitos não o fazem por falta de interesse, além da falta de incentivo do Estado.

Por outro lado, sustenta a importância de tocar nesses assuntos e discuti-los, pois, os sujeitos estão presentes em sala de aula

como um grupo de meninos gays, eles... que tinha na sala, eles gostaram da aula porque eles desconhecem que há uma história da população LGBT, e é isso que eu acho que é uma das coisas que eu bato, eu discuto com... algumas vezes é que tem que se ter uma construção da trajetória dessas pessoas porque tem

ou em outro momento:

de alguma forma tem que manter a ligação, falar sobre homossexualidade, por exemplo, tem aluno gay dentro da sala de aula, mas esse assunto sobre homos... não é pra discutir com o aluno gay, é pra discutir com todos que não sabem como é a experiência de um aluno que é gay, o que sofre na pele, e isso tem que ser discutido. Mas a ideia que muitos têm é que discutir sobre homossexualidade, travestilidade, gênero e sexualidade é um problema que vai acarretar no que... no que a pessoa vai se transformar, entendeu? E não é assim! As pessoas pensam assim”.

Durante algum momento ela acredita que algumas pessoas estiveram como “massa de manobra”. Perguntada sobre de quem seriam e ela responde que pela própria Igreja Católica, mas reconhece que “o grupo da Renovação Carismática seria um grupo... como eu posso dizer? Seria um grupo conservador dentro da Igreja Católica”. É preciso considerar que a Igreja Católica também tem um reduto mais conservador; em Manaus, a Renovação Carismática teve importante presença na votação do PME, além dos já mencionados evangélicos. Vale lembrar que tais setores compactuam contra o aborto, a ideia inclusiva de família e políticas de combate à homofobia (ROTONDANO, 2019:101).

Através dessa união por interesses em comum de distintos grupos religiosos, foi sancionada em Manaus a Lei Municipal nº 489/2017, proposta pelo vereador e pastor Marcel Alexandre, inicialmente como o PL 389/2015. O Projeto de Lei tomava como “ideologia de gênero” as discussões e trabalhos que envolvessem o campo dos estudos de gênero e demarcava como orientação política esse campo, tratando-o apenas como um “conceito” e definindo ideologia de gênero como “a ideologia, segundo a qual, os dois sexos, masculino e feminino, são considerados construções sociais e culturais”.

O texto do projeto de lei é sucinto, contendo apenas dois artigos; é na justificativa do projeto que encontramos mais elementos para análise. Observamos como argumento a ausência do termo “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação, discutido no ano anterior. Ora, nem poderia estar presente o termo, uma vez que ideologia de gênero sequer era considerado termo legítimo e de cunho científico para o nosso campo. Em seguida, o autor do PL, Marcel Alexandre, utiliza e reconhece que “o termo gênero” é que esteve ausente do plano nacional. Vale lembrar que essa suposta confusão de nomenclaturas também é sustentada para confundir os apoiadores, quando não sabem explicar o que seria a “ideologia de gênero” e/ou resumem a definição apresentada no Art. 1º do PL. Tal confusão e a falta de argumento entre os apoiadores é percebida no relato de pessoas que estiveram na Câmara Municipal de Manaus e Assembleia Legislativa durante os debates sobre o assunto.

O projeto, apesar de todos os equívocos e inconsistências, se tornaria lei sancionada dois anos depois, mas resgatamos enquanto PL, pois foi a partir daí que as pessoas que se encontraram nas discussões dos planos de educação iniciaram um outro momento de intensa mobilização. De acordo com Érica Rotondano (2019), o PL provocou a formação do grupo de resistência Ediversa. A atuação do Ediversa, os interesses e perspectivas individuais e coletivas de seus membros conduziram às ações concretas do movimento, algumas já destacadas aqui.

O projeto de lei, na sua justificativa, argumentava que o Plano Nacional de Educação retirou “o termo ideologia de gênero” em sua versão final e que, ainda que reconhecendo que a discriminação permeie o ambiente escolar, não haveria justificativas para “difundir a ideia de que o homem nasce um ser andrógino”, considerando que isso seria “desfaçatez de uma minoria para transformar o moral no imoral”. Também compôs a

justificativa o fato de que o PEE e o PME não inseriram “ideologia de gênero” em seus textos aprovados e na Câmara Municipal de Manaus “foi necessário que a bancada evangélica interviesse para retirar o termo que nem o Plano Nacional ou Estadual abordou”. Há no argumento da justificativa a afirmação de que trabalhar tais conteúdos seria fazer “a defesa de um comportamento de minoria”, motivado por “uma orientação político partidária para a desestruturação da comunidade, que reconhece que os dois sexos, masculino e feminino, não são construções culturais e sociais”.

O texto da justificativa é rico em elementos que evocam a moral religiosa como motivação legislativa, aparentes nos debates e conflitos suscitados a partir do PME e que possibilitaram a proposição do PL em questão. Ademais, sabemos, nas Ciências Humanas e Sociais, que o termo minoria tem sido forjado acadêmica e politicamente para denunciar a exclusão de segmentos sociais historicamente invisibilizados, sem pleno acesso a cidadania e não reconhecidos em sua identidade. O termo, portanto, não expressa uma medida quantitativa, mas designa e denuncia condições históricas e estruturais de exclusão social experimentada por coletividades.

Como nossas interlocutoras ressaltam, o Ediversa, que reúne lideranças LGBT, pesquisadores, educadores, profissionais de diferentes áreas e ativistas/militantes de movimentos sociais em defesa da diversidade, do respeito às diferenças e contra as violências de gênero na educação, foi fundamental para a resistência no Amazonas. Como ação desse movimento, foi produzida uma carta aberta, entregue na Câmara Municipal de Manaus em contraposição ao PL citado.

Em agosto de 2016, foi protocolada junto aos Ministérios Públicos Federal e Estadual, Defensorias Públicas do Amazonas e da União e na Câmara Municipal de Manaus um conjunto de documentos, alegando a inconstitucionalidade do PL, que contou com a adesão de mais de 400 assinaturas.

Embora a articulação do Ediversa tivesse provocado alguma reflexão pública em torno do tema entre a sociedade civil e nas universidades e tenha sido destacado na imprensa local, o mesmo não aconteceu na Câmara Municipal. O projeto tramitou por todas as comissões e foi aprovado em março de 2017.

Portanto, os enfrentamentos iniciados nas discussões acerca do Plano Estadual de Educação, passando pela articulação de setores conservadores (majoritariamente religiosos) e da bancada evangélica na Câmara Municipal de Manaus, foram bastante eficazes no sentido de suprimir qualquer menção à não discriminação de gênero e orientação sexual e de não fomentar que a educação contemple as diversidades sexuais e de gênero. Tais resoluções permitiram que surgisse no legislativo municipal a motivação e força para a aprovação de uma lei proibitiva, cujos efeitos ainda estão em análise, pois a disputa em torno da revogação da lei ainda não está encerrada. Esse antagonismo revela que o significado de gênero e sua importância nas políticas educacionais ainda estão em disputa.

As iniciativas e debates propostos pelo Ediversa suscitaram o debate público e o grupo protocolou nos Ministérios Públicos Federal e Estadual (MPF e MPE), nas Defensorias Públicas do Amazonas e da União (DPE e DPU) e também na própria Câmara Municipal um conjunto de documentos formados por 20 artigos científicos e artigos de lei que, segundo eles, comprovam a inconstitucionalidade do PL. Mais 400 assinaturas acompanham os documentos, dentre eles uma “Contestação ao Projeto de Lei nº 389/2015” e o texto de subsídios *As teorias de gênero e sexualidade e sua importância na educação*. Como consequência, em julho de 2017, o Ministério Público Federal (MPF) publicou uma recomendação, contestando a lei municipal, notificando as secretarias municipal e estadual de educação para que promovam e conscientizem professores a continuarem com ações pedagógicas sobre gênero. A recomendação considera a educação um direito fundamental e que a Lei 439/2017, “viola frontalmente a liberdade de aprender, expressar-se, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” referindo-se a Constituição Federal de 1988. Um argumento interessante da recomendação é que a referida lei,

condena os educandos ao desconhecimento e à ignorância sobre uma dimensão fundamental da existência humana, impedindo que a educação desempenhe seu papel fundamental de transformação cultural e promoção da igualdade sobre o prisma da dignidade humana, o que representa descumprimento das decisões do STF. Cita a carta Magna como documento que garante a igualdade entre homens e mulheres, convenções internacionais.

Da mesma forma a recomendação confere seu entendimento sobre o conceito de gênero, considerando que este

está atrelado a dimensão de construção social, política, histórica de sentidos e significados para a distinção e aproximação entre homens e mulheres, femininos e masculinos, feminilidades e masculinidades, e o termos orientação sexual está relacionado à sexualidade humana.

Considera ainda que a transexualidade e a homossexualidade são fatos da vida que não deixarão de existir por sua negação e independem de querer ou ensinamento das pessoas, sendo a educação principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito, da intolerância que acompanham esses grupos ao longo de suas vidas. Tal recomendação, na prática, sintetiza os argumentos expostos pelo Ediversa no documento que contestava o PL 389/2015 e questionava ponto a ponto a justificativa ao Projeto de Lei. Em maio de 2018, o Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM) suspendeu os artigos primeiro e segundo da Lei, por unanimidade, acompanhando o voto da relatora.

Foi noticiado no próprio site do TJAM a Medida Cautelar em Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), ajuizada pelo Ministério Público Federal do Amazonas (MPF), segundo o qual “os dois artigos contrariam a Constituição Estadual, violando

princípios básicos da educação e do sistema educacional do Amazonas. [...] Entre as diretrizes educacionais [da] Constituição do Estado do Amazonas de 1989, figuram os princípios da democracia, da liberdade de expressão e do respeito aos direitos humanos, bem como o fomento à ‘elaboração e reflexão crítica da realidade’ e ao ‘exercício da cidadania’, com vistas ‘ao pleno desenvolvimento da pessoa’ ”. ⁸

Na ocasião o MPF também se manifestou, argumentando que os dois dispositivos da Lei “afrota e tornam vulneráveis” os princípios da dignidade da pessoa humana, previstos na Constituição Federal (art. 1º, III), e do estado democrático de direito (art. 1º, caput, CF), além de impedir, no ambiente escolar, a diversidade de valores, crenças e opiniões e, ainda, o pluralismo na liberdade de manifestações.

A Câmara Municipal de Manaus defendeu o indeferimento da medida liminar. Já a Procuradoria-Geral do Município requereu o reconhecimento da existência de vício formal dos dispositivos. A Procuradoria-Geral do Estado manifestou-se pela não oposição ao deferimento da medida liminar. A ação tramitou no TJAM, que julgou pela revogação da lei. Em final de 2019, a Câmara recorreu ao Supremo Tribunal Federal, que, em janeiro de 2020, julgou a inconstitucionalidade da Lei.⁹

Esse complexo contexto em Manaus, brevemente descrito aqui, “de dentro do olho do furacão”, perpassa controvérsias no campo de gênero e educação nas esferas nacionais e transnacionais. No âmbito nacional, evidencia algumas questões em torno de gênero e dos direitos humanos no Brasil. A partir dos documentos elaborados e enviados pelo Edifício na esfera estadual e federal do Ministério Público, a visibilidade em torno dos atos e a intensa dedicação do grupo, bem como o movimento em outras regiões do País¹⁰, não podemos tomar o caso de Manaus como isolado. As ações e práticas sociais são fundamentais para a consolidação dos Direitos Humanos no Brasil, como aponta o antropólogo Theophilos Rifiotis. O autor chama a atenção também para o modo como tais sujeitos se apropriam dos aspectos jurídicos para a efetividade de seus direitos (RIFIOTIS, 1994).

É fundamental que possamos refletir que os múltiplos usos e disputas em torno do gênero, especialmente quando transpõem os estudos de gênero para outras esferas, distorcendo suas concepções e constituindo expressões falaciosas como “ideologia de gênero”, têm um caráter reativo conservador que precisa ser analisado em termos da política e do poder. Sob o discurso político de que a “ideologia de gênero” ameaça a família é que se sustentam posições reacionárias, opositoras dos direitos humanos, segundo as quais “ameaçam a família natural” (JUNQUEIRA, 2017).

A definição de família desses grupos é, portanto, descritiva e prescritiva: homem e mulher como base. No entanto, embora possamos considerar a família como base da sociedade, não é possível afirmar apenas uma configuração de família. Família pressupõe não apenas laços sanguíneos, mas laços de apoio emocional e afetivo, importante no processo de socialização. Novas modalidades de família e novas tecnologias reprodutivas têm reiteradamente mostrado que família tem inúmeras possibilidades de configuração;

é, portanto, necessário que se reconheça e defina família não pelos sujeitos que a compõem, mas pelas relações que se estabelecem, assim, os novos laços contemporâneos de afeto e solidariedade podem ser incorporados à esta noção.

Cabe, ainda, ressaltar que “ideologia de gênero” nunca foi um termo amplamente utilizado nos estudos de gênero e sexualidade no Brasil, embora tenha sido utilizado com o objetivo de expor como pensamentos dominantes reificam desigualdades de gênero.

A expressão “ideologia de gênero” foi acionada pelos discursos conservadores de modo a esvaziá-lo de sentido. Ideologia de gênero passa, assim, a ser um conceito que, por um lado, denomina uma suposta estratégia de “destruir a família” (no singular) e fazer “doutrinação gay”, estopim para “pânico moral”, agregando setores para além dos religiosos e mobilizando a sociedade em seu combate. E, por outro lado, reforça a eficácia das ideologias dominantes no que diz respeito à família, ao sexo, ao gênero e às hierarquias e lugares de poder.

Ao longo de quatro anos foram se evidenciando alguns resultados do processo iniciado em 2015 pelo Ediversa em diferentes formatos, como a recomendação do Ministério Público Federal às secretarias estadual e municipal de educação para que se mantivessem as discussões e ações voltadas à equidade de gênero e, por fim, a suspensão da Lei promulgada, baseada em sua inconstitucionalidade. As discussões jurídicas sobre leis parecidas em outros estados do Brasil argumentam sempre sua inconstitucionalidade a partir da quebra de preceitos fundamentais e que, além de considerar os aspectos legais, os aspectos sociais também são importantes para a “correta aplicação do direito” (SILVEIRA, *et. al*, 2000). Nas Ciências Humanas e Sociais, observamos o processo de “judicialização das relações sociais” e apropriação dos sujeitos sobre os aspectos jurídicos; neste caso, os sujeitos são tanto propriamente da vida política/militância LGBT quanto da vida acadêmica/ciência em fluidas fronteiras.

Recebido em: 09/06/2020 e Aprovado em: 24/06/2020

Notas

- 1 Entrevista com FL, antropóloga, professora da UFAM. Realizada em março de 2018.
- 2 Entrevista com MI, travesti, estudante de História. Realizada em maio de 2018.
- 3 A historiadora Mônica Lima, ao pensar a história da África no Brasil e a importância da lei acima citada, admite que “estamos conscientes de que não se educa apenas em sala de aula. Mas a escola e a universidade ainda são lugares de grande influência na formação de posturas e visões de mundo. E igualmente não podemos estar seguros de que a introdução dos estudos sobre a História da África e do negro no Brasil garantam uma mudança, mas ao longo do tempo de ausência e negação dessas histórias certamente contribuiu para fortalecer o preconceito e a intolerância que tanto queremos combater”. LIMA, Mônica. “Aprendendo e ensinando his-

- tória da África no Brasil: desafios e possibilidades” In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *A escrita da história escolar: memórias e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- 4 Entrevista com TA, estudante de História. Realizada em abril de 2018.
 - 5 Documentos disponíveis no site da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).
 - 6 Uma busca no site do Conselho Federal de Psicologia com a palavra “gênero” mostra 236 resultados de matérias envolvendo a participação do Conselho em diversas discussões e ações que envolvem gênero, educação e direitos, entre eles: Direitos humanos sobre diversidade sexual e de gênero, direito das pessoas LGBTQ+, enfrentamento à violência contra a mulher, aborto, contrariedade à aprovação do Escola Sem Partido, à imposição da agenda moral sobre a agenda sexual, violência nas escolas, discussão interseccional das diferenças, abuso e exploração de crianças e adolescentes, educação inclusiva, entre outros. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/>. Acesso em: 24 de abril de 2019
 - 7 PL 389/2015, proposto pelo vereador Marcel Alexandre. “Proíbe na grade curricular das escolas do município de Manaus, as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero”
 - 8 “Justiça declara inconstitucionalidade de lei que vedava a reprodução do conceito de ideologia de gênero em escolas da SEMED.” Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/index.php/menu/sala-de-imprensa/1226-justica-declara-inconstitucionalidade-de-lei-que-vedava-a-reproducao-do-conceito-de-ideologia-de-genero-em-escolas-da-semed>. Acesso em: 09 de junho de 2020.
 - 9 “STF confirma acórdão do TJAM que declarou inconstitucional lei municipal que vedava a reprodução do conceito de ideologia de gênero”. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/index.php/menu/sala-de-imprensa/2430-stf-confirma-acordao-do-tjam-que-declarou-inconstitucional-lei-municipal-que-vedava-a-reproducao-do-conceito-de-ideologia-de-genero-em-escolas-da-semed>. Acesso em: 09 de junho de 2020.
 - 10 Vale lembrar que a contestação percebida, além de ocorrer em âmbito nacional, também enfrenta um movimento que ocorre em outros países da América Latina e se aglutinam a outras nuances do conservadorismo, que atacam também a democracia. REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na Educação. In: *A Ideologia do movimento Escola sem Partido*. 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Referências

- CARRARA, Sérgio. A antropologia e o processo de cidadanização da homossexualidade no Brasil. *Cadernos Pagu*. Campinas n. 47, v. 17, p.445-482, novembro de 2016.
- EDIVERSA. *As teorias de gênero e sexualidade e sua importância na educação*. Manaus: Ediversa, 2016.
- EDIVERSA. *Contestação ao Projeto de Lei no 389/2015*. Manaus: Ediversa, 2016.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). *Debates Contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. Rio Grande. Ed. da FURG, 2017. p.25-52
- LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *A escrita da história escolar: memórias e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.149-164.
- MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 2, v. 16, p. 333-357, maio-agosto/2008.

REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na Educação. In: **A Ideologia do movimento Escola sem Partido**. 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.117-124

RIFIOTIS, Theophilos. Judicialização dos Direitos Humanos, lutas por reconhecimento e políticas públicas no Brasil: configurações de sujeito. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.57, n.1, pag. 119-144, novembro de 2014.

ROTONDANO, Érica Vidal. **Trabalho de Formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus**. Tese de doutorado. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Amazonas, Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Gabriel Eidelwein et al. Judicialização e “ideologia de gênero”: a proibição dos estudos de gênero na escola e a ação cabível. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.4, p.17450-17463, apr. 2020.

Corsário preso

Possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica

Imprisoned privateer

Limits and possibilities for navigating through the concept of gender within the Basic Education

Corsario encarcelado

Posibilidades y límites para navegar el concepto de género en la educación básica

CLÁUDIA MARIA RIBEIRO*

Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, Brasil.

CONSTANTINA XAVIER FILHA**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil.

RESUMO: O texto mergulha no relato de uma educadora integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil que atua numa cidade do Sul de Minas Gerais. Entrelaçamos sua experiência no planejamento e execução de um encontro com as discussões ético políticas nos processos de formação continuada, para essa primeira etapa da educação básica, com a música Corsário, de Aldir Blanc e João Bosco. Na problematização do relato evidenciamos a falácia da “ideologia de gênero” e o pânico moral. Os subtítulos do texto veiculam as frases da música Corsário que nos instigaram a pensar na importância das resistências, em um momento de tentativas de cerceamento de fazeres e saberes.

Palavras-chave: Fórum de Educação Infantil. Formação continuada. Relações de gênero. Filmes para crianças.

* É Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade do Minho – Braga, Portugal. Atualmente é professora Titular aposentada da Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* <ribeiro@ufla.br>.

** É Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso Sul. *E-mail:* <tinaxav@gmail.com>.

ABSTRACT: The text digs deeply into the narrative of a female educator who is a member of the Basic Education for Children Forum Sul-Mineiro which acts in a city located in the south of Minas Gerais. We interweaved her experience in the planning and execution of facing ethical-political discussions in the continuing education processes, for this first stage in Basic education, with the song *Corsário*, by Aldir Blanc and João Bosco. In the problematization of the narrative, we have highlighted the fallacy of the “gender ideology” and the moral panic. The subtitles from the text convey phrases from the song *Corsário* which have instigated us on thinking about the importance of resistances, at a moment of attempts to restrain practices and knowledge.

Keywords: Basic Education for Children Forum. Continuing education. Gender relations. Movies for children.

RESUMEN: El texto profundiza en el relato de una educadora miembro del *Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil* (Foro Sur de Minas de Educación Infantil), que actúa en una ciudad en el sur de Minas Gerais. Entrelazamos su experiencia con la planificación y ejecución de un encuentro con las discusiones ético-políticas en los procesos de educación continua para la primera etapa de la educación básica, con la música *Corsário*, de Aldir Blanc y João Bosco. En la problematización del relato, destacamos la falacia de la "ideología de género" y el pánico moral. Los subtítulos del texto transmiten las frases de la música *Corsário* que nos instigaron a pensar sobre la importancia de las resistencias, en un momento en que se intenta cercenar los haceres y saberes.

Palabras clave: Foro de Educación Infantil. Educación continua. Relaciones de género. Películas infantiles.

“Buscando a mão do mar”

Iniciamos a escrita deste texto, inseridas em contextos nos quais borbulham infinitas questões em nosso país – que vive a pandemia do coronavírus¹ – relacionadas às lutas pelos direitos humanos e que revelam as desigualdades as mais diversas, especialmente, na educação. Crianças e jovens se vêem forçadas a realizar atividades remotas sem equipamentos, sem tecnologia, sem acesso à internet. E equipes de profissionais da educação atuam, na maioria das vezes, sem formação para elaborar materiais e, fundamentalmente, sem enxergar as crianças em suas especificidades de desenvolvimento,

especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Desigualdades e injustiças sociais continuam céleres!

Num dos meandros deste contexto morre Aldir Blanc², nascido em 1946 – letrista, poeta e escritor. Criando letras que navegam pelo imaginário, apresentando um conjunto de metáforas repletas de símbolos e representações. Nem uma palavra do governo brasileiro sobre a morte do compositor. A secretária de Cultura³, na época, foi cobrada por jornalistas que homenageasse não só Aldir Blanc como outras pessoas que faleceram e produziram muito para a cultura do País. A resposta que veio da secretaria é que teria, então, de criar um obituário na página da Secretaria de Cultura. Desvalorização da genialidade do compositor.

Várias são as suas músicas, mas uma delas tem ecoado em nossas vidas desde que soubemos de sua morte: Corsário. Composta em 1976, logo após os anos de chumbo no Brasil (1969-1974), período de intensa repressão e a censura do regime ditatorial.

A música Corsário foi problematizada por Silva (2008) no texto *O imaginário e as músicas interpretadas por Elis Regina na década de 70*. E Corsário, de Aldir Blanc e João Bosco, é uma delas. Fala de refúgio, exílio, sofrimento com a distância da Pátria. O “Corsário preso”, mas também o desejo de sair daquela situação. Buscar o mar; procurar o mar; “a juventude nos anos 70 estava motivada pela busca de algo (...) ser ativa na vida política” (SILVA, 2008, p. 71). E nós, educadoras e educadores, somos desafiadas e desafiados a compor outras navegações. Para tanto, os exercícios das resistências são fundamentais, diretamente vinculados às relações de poder. “Se o poder não é uma entidade monolítica, se ele se joga no âmago das relações, então, não existe *um Poder* ao qual se poderia opor *um lugar de grande Recusa*, mas *resistências* que se jogam no interior do campo estratégico das relações de poder” (VILELA, 2010, p. 29).

Surfaremos pelas relações de poder e resistências tendo como cenário um município no Sul de Minas Gerais, integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Desafiemo-nos a problematizar as relações de gênero na primeira etapa da educação básica, entrelaçando a música Corsário, as produções em filmes para crianças de Constantina Xavier Filha e a experiência da realização de um encontro desse Fórum.

“Me arrastar até o mar, procurar o mar”

O cenário da empiria deste texto é o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (Fsmei). Movimento social vinculado ao Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Constitui-se em um espaço suprapartidário, articulado por diversos órgãos, instituições, entidades e aberto à sociedade civil, com vistas a potencializar a qualidade da educação infantil. Os Fóruns caracterizam-se pelo aspecto ético, político e formativo, configurando-se como

uma estratégia de mobilização, proposição e divulgação de uma concepção de infância e educação infantil, assegurando os direitos fundamentais das crianças. O Fsmei foi criado em 1999 e de lá, até a presente data, articula várias cidades do Sul de Minas Gerais. Atualmente, os encontros são mensais e itinerantes – suspensos em função da pandemia do coronavírus. As lutas continuam no contato estreito da equipe com integrantes do FMEI e do Mieib. Especialmente considerando que a especificidade da educação infantil não demanda por atividades remotas para as crianças e sim interlocução com as famílias, para que, juntos e juntas, possamos acolher as crianças em tempos tão difíceis. Assim, continuam as pesquisas, produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas. Neste imenso cenário, nos muitos ribeiros que se formam, para desaguar no mar, para discutir as relações de gênero, mergulhamos no planejamento e execução do 141º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Não será apresentado o nome da cidade e nem da profissional da educação que concedeu o seguinte relato:

Em 28 de fevereiro de 2019, “quase não” aconteceu na cidade o 141º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, com o tema-problema: “Brinquedo não tem Gênero”. O tema nasceu (parto doloroso) das discussões em reunião com a equipe de supervisão pedagógica. Nos propusemos a discutir o assunto sobre gênero, partindo das experiências das escolas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Foi a partir dessa discussão, apesar de muitas resistências, que chegamos a um acordo de que muitos padrões de comportamento machista e de violência se revelam ao brincar e com os brinquedos. Além disso, muitos profissionais da educação que trabalham com crianças e adolescentes reproduzem esse comportamento machista e também de violência, quando dizem: “menino brinca de carrinho e menina brinca de boneca”; “menino e menina não podem brincar juntos”; “menino não brinca de casinha” ..., justamente nesse ponto que se faz necessário uma formação crítica com as/os educadoras/es.

Nesse sentido, o tema “Brinquedo não tem gênero”, justificou-se porque muitas instituições de educação infantil e ensino fundamental não têm um olhar cuidadoso para o conceito de gênero e suas relações com as situações de violência.

Todavia, experiências mostraram que gestores também não reconhecem a importância da formação crítica desses profissionais que trabalham com as crianças e adolescentes sobre as questões de gênero. Uma vez escolhido o tema, as instituições educativas se mobilizaram para executar o plano, mas as supervisoras foram proibidas de dar andamento à proposta do FSMEI. Foram orientadas para que retirassem das paredes os cartazes com a descrição do tema e mudássemos a ideia sobre a cor da camiseta (educadoras de azul e educadores de rosa).

Como membro do comitê gestor do Fsmei, fui chamada pela secretária de Educação, que me relatou a necessidade de mudar o tema, pois muitas pessoas e autoridades (assessor da prefeita, vereadores) da cidade se revoltaram, dizendo que a educação estava propondo a ideologia de gênero nas escolas e, além disso, pediram para cancelar o Fsmei. Expliquei o objetivo do tema, sua necessidade para a formação dos/das profissionais da educação e sua importância para ampliar as reflexões sobre sexualidades. Propus levar essa informação aos vereadores com a presença da coordenadora do Fsmei.

Ao considerarmos que seria importante participar na tribuna da Câmara de Vereadores, foi feito o convite à coordenadora do Fsmei, que, prontamente, aceitou. Mas, ao conversar com o assessor da prefeita da cidade, ele cancelou a nossa ida à reunião da Câmara, dizendo que seria melhor utilizar a rede de televisão da cidade, para informar a comunidade sobre o assunto do Fsmei. E pediu para que, ao produzir os convites do Fsmei, não colocasse a logomarca da Prefeitura.

“Para arrastar até ao mar, procurar o mar”, passamos pela formação dos ribeiros, em que diversos riachos nascem e renascem, incitam a pensar no “simbolismo do rio e do fluir de suas águas”, até chegar ao mar (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 780). Nesse fluir das ações dos fóruns, quantos projetos de extensão para formação continuada das equipes das cidades participantes já foram discutidos, inclusive, gênero e sexualidades. E a cidade em tela, da qual propositalmente omitimos o nome, participou de todos eles. Citamos alguns projetos que tiveram quase em sua totalidade integrantes das cidades que compõem o Fsmei: 2004, 2005 e 2006 (PROEXT/MEC): *Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual*; 2007, 2008 (SECAD/MEC): *Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes e proteção*. Em 2009, para execução em 2010 (SECAD/MEC): *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil*. Os estudos do livro produzido com o mesmo título até hoje são realizados por grupos de educadoras e educadores nas cidades da região. E, em 2014, para execução em 2015/2016, o projeto *Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais*, aprovado pelo PROEXT/MEC.

Todos esses projetos geraram livros, artigos, produção de materiais que objetivam justamente lutar contra as concepções de criança inocente e assexuada tentando não reduzir a infância “àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (LARROSA, 1999, p. 194). Até hoje os livros são fonte de estudos.

“Mesmo que eu mande em garrafas mensagens por todo o mar...”

Nesta parte do texto nos debruçaremos sobre a narrativa da profissional da educação que descreveu o processo do planejamento do 141º Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. O discurso é carregado de detalhes e de dificuldades para se promover o encontro de docentes para se debater sobre a temática de gênero em uma cidade do interior do Brasil. Apesar do tema surgir da demanda das práticas pedagógicas de docentes relacionadas às normatizações de gênero de padrões machistas e de violência de gênero em brincadeiras de crianças. Por esse motivo tão justo e necessário, se pensou em propiciar a discussão sobre as práticas pedagógicas generificadas, ou seja, permeadas por

normas de gênero, nas brincadeiras e nos brinquedos para as crianças. Um dos marcadores sociais que se pensou para chamar a atenção do evento, e também para ser algo educativo e provocativo, foi utilizar as cores rosa e azul nas camisetas que seriam usadas por educadoras e educadores. Diga-se, de passagem, que as cores não são neutras nesta instância, elas foram historicamente designadas para serem usadas para um gênero em detrimento do outro. O rosa foi indicado culturalmente a ser a cor para denotar a doçura, a feminilidade frágil, a ‘fofura’ de ser menina. O azul a ser a cor para os meninos, o que indica força, virilidade, agressividade. No caso do Fórum, pensou-se uma inversão: as pessoas que se identificassem com o gênero masculino iriam usar camisetas na cor rosa e o inverso, na cor azul. A provocação do seminário já começava a fazer pensar a partir da discussão do binarismo das cores...

A temática, as propagandas do evento, as camisetas, as cores... provocaram enorme alvoroço no município, sede do evento. A prefeitura e a secretaria de educação não aceitaram que suas logomarcas fizessem parte das demais instituições promotoras nos materiais do seminário. Tentaram inclusive ameaçar a existência do evento dizendo da possível propagação de algo nefasto para aquela pacata cidade. Logo, a palavra tão temida veio à tona: “Ideologia de gênero”! Talvez pouco ou nada se saiba sobre esse tema, mas sua enunciação é capaz de provocar pavor e repulsa em muitos locais, especialmente em escolas e secretarias de educação, como parece que foi o caso. Em vez de repreensão e silenciamento, a secretaria poderia, por exemplo, propor que o evento pudesse esclarecer sobre o tema e explicar sobre a ‘tal’ ideologia. Mas, não foi o que aconteceu!

É importante irmos além desse fato. Não é nossa proposta uma análise em particular ou um julgamento do ocorrido. O que propomos é algo mais amplo para pensar que esse exemplo é representativo do que estamos vivendo na atualidade em diversos municípios, não só mineiros, mas de inúmeros locais do Brasil e de outros países do mundo. Vimos esses fatos acontecerem muito presentemente nas casas de lei brasileiras, nas votações dos Planos Nacionais de Educação, em relação às temáticas de gênero, identidades de gênero e identidades sexuais, dentre outros temas relacionados.

O termo “ideologia de gênero” em questão tem provocado, em parte da sociedade, como parece ter ocorrido com membros da secretaria de educação e dirigentes municipais narrados pela profissional da educação, sussurros, silenciamentos, não-ditos, repreensões..., que acabam por provocar pânico morais nos grupos de professoras e professores, nas famílias, na sociedade.

Miskolci (2007) explica sobre os mecanismos de produção de pânico moral, a partir dos estudos de Stanley (1972 *apud* MISKOLCI, 2007), que são uma “condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas, [que] passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários”. No caso em pauta, há pessoas que dizem que a ‘ideologia de gênero’ é um perigo que ameaça a existência das crianças e das famílias. A justificativa desse grupo que se sente ameaçado é de que, ao se discutir gênero com

as crianças, isso iria mudar o sexo delas e também poderia deixá-las vulneráveis a possíveis predadores sexuais. Em relação às famílias, a crença recai a um possível ataque às famílias ‘tradicionais’, aos papéis estabelecidos de seus membros e à procriação; com isso, segundo essa “crença”, haveria a possibilidade de acabar com as famílias, como tradicionalmente as conhecemos.

O conceito de pânico moral “permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social” (MISKOLCI, 2007, p. 112). Como vínhamos falando anteriormente, quando há rumores de que “algo/alguém/ou uma condição” quer “acabar com a família tradicional” e com isso mudar a sociedade, provoca-se um temor e um medo de parte da sociedade e isso provoca, nessas pessoas, um temor quase irracional que não dá espaço para o diálogo e outras possibilidades para o debate. Vivemos períodos em que grupos historicamente vulneráveis conquistaram seus direitos, como a união civil de casais homoafetivos, e esse tipo de direito provoca mudanças sociais e ao mesmo tempo críticas de grupos conservadores que se sentem ameaçados e promovem ideias errôneas contra essas mudanças que levam à construção de pânicos morais. Estamos aqui na tentativa de uma simplificação de explicação e entendimento de um processo social e cultural muito mais complexo, porém, necessário, para registrar como podemos observá-lo na prática cotidiana, o que de fato ocorreu nos embates para a realização de um evento que queria discutir sobre a brincadeira e as questões de gênero relacionadas às crianças nas instituições de educação infantil.

Xavier Filha (2019) analisou vários blogs e mensagens publicadas na internet, para ver a disseminação sobre temáticas como gênero e sexualidade na infância, e percebeu como há inverdades, que são revestidas com um tom de verdade única e que, em vez desses materiais promoverem um diálogo e novas formas de pensamento sobre as temáticas, promovem o pânico e o medo, a paralisia do pensamento, sensações das mais insensatas e hostis com quem possa ameaçar quem está aparentemente atacado/a: as crianças, a família, a escola. Isso talvez possa explicar a atitude das pessoas da Secretaria da Educação da cidade mineira e de tantas outras dos rincões desse imenso país; isso pode explicar o temor e medo e o próprio pânico quando se ouve a expressão “ideologia de gênero”, sem ao menos saberem ao certo do que se trata.

A música Corsário potencializa nossas problematizações, diz do “teu Corsário preso”. Todo o contexto de repressão no qual nasceu essa música nos faz pensar em nosso hoje, tão repleto de vigilâncias e cerceamento quando a temática é gênero. O receio da equipe gestora da cidade era “ideologia de gênero”. O que é? O que significa para a educação? Vários estudos problematizam o tema. Citamos alguns: *“Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo* (MISKOLCI e CAMPANHA, 2017). *Ideologia de Gênero: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”?* (JUNQUEIRA, 2017). *Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros* (REIS e EGGERT, 2017).

É nesse cenário de tantos pânicos que o grupo do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil propõe um Seminário com o tema Gênero! Quantas mudanças sociais e culturais pretende provocar com esse evento? E na educação infantil? Na hora instala-se o medo... a paralisia... e o não! Não pode! Não autorizo! O temor se instala na Secretaria de Educação e também nos membros do Fórum. Alguns/as profissionais da Secretaria solicitam a mudança do tema. Vide a expressão do pânico moral em ação!

Como vimos afirmando, isso não é um caso isolado, mas comum nos tempos atuais quando se equivoca ou se utiliza o conceito de gênero de forma não científica pelos defensores da ideologia de gênero. O pânico moral provocado por esse medo e pavor provoca, como já destacado, atos que não são racionais, pensados, promovendo temor coletivo, sem provocar espaços e fendas para algum tipo de discussão.

O que fazer diante desse quadro? Há momentos que parece que *“mesmo que eu mande em garrafas mensagens por todo o mar”*, como no subtítulo nesta parte do artigo, nada parece atravessar a barreira que fecha as pessoas em conchas por todo o mar. Parece que estamos tentando falar sem sermos escutadas, essas garrafas chegam até algumas pessoas e as mensagens não são lidas e, quando as são, não são entendidas. Como chegar até essas pessoas? Como problematizar conhecimentos sacralizados como verdades inquestionáveis? Desafios ultramodernos que nos colocamos nesses rios caudalosos que partilham as águas em turbilhões, que às vezes nos afundam e nos engolem e afogam.

Apesar de bastante complexa a situação atual, resistir é preciso. Foi o que fez o grupo de pessoas que compõe o Fórum. Persistiu com a temática e realizou bravamente o evento. Pensamos na resistência das práticas cotidianas como Michel Foucault nos instiga a pensar, nas nossas atitudes com as crianças, na opção pelas formas de falar, utilizando a linguagem inclusiva de gênero, dentre tantas possibilidades.

Foucault (2004) nos convida a pensar que *“se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lado”*, ou ainda:

nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (p. 277).

O autor nos diz que nas relações de poder há possibilidade de resistir, de haver rotas de fuga no cotidiano das instituições de educação, dialogando com as crianças, provocando novas formas de pensar, propondo que as mensagens saiam das garrafas e possam ser dialogadas sem medo ou receios, como foi feito resistentemente no evento do seminário pelos e pelas integrantes do Fórum Sul Mineiro.

Um dos desafios a se empreender é socializar o conceito de gênero, estudado pelas ciências humanas e sociais. Um dos primeiros aspectos a se evidenciar é que gênero faz parte e organiza a vida das pessoas em sociedade, portanto, é construído social e

culturalmente com marcas históricas. É na sociedade que aprendemos e nos identificamos como masculino, feminino, ficamos nas margens ou não nos identificamos com ele. Portanto é um conceito plural e nada tem de biológico. Guacira Lopes Louro assegura que o gênero é

[...]uma construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Nas ciências sociais e humanas que nos pautamos, o gênero é uma construção social, como ressalta Louro. É no âmbito da sociedade, em determinados grupos, contextos culturais e históricos que nos constituímos como seres sociais diversos.

O marcador social de gênero, tal como o de etnia, de classe, de geração, dentre outros, também é construído socialmente porque somos seres sociais. O que se pretende é questionar e desconstruir as normatizações de gênero que pretendem construir formas únicas de constituir os modos de se viver os gêneros. As normas de gênero a serem desconstruídas são aquelas em que as marcas de gênero são idealizadas, sacralizadas e binárias, por exemplo com relação aos brinquedos que atribuem na atualidade as cores rosa para as meninas e o azul para os meninos; a boneca para as meninas e o carrinho para os meninos.

O 141º. Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil teve como tema: “Brinquedo não tem gênero”. Podemos problematizar o próprio tema do evento. Brinquedo não tem gênero? Há algum artefato cultural que não seja generificado na sociedade?

Parece que a provocação do evento era para dizer que os brinquedos e brincadeiras das crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental não deveriam ter normas tão sacralizadas de gênero e por isso deveriam ser territórios livres do brincar, independentemente se forem crianças que se identifiquem como meninos ou meninas. No entanto parece que negar que social e historicamente os brinquedos não tenham a marca de gênero não provoca mudança e novos pensamentos sobre o tema. Entendemos que a proposta era pensar que os brinquedos não deveriam ser generificados; no entanto eles são. O que consideramos ser mais prudente parece ser provocar a problematização sobre esses processos discursivos, que fizeram com que a boneca seja algo exclusivo do brincar da menina e o carrinho, do menino, por exemplo. Questionar porque esses binarismos também estão ligados as normas da heteronormatividade. Inclusive, essa discussão parece ser desejável para ser alvo de momentos com as crianças, ou seja, discutir porque os brinquedos são tão demarcadamente divididos e marcados em relação aos gêneros masculino e feminino. O que estamos questionando é tornar a afirmação mais repleta de perguntas para provocar mais formas novas de pensar, para poder penetrar nas tais verdades únicas das pessoas, para poder entrar nas fendas dos discursos dos medos que constroem os pânticos morais... Talvez possam ser discursos potentes

da educação em quaisquer dos âmbitos. Temos que pensar em como atingir as pessoas para não aumentar os temores que os pânicos já promovem, mas buscar as fendas das discussões... dos novos pensamentos!

O Corsário preso exige muita resistência no sentido de jogar o jogo do poder. “A análise dos mecanismos de poder não mostra que o poder é, simultaneamente, anônimo e sempre ganhador” (FOUCAULT, 2001, p. 206). Assim, as estratégias para as resistências foram acontecendo. A equipe do Fsmei sugeriu participar, com voz, de uma reunião da Câmara Municipal da cidade. Foi negada. Em contrapartida, a equipe da Prefeitura sugeriu uma entrevista na TV da cidade. Aí, sim! Foi uma excelente oportunidade para apresentar o conceito de gênero e a falácia da ideologia de gênero. Para provocar problematizações. Mostrar a produção de conhecimento de anos a fio – a TV local ampliou o tempo da entrevista pois o repórter interessou-se sobremaneira quando eram exibidos os livros para estudos; os livros para crianças; os filmes produzidos por Constantina Xavier Filha.

“Com as garrafas de naufragos”: a realização do Encontro

A equipe não naufragou! A partir da entrevista na TV local, os riachos transformaram-se num caudaloso rio. Tanto as assessorias diretamente ligadas à prefeita, quanto profissionais da Secretaria Municipal de Educação daquela cidade; outras e outros profissionais integrantes da rede municipal de ensino, que implica não só a educação infantil mas também os anos iniciais e finais do ensino fundamental, teceram comentários sobre a importância da fala da Coordenadora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil na TV. A professora que nos concedeu a entrevista problematizada neste texto reafirmou:

a importância do FSMEI nas cidades como oportunidade para reflexão crítica das muitas experiências que ocorrem nos espaços das instituições educativas, para que sejamos capazes de denunciar as diversas situações de violências contra a criança e adolescente e de anunciar outras práticas, outros olhares para as interações e brincadeiras.

O curso das águas seguiu seu fluxo⁴ – a realização de encontros em cidades do Sul de Minas Gerais. O 141º Fórum foi mais um e causou tanta polêmica por causa do tema: “Brinquedo não tem gênero”. No dia combinado o auditório da cidade, escolhido para receber as pessoas convidadas, estava repleto de professoras e professores dos vários níveis de ensino da cidade e representantes de muitos outros municípios do Sul de Minas Gerais que, mensalmente, deslocam-se de suas cidades para participar das discussões. Os encontros são itinerantes, ou seja, realizados a cada mês em uma cidade do Sul de Minas Gerais. A estrutura do evento contempla palestras, aparatos culturais a serem problematizados, formação de pequenos grupos para debates, painéis para socialização das

discussões realizadas nos pequenos grupos. Em cada encontro apresenta-se também a pauta política nacional fomentada pelo Mieib.

Dentre as atividades desenvolvidas, para incitar o debate, foi apresentado o vídeo *Menino brinca de boneca?* produzido por uma escola de Vila Esperança – Goiás. Crianças de 7 a 9 anos apresentam, no referido vídeo, suas ideias sobre o tema:

gosto de brincar de boneca mesmo os outros meninos chamando de boiola, gay. Tudo que é palavrão. Super errado. Homem também pode brincar de boneca. Acho uma falta de respeito. Um dia vi uns meninos xingando o Nathan porque ele veio de blusa rosa. Isso é preconceito. Aqui na escola ensinam a não fazer isso. Tenho um colega que a mãe dele não deixa brincar de boneca. Põe de castigo. Aqui na brinquedoteca tem vestido de Cinderela e ele brinca.

O medo da oferta de brinquedos específicos para meninos e meninas tem também outro nome: homossexualidade. “Desde a modernidade, a perversão será seu novo sinônimo, bem como desvio, crime, loucura e anormalidade” (FERRARI, ALMEIDA e DINALI, 2010, p. 123). Até os dias de hoje há esse delírio classificatório inventando-se, discursivamente, essa prática sexual.

A mediação dos debates a partir da apresentação do vídeo foi de responsabilidade da coordenadora do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Após as discussões, as integrantes do encontro foram divididas em pequenos grupos e receberam o conceito de gênero de Joan Scott e alguns pensamentos de Tizuko Kishimoto, Walter Benjamim, Jimena Furlani e Wilse Arena da Costa, para discuti-los e apresentarem atividades pertinentes às discussões.

O conceito de Joan Scott distribuído entre as participantes foi o seguinte: “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Cada grupo articulou o conceito com os textos de algum autor ou autora que referiam-se ao modo como as crianças brincam, produzem e reproduzem práticas sociais do grupo em que estão inseridas. Especialmente, apresentamos o extrato do texto de Jimena Furlani (2016, p. 69):

Quando as crianças, meninas e meninos, tem a oportunidade de interagir, de manipular, de recriar os mais variados brinquedos (como brincar de “casinha” ou de “carrinho”), elas: a) adquirem aptidões específicas, por exemplo: coordenação motora, reflexos, visão lateral...; b) exercitam capacidades como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...; c) experimentam atividades sociais adultas de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais velho, irmã mais velha, tutor, responsável, etc.

Após os debates articulando os conceitos foi solicitado ao grupo que apresentasse cinco itens que contemplassem atividades relacionadas às discussões realizadas. Muitas

atividades interessantes foram sugeridas: fantasias, brincadeiras que envolvam as profissões e esportes, mascote, esporte misto, selecionar literaturas que contemplem os conflitos de poder nas relações de gênero; discutir igualdade através da arte e dramatizações; problematizar os clássicos da literatura buscando desconstruir verdades historicamente construídas. Queimada, pique-pega, jogos de tabuleiro, futebol e vôlei, natação, basquete, soltar pipa, karatê, artesanato, balé, brinquedos e brincadeiras envolvendo meninos e meninas. Fantasias, acessórios, sapatos, tecidos; troca de sapatos, dia da beleza; apresentações culturais (teatro e dança), brincar de casinha. Caixinha do tesouro; circuito do trânsito; estátua; brincadeiras relacionadas com bola. Culinária; hora do faz de conta, dia da brincadeira com os pais e as mães na escola.

O curso das águas do rio pode ser corrente de vida ou de morte. A força para argumentar, não temer os enfrentamentos, apresentar as pesquisas realizadas sobre o conceito de gênero, o debate com as educadoras e educadores para entrelaçar teoria e prática torna-se fundamental nestes tempos de disseminação de pânico moral.

Muito há o que se fazer como veremos nos rios de possibilidades que continuaremos navegando no próximo item, sobretudo com as crianças.

“E a voz que vibra”: os filmes para crianças

Como pensarmos em propiciar discussões sobre as relações de gênero com crianças? Há muitas possibilidades para desenvolver esses momentos na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Vamos aqui relatar algumas delas, de um projeto de extensão denominado *Brincar de fazer cinema com crianças*, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Faculdade de Educação. Desde o ano de 2010 desenvolvem ações extensionistas e de pesquisa em escolas públicas municipais de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

As discussões são permeadas pelas questões de gênero concomitante a outras temáticas, como violência contra crianças, autocuidado, autoproteção, corpo e direitos humanos. O propósito é desenvolver metodologias⁵ lúdicas, imaginativas e coletivas para, ao final, produzir um filme de animação com a participação efetiva das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, no caso do 3º. ao 5º. ano.

A primeira etapa do trabalho desenvolvido com as crianças é denominada de *“brincar de pensar em si e no mundo”*. Consiste em conhecer o que as crianças sabem sobre o tema escolhido. Para cada ano, são levados um tema diferente para ser desenvolvido em cada projeto: gênero, direitos humanos, corpo... depois disso, são produzidos, coletivamente, até o produto final, o filme de animação. Várias metodologias de pesquisa/extensão são desenvolvidas com as crianças, seja a roda de conversa, a elaboração de pequenos textos e desenhos, a produção de pequenas histórias individuais ou coletivas. Nesta etapa,

destacam-se as falas e saberes das crianças. Outro momento vivenciado nos projetos é a produção coletiva do filme de animação que é a etapa de “fazer cinema brincando”. As crianças participam de todo o processo de pré-produção, produção e planejamento da pós-produção, até a sugestão final para a edição dos filmes. A última etapa é a de “ver e pensar o filme”. Este é o momento de socializar o filme produzido coletivamente entre adultos e crianças. As crianças falam sobre o processo de produção do filme na universidade em uma mesa-redonda e também quando o exibimos na escola para outras crianças e familiares. Outros questionamentos são produzidos a partir daí. Tais encontros constituíram momentos de fruição, acolhimento, partilha de novos questionamentos, de ver a obra pronta, e também de prospectar novos sonhos, novas ideias, novas formas de produzir com e para as crianças.

Na trajetória dos projetos foram produzidos 12 filmes, que se encontram nas páginas das redes sociais do projeto (www.youtube.com/brincardefazercinema). Muitos deles já percorreram festivais, ganharam prêmios, dentro e fora do País. A seguir, uma síntese dos filmes na ordem cronológica das produções:

Jéssica e Júnior no mundo das cores (3 min., 2010) – história de uma menina que se transforma em cor-de-rosa de tanto viver imersa em um mundo rosa. O mesmo ocorre com o menino que se torna azul. Ambos passam a questionar essa transformação. Filme baseado no livro *A menina e o menino que brincavam de ser*, de Tina Xavier (2009).

Ser criança em Campo Grande: um documentário animado (6 min., 2011) – história de uma menina e um menino que narram seu dia vivido em Campo Grande. Descrevem o que mais gostam de fazer na cidade e a imaginam governada por crianças super-heroínas, com chuva de doces e balas, transformada em docelândia, sorvetelândia e guaranalândia.

A Princesa Pantaneira (9 min., 2012) – Camuela é uma menina que recebeu dos bichos do seu reino o apelido de Princesa Pantaneira. Ela é corajosa, valente, destemida, desbravadora, doma cavalo bravo e salva príncipes e princesas.

Queityléia em perigos reais (9 min., 2012) – história de uma menina que, em sonho, faz tudo o que sempre quis dentro de casa, colocando-se em situações de perigo e de vulnerabilidade.

Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica (9 min., 2013) – amizade de duas crianças terráqueas, Lila e Luiz, residentes em Campo Grande, com crianças ETs, Etvaldo e Etnilda, habitantes do Planeta Timbum. Lila e Luiz convidam-nas a passear no planeta Terra. Aqui chegando, conhecem a realidade de outras crianças terráqueas: as que são tratadas com cuidado, alimentação e proteção, e as que têm seus direitos violados.

João e Maria: dos contos à realidade (9 min., 2013) – versão contemporânea do conto de fadas do mesmo nome. João e Maria são irmãos e foram vendidos por seu pai e mãe a um ‘casal mau’, que morava em uma casa de doces. Lá deveriam realizar trabalhos forçados e descobriram que muitas outras crianças eram escravizadas pelo mesmo casal.

Cantando os direitos das crianças (10 min., 2016) – o roteiro foi construído a partir de dois *raps* escritos por uma das alunas do grupo. O filme mostra a atuação de duas MCs de *rap* em uma competição, em show de calouras/os. A temática foca a violência contra crianças e direitos humanos.

Eu protejo o meu corpo (8 min., 2017) – narra os cuidados e formas de proteção que as crianças devem assumir para se proteger e também para buscar ajuda em situações de vulnerabilidade. Baseou-se no livro *Do meu corpo eu cuido e protejo*, de Tina Xavier (2014a) e ilustrações de Lorena Martins.

Mariquinha no mundo da imaginação (10 min., 2018) – inspirado livremente nas obras do poeta Manoel de Barros. Conta a história de uma menina que descobre que o seu 'quintal é maior do que o mundo'; explora a natureza, brinca com seu amigo Nardo e vive experiências em seu mundo imaginário.

Princesa Pantaneira YouTuber (5 min., 2018) – é protagonizado pela Princesa Pantaneira, que agora é uma *youtuber*. Ela apresenta um programa de um canal da internet e responde a perguntas de suas/seus seguidoras/es.

Princesa Pantaneira responde: cinema? (10 min., 2018) – A *youtuber* Princesa Pantaneira responderá a uma pergunta enviada ao seu canal sobre a história do cinema no mundo e no Brasil. O roteiro do filme é baseado no livro de Tina Xavier (2014b) e ilustrações de Lorena Martins.

Brincar de fazer cinema com crianças (10 min., 2018) – é protagonizado pela Princesa Pantaneira *youtuber*, a pergunta-chave do roteiro do filme é sobre como as crianças podem fazer cinema de animação.

Os filmes podem ser acessados para serem vistos por crianças, dentro e fora das instituições de educação infantil e outras instituições educativas, para serem utilizados como instrumentos de discussão com pessoas adultas, por professoras e professores, como instrumentos pedagógicos nas instituições educativas para a discussão sobre gênero e outros assuntos que dizem respeito à infância. Os filmes podem ser um desses instrumentos/recursos pedagógicos, inclusive para acender a chama de produzir outros vídeos e filmes com as crianças, de produzir outros materiais e novos pensamentos, novas ideias, novas personagens... novas músicas... novas expressões artísticas... novas formas de arte como estranhamento, novas formas de pensar.

Todos os filmes têm o gênero como referencial teórico; no entanto, três deles têm relação direta com o tema, que passamos a discutir aqui.

Jéssica e Júnior no mundo das cores apresenta uma menina e um menino como protagonistas e ambos estão imersos em mundos separados, que são representados por marcas de normatizações de gênero: as cores rosa e azul. O filme foi baseado no livro de autoria de Tina Xavier (2009), que descreve a problemática das vivências binárias de meninas e meninos, imersos e imersas em mundos separados pelos seus gêneros. Aos poucos passam a transgredir as normas e se tornam multicolores, mais livres das amarras das normalizações, questionadores e questionadoras.

O filme *A Princesa Pantaneira* traz como protagonista a menina princesa Camuela, que vive no Pantanal Sul-Mato-Grossense e que ganhou dos bichos do seu reino o apelido de Princesa Pantaneira. Ela é uma princesa diferente da idealizada na maioria dos contos de fadas, é corajosa, valente, destemida, desbravadora e salva príncipes e princesas em vulnerabilidade.

O último filme é *Mariquinha no mundo da imaginação*, roteiro inspirado nas poesias de Manoel de Barros. Traz a sapeca e inventiva Mariquinha, que brinca livremente no seu quintal maior do que o mundo, com seus bichos na natureza, e tem o direito de brincar com a imaginação com seus amigos e amigas reais e irreais.

Os filmes trazem as relações de gênero como questões teóricas, questionam sobre as identidades de gênero de suas personagens. Pensam o gênero como organizador das relações sociais das crianças em relação com as pessoas adultas na sociedade e na cultura. As crianças são sujeitos sociais e protagonistas das histórias e de suas vidas, são ativas, encontram saídas para seus conflitos, questionam, aprendem a pensar e a discutir, tornam-se sujeitos de direitos. Debatem sobre as normas de gênero e questionam sobre seus corpos, sobre seus direitos, sobre serem crianças, sobre a possibilidade de brincar, sonhar, imaginar, transformarem-se e transformarem as relações de forma mais equânime entre as pessoas.

“A mão escreve mar”: considerações finais

O artigo surfou pelos mares que impregnam a letra da música Corsário. O mar é “símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 592). Ambivalências, dúvidas, contradições no cotidiano de nossas vidas. Algumas vezes, quando o cantor João Bosco, parceiro de Aldir Blanc, canta a música Corsário ele recita o poema de Maiakóvski⁵: “e então, que quereis?” que diz: “[do] mar da história, que é agitado. As ameaças e as guerras havemos de atravessá-las, rompê-las ao meio, cortando-as como uma quilha corta as ondas”.

Em meio às agitações do nosso hoje, das resistências aos poderes, das ondas que tentam nos afogar, focamos nas crianças que são “o retorno do adulto que rangeu, tornou-se pirata de si, navega como piloto de si, desdobrado, artístico. É a eclosão da surpresa oceânica como tormenta ou calmaria” (PASSETTI, 2006, p. 117).

Nesse movimento, a formação continuada de educadoras e educadores, nas dimensões éticas, políticas e também estéticas em que os filmes são potentes artefatos culturais, que nos fazem pensar que o “pessoal é político”, expressão dos movimentos feministas e que são analisadas por Louro (1997) e Pelúcio (2014). O que acontece em nossas vidas privadas está ligado ao que está exposto e produzido no social e no cultural, nas formas

públicas sobre nossos corpos, sobre o que se pensa sobre o ideal de ser menina e de ser menino, por exemplo. Os filmes descritos podem propiciar a discussão com as crianças, para provocar novas formas de ser, visando romper com normas rígidas e binárias de jeitos únicos de ser masculino ou feminino, de brincar com brinquedos já sacralizados com as cores marcadoras para os gêneros masculino ou feminino; normas essas que já estavam sendo questionadas e problematizadas naquele 141º. Fórum daquela cidade do interior de Minas Gerais e que ecoam até os dias de hoje.

Recebido em: 30/05/2020 e Aprovado em: 10/06/2020

Notas

- 1 Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) com impactos na saúde, educação e economia mundial.
- 2 Compositor desde os 18 anos tem cerca de 500 músicas gravadas entre choro, samba, valsa, baião, bolero, fox, frevo. Lia muito; livros de literatura contemporânea e clássica o que lhe possibilitou imprimir um rico vocabulário nas letras de suas músicas.
- 3 Regina Duarte em entrevista para a CNN, de São Paulo, no dia 07 de maio de 2020.
- 4 Para saber mais sobre o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil acessar o Facebook: fórum sul mineiro de educação infantil e o livro on-line: A História do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – 1999-2016. <http://repositorio.ufla.br>
- 5 No site do projeto há mais detalhes sobre o histórico e metodologias desenvolvidas. <http://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema> <?> Poeta russo. Autor do Poema: Então, que quereis? Escrito em 1927. Consta do livro “Maiakóvski – Antologia Poética, Editora Max Limonad, 1987.

Referências

- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.
- FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano e DINALI, Wesley. Teoria e Subjetividades Queer: poder, resistência e corpo. In: CLARETO, Sonia Maria e FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Coleção Ditos & Escritos (volume V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits II**, 1976 – 1984. Paris: Éditions Gallimard, 2001.
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: a gênese de uma política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. IN: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade**. Rio Grande (RS): Editora da FURG, 2017. p. 25-52.
- LARROSA, Jorge. LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: representações plurais. In LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.1, n. 28, p. 101-128, jan./jun. de 2007.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANHA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. de 2017.
- PASSETTI, Edson. Heterotopia, anarquismo e pirataria. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: Miskolci, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. de 2017.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. de 1995.
- SILVA, Emanuela. **O imaginário e as músicas interpretadas por Elis Regina na década de 70**. Trabalho de conclusão de Curso de Comunicação Social. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.
- VILELA, Eugénia. Michel Foucault, uma filosofia analítica do poder. Marcas, sinais e traços do silêncio. In: CLARETO, Sonia Maria e FERRARI, Anderson (Orgs.) **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- XAVIER FILHA, Constantina. **A menina e o menino que brincavam de ser...** Campo Grande: EdUFMS, 2009.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades e gêneros como direitos das crianças nas instituições educativas. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (Orgs.). **Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendências e sexualidade na educação**. São Luís: EDUFMA, 2019.
- XAVIER, Tina. **Do meu corpo eu cuido e protejo**. Ilustradora Lorena Martins. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014a.
- XAVIER, Tina. **Princesa Pantaneira em**: Brincando no mundo mágico do cinema. Ilustradora Lorena Martins. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014b.

Novos olhares sobre gênero e sexualidade

Transformações advindas de um curso de formação docente

New perspectives on gender and sexuality
Transformations arising from a teacher's training course

Nuevas miradas sobre género y sexualidad
Transformaciones desde un curso de capacitación docente

BEATRIZ RODRIGUES LINO DOS SANTOS*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié- BA, Brasil.

MARCOS LOPES DE SOUZA**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié- BA, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetivou analisar as marcas construídas por professoras participantes de um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual desenvolvido por uma universidade estadual baiana. Apoiamo-nos na vertente pós-estruturalista e realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco docentes egressas do curso e atuantes na educação básica. Percebemos que as professoras construíram um olhar mais sensível sobre as questões de gênero e sexualidade, contestando o preconceito internalizado e sentindo-se impulsionadas para esses debates na escola, embora requeiram novas aprendizagens.

Palavras-chave: Formação docente. Diversidade de gênero. Diversidade sexual.

* Graduada em Pedagogia e Mestra (stricto sensu) em Educação Científica e Formação de Professores, ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da cidade de Eunápolis- BA. *E-mail:* <pedagoga.beatriz@gmail.com>.

** Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (campus de Jequié) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. *E-mail:* <markuslopessouza@gmail.com>.

ABSTRACT: This article aimed to analyze the outlines built by teachers who participated in a training course on gender and sexuality diversity developed by a state university in Bahia. We relied upon the post-structuralism side, and conducted semi-structured interviews with five former-alumni female professors who work in basic education. We have noticed that these teachers built a more sensitive view of the issues regarding gender and sexuality issues, contesting the internalized prejudice and feeling urged towards such debates at schools in spite of the fact that they require new learnings.

Keywords: Teacher's training. Gender diversity. Sexual diversity.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar las marcas construidas por profesoras participantes en un curso de capacitación sobre género y diversidad sexual desarrollado por una universidad del estado de Bahía. Nos apoyamos en la vertiente postestructuralista y realizamos entrevistas semiestructuradas con cinco profesoras regresas del curso y actantes en educación básica. Percibimos que las profesoras construyeron una visión más sensible sobre las cuestiones de género y sexualidad, refutando los prejuicios internalizados y sintiéndose impulsadas a estos debates en la escuela, aunque requieran nuevos aprendizajes.

Palabras clave: Capacitación docente. Diversidad de género. Diversidad sexual.

Notas introdutórias

Este trabalho trata das possíveis transformações construídas por docentes da educação básica diante de suas vivências em um curso de formação em gênero e sexualidade desenvolvido entre os anos de 2009 a 2011, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA.¹

A primeira pesquisadora deste artigo participou deste curso no ano de 2011 e, posteriormente, cursou o mestrado na área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática, no qual pôde analisar mais detalhadamente as contribuições deste curso na formação docente. Para a primeira autora, o curso lhe permitiu questionar o porquê de tantos medos e receios em dialogar sobre diversidade de gênero e sexual, a mobilizou a enfrentar, de alguma maneira, esses medos e a olhar o espaço escolar como um lugar de possibilidades, de lutas e investimentos. O segundo autor deste texto foi coordenador

do curso e essa pesquisa contribuiu para ele perceber melhor quais os efeitos dessa proposta para as/os docentes que o cursaram e estão atuando nas escolas do ensino básico.

Sabemos que apesar do avanço de discussões sobre diferenças e diversidades, o espaço escolar tem dificuldade de questionar os processos normativos que nos enquadram, sobretudo em se tratando de gênero e sexualidade. A escola ainda opera violentando e, em alguns casos, expulsando aquelas e aqueles dissidentes de gênero e de sexualidade. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, intersexuais entre tantas outras e outros ainda não são benquistas(os) na escola. Portanto, dentre outras coisas, é interessante a produção de espaços formativos que se mobilizem em desestabilizar e problematizar as verdades construídas em torno das normas de gênero e de sexualidade.

Ancoramo-nos em Jorge Larrosa (2014) para pensar a formação como um processo de experiência, ou seja, a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque e nos afete. Embora passemos por várias coisas todos os dias em nossas vidas, nem tudo que se passa é experiência, pois esta é carregada de sentidos. A experiência nos forma e nos transforma, exigindo que nos arrisquemos, nos aventuremos e corramos riscos. Baseando-se em Nietzsche, Larrosa (2002) nos traz que a formação é entender como se chega a ser o que se é. Ele complementa nos dizendo que a formação implica que se invista na escuta das coisas para ouvir o que elas têm a nos dizer, senão poderemos cancelar nosso potencial de formação.

Assim, a formação docente pode ou não afetar e tocar a(o) docente de alguma maneira, convidando-a(o) a se rever, se repensar, a dar um passo para trás, colocar-se à deriva e se arriscar. Ferrari e Castro (2013) nos dizem que:

A formação docente pode ser um espaço/tempo em que os/as professores/as têm a oportunidade de desconstruir concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar seus próprios valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos e da pluralidade em torno da vivência da sexualidade, percebendo, também, sua contingência (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 316).

Reconhecendo a importância da formação docente e a necessidade de incluir discussões sobre gênero e sexualidade é que nos inquietamos em pensar a questão de pesquisa deste trabalho: quais as marcas o curso de formação provocou/provoca nas/os docentes participantes? Já o objetivo foi discutir as marcas construídas nas docentes que participaram de um curso de formação envolvendo debates sobre diversidade de gênero e sexual.

Na tentativa de buscar respostas, mesmos que provisórias e parciais, a questão norteadora do trabalho, faremos uma breve apresentação de alguns referenciais norteadores da pesquisa, posteriormente, traremos o percurso do trabalho e, seguidamente, analisaremos as principais informações construídas com o material empírico da investigação.

Formação docente e questões de gênero e sexualidade

Neste trabalho, nós nos baseamos em Jorge Larrosa para pensar a experiência como aquilo que produz sentido para as pessoas que a vivenciam. Para a formação ser uma experiência pressupõe mudanças, pois, não adianta sabermos algo, mas não nos modificarmos com o que sabemos. Ao comparar a formação como leitura, Larrosa (2002) nos traz que a relação com o texto é mais relevante do que o texto em si. Portanto, a formação requer uma relação diferenciada, que tenha sentido para as pessoas que a vivenciam. Larrosa nos aponta a experiência como um caminho inseguro, que se conhece ao caminhar, uma viagem ao desconhecido sem se prever o que vai acontecer, correndo riscos, enfrentando perigos e vivenciando surpresas.

A experiência exige ter escuta a fim de que se possa ouvir, sobretudo, aquilo que não se sabe e o que não quer ser ouvido. As pessoas que não se dispuserem a isso, dificilmente vivenciarão uma experiência. No caso das questões de diversidade de gênero e sexual, muitas pessoas não querem ouvir sobre essas temáticas por diferentes motivos, seja por esse debate contestar os seus discursos religiosos, por considerarem irrelevante ou inadequado ao espaço escolar, receio de contrariar algumas famílias, entre outros (BORGES; MEYER, 2008; ROHDEN, 2009). Ao negar a disposição para a escuta, recusa-se a experiência.

Larrosa (2002) questiona a ideia de formação como ajustamento das pessoas a um modelo ideal e fixo de sujeito e, no nosso caso, de um padrão de ser docente, e investe na formação enquanto um processo não prescritivo e não normativo. Embora tenhamos propósitos com os processos formativos, por que não pensá-los como construções abertas, inquietantes, plurais e criativas e, portanto, sem amarras ou um caminho já pré-definido? Não é um exercício simples e tranquilo, inclusive porque ainda somos frutos de um pensamento moderno em que a razão deve se sobrepor aos sentidos e em que insistimos em buscar as verdades das coisas para, então, dominá-las.

Também é importante discorrer sobre o sujeito da experiência, sobre aquela e aquele que a vivenciam. Ser sujeito da experiência é enfrentar os desafios, é se arriscar, é se expor frente aquilo que não se conhece. Pensando no curso de formação de professoras(es) sobre diversidade de gênero e sexual, a(o) docente que vivenciou a experiência transformou-se neste processo, desprendendo de si mesmo para se olhar, é quem teve receptividade para interagir com os diálogos e debates, é quem viu, ouviu, sentiu aquilo que ainda não via, ouvia ou sentia. De acordo com Larrosa (2014), o sujeito da experiência é um sujeito passional, que reflete sobre si mesmo com base na paixão, um sujeito que assume o padecer, que não seja passivo, mas receptivo e um sujeito que não faz a experiência, mas a sofre.

Neste artigo pretendemos destrinchar as possibilidades de *experiência* de cada docente, trazendo alguns momentos de exposição e como foram ou não tocadas/o, de maneira particular, por um processo de formação docente em que se discutiu sobre diversidade de gênero e sexual. Por meio das vozes das professoras evidenciamos o seu *saber*

da experiência de forma singular, afinal nenhum sujeito consegue aprender por meio da experiência do outro,

[...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2002, p. 27).

O saber da experiência é o que se adquire ao passar pelo processo, portanto, ao vivenciar o curso de formação docente e se este se constituiu como um processo de experiência as docentes terão construído saberes. O saber da experiência não é a verdade das coisas, mas os sentidos delas. Conforme Larrosa (2002), o saber da experiência tem quatro características peculiares, quais sejam: é um saber finito e que mostra ao ser humano a sua finitude; é um saber particular e subjetivo que não pode ser aprendido por outro sujeito; está encarnado na pessoa, tendo sentido conforme o estilo do sujeito e a maneira como a pessoa se conduz e ensina a viver a vida humanamente, em sua plenitude. Nesta análise do que caracteriza o saber da experiência nos preocupamos em entender os efeitos desse saber da experiência nas subjetividades das docentes que participaram do curso.

Larrosa (2002; 2014) também destaca que a experiência não é experimento, pois este pode ser planejado, previsto e desenvolvido de maneira segura e, de certa forma, controlada, já a experiência é um acontecimento, ocorrendo em ocasiões raras e singulares. É possível construir possibilidades que gerem acontecimentos, contudo, o acontecimento não está subordinado a essas possibilidades, podendo escapar delas. Há, portanto, elementos de incerteza e de dispersão que produzem a experiência, inviabilizando que ela seja capturada ou manipulada.

Diante disso, pensar a formação como experiência é apostar na possibilidade de produção de outros sentidos sobre a docência e, em nosso caso, sobre como lidar com as questões de diversidade de gênero e sexual na escola, enfrentando os desafios e se arriscando no desenvolvimento de práticas educativas que contestem os processos discriminatórios de gênero e de sexualidade.

Parece-nos que os cursos de formação inicial de professoras(es) ainda priorizam em seus currículos um pensamento cisheteronormativo, no qual as pessoas devem se reconhecer impositivamente como cisgêneras, aceitando o sexo/gênero que lhes foi imputado no seu nascimento, mesmo que não se identifiquem nele e se definam compulsoriamente como heterossexuais, tendo de recusar qualquer outra prática de afetividade e desejo que escape à heterossexualidade (VERGUEIRO; GUZMÁN, 2014; NOGUEIRA; COLLING, 2015).

Deste modo, quem não se reconhece como cisgênero e/ou heterossexual é invisibilizada(o) e vista(o), nos dizeres de Butler (2000), como um abjeto, ou seja, aquela(e) que não tem o *status* de sujeito, confinada(o) nos espaços sociais inabitáveis, sendo posto(a) à margem e, em alguns casos, exterminado(a), como é o caso das travestis e mulheres e homens trans, assassinadas(os) cotidianamente em nosso país.

Em geral, os cursos ensinam essas normas de gênero e sexualidade construídas socioculturalmente e, na escola, as(os) docentes as reproduzem quando, por exemplo, discriminam uma aluna ou um aluno que escape às normas de gênero ou de sexualidade, corrigem a identidade de gênero e sexual considerada desviante e/ou quando desejam normalizá-la(o) (FERRARI; CASTRO, 2013). Ao reproduzir essas normas, a escola reitera, de alguma forma, a lesbohomobitransfobia, ou seja, o ódio e a violência contra as(os) lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais (LGBTTI).

Essas lacunas nos cursos de formação inicial de professoras(es) produziram uma demanda maior de propostas de cursos de diferentes constituições destinados às(aos) docentes da educação básica, a fim de que elas construíssem novos olhares sobre gênero e sexualidade. As iniciativas vieram das reivindicações dos movimentos sociais de LGBTTI, das políticas de saúde sexual e reprodutiva com o advento do HIV/aids e também de pesquisadoras(es) de diferentes universidades do país envolvidas(os) com linhas de pesquisa sobre corpo, gênero e sexualidade e outras interfaces.

Inclusive há pesquisas que trazem alguns resultados dessas investidas. Ferrari e Castro (2013) discutem algumas de suas experiências como formadores em três cursos de formação de professoras(es) sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Perceberam que algumas/alguns docentes buscavam essa formação com o propósito de resolver questões cotidianas da escola e que não se achavam preparadas(os) para enfrentá-las, ou que não foram “formadas(os)” para isso, desejando, assim, sanar as lacunas, sobretudo em relação às homossexualidades. Para os autores, os cursos de formação continuada em que estiveram também se constituíram como espaços para ampliação do debate sobre gênero e sexualidade que alguns/algumas docentes já realizavam nas escolas em que trabalhavam.

No artigo de Rohden (2009), ela nos traz algumas análises de um curso de educação a distância sobre gênero, sexualidade e raça/etnia desenvolvido para profissionais da área de educação (docentes, coordenadoras/es pedagógicas e gestoras/es) de escolas públicas brasileiras e com a intenção de construir novas compreensões sobre os processos discriminatórios envolvendo o racismo, o sexismo e a homofobia no âmbito escolar. O curso foi coordenado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos em articulação com o governo federal brasileiro e o British Council (órgão do Reino Unido que desenvolve ações na área de direitos humanos).

A pesquisadora destaca que durante o curso ainda existia uma naturalização e legitimação das desigualdades de gênero, sexuais e étnico-raciais, porém, houve um processo de abertura por parte de alguns/algumas docentes, especialmente, ao reconhecer os

preconceitos que elas/eles produziam na sala de aula e, a partir daí, romper com essa violência (ROHDEN, 2009).

Prado e col. (2009) se debruçaram em analisar as potencialidades de um curso de formação docente do Projeto Educação sem Homofobia, coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania Gays, Lésbico, Bissexual e Transexual da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com outras instituições e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O projeto ocorreu entre 2007 e 2009 e foi ofertado para docentes da educação básica dos municípios de Belo Horizonte e Contagem, no estado de Minas Gerais.

Esse projeto teve o propósito de questionar as práticas homofóbicas no ambiente escolar e auxiliar as(os) docentes na construção de projetos de intervenção para serem desenvolvidos em escolas com o intuito de diminuir a homofobia. As(os) autoras(es) notaram que, ao iniciar o curso, muitas(os) docentes não reconheciam a homofobia na escola, entendendo que o espaço em que trabalhavam era acolhedor das diferenças, porém, ao longo do curso foram identificando essas formas de violência que eram silenciadas. Também perceberam que algumas/alguns educadoras/es estavam utilizando estratégias aprendidas durante os encontros e que, em alguns dos projetos, houve o envolvimento de outras(os) docentes não participantes do curso, mas interessadas(os) no trabalho; já em outras circunstâncias, houve colegas que estranharam as ações contra a homofobia na escola (PRADO et al., 2009).

Os trabalhos nos indicam que as diversas propostas de cursos de formação docente com as temáticas gênero e sexualidade têm, de alguma forma, mobilizado alguns/algumas professoras(es) a questionar suas vivências escolares, sobretudo em relação ao sexismo e a lesbohomobitransfobia. Entretanto, mesmo vivenciando espaços formativos, as(os) docentes ainda encontram barreiras que dificultam a execução de atividades, especialmente com o recrudescimento de grupos conservadores, como o Movimento Escola Sem Partido, que insiste em minar os trabalhos com gênero e sexualidade nas escolas.

As trilhas construídas nesta pesquisa

Apresentamos o percurso metodológico desse trabalho não como receita pronta e dada, pois, sabemos da multiplicidade de olhares e escolhas para uma pesquisa, portanto apresentaremos os modos que elegemos para caminhar articulados com as nossas escolhas teóricas e políticas. Salientamos que essas opções dizem muito da nossa produção enquanto pesquisadora e pesquisador.

Ao enveredar pelos escritos de Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014), construímos o caminho metodológico com base no que elas consideram como um processo de “zig-zaguear”, movimentando-nos entre as escolhas no campo de investigação e as produções

sobre as discussões de gênero, sexualidade e formação de professoras/es. Assim foi possível estranhar, desconfiar, questionar, percebendo as lacunas e os atravessamentos que também acontecem nessa investigação. E foi ziguezagueando que produzimos este trabalho, entendendo-nos como pesquisadora e pesquisador, ex-cursista e coordenador do curso, e também colocando em xeque esses lugares e, portanto, também nos contestando.

Neste trabalho também nos propomos a olhar para as minúcias que subvertem a “ordem” naturalizada, repensando, revendo e refazendo continuamente os caminhos que escolhemos trilhar. Como Louro (2007) nos diz:

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as *nossas*) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (LOURO, 2007, p. 241).

O primeiro passo da pesquisa foi detalhar melhor sobre o curso para, em seguida, buscar aquelas docentes que o concluíram. Com base nas informações obtidas com o coordenador da proposta, segundo autor deste trabalho, o curso de formação tinha o propósito principal de se constituir enquanto um espaço de produção de sentidos e de incentivo para a elaboração de práticas educativas que promovessem o enfrentamento ao preconceito e discriminação de gênero e de orientação sexual nas escolas. Este projeto era direcionado para professoras/es e licenciandas/os de diversas áreas de conhecimento.

O curso tinha uma carga horária de 200 horas, iniciava-se em abril e terminava em dezembro de cada ano. Neste trabalho apresentaremos os resultados da pesquisa feita com ex-cursistas que participaram nos anos de 2009, 2010 e 2011. Em geral, os encontros do curso ocorriam aos finais de semana (sextas-feiras e aos sábados), pois, eram os dias e horários que as/os docentes tinham maior disponibilidade para participar das ações. Em 2009, 26 pessoas participaram do curso, em 2010, 27, em 2011, 86 concluíram o curso.

As principais temáticas abordadas no curso foram: conceituações de gênero e sexualidade; feminilidades e masculinidades; feminismos; homossexualidade; bissexualidade; lesbianidade; travestilidade; transgeneridade; religião e diversidade de gênero e sexual; violência contra as mulheres no Brasil; movimento LGBTQTTI e educação; preconceito e violência contra a comunidade LGBTQTTI; direitos humanos com ênfase para os grupos minoritários e sexismo e lesbohomobitranfobia nas escolas.

Nos encontros do curso eram realizadas diferentes atividades tais como: análise de curtas e longas-metragens (*Longe do Paraíso*, *Transamérica*, *Thelma e Louise*, *Milk*, *a voz da igualdade*, *Meninos não choram*, *O segredo de Brockeback Mountain* e *Pra que time ele joga?*); discussão de animação (*Minha vida de João*); leitura e debate de artigos científicos (de autores como Guacira Lopes Louro; Sócrates Nolasco; Sérgio Carrara; Lourdes Bandeira; Marina Reidel e Alípio de Sousa Filho); exposições e rodas de conversa com

pesquisadoras(es) e ativistas do movimento LGBTTI; relatos de experiências vividas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais; dinâmicas e debates. Ademais, as(os) cursistas elaboravam um projeto de intervenção sobre diversidade de gênero e sexual e o desenvolviam em espaços escolares escolhidos por elas/eles e, no último encontro do curso, todas(os) apresentavam o resultado das ações educativas.

Não houve dificuldades para contatar as professoras que participaram da pesquisa. O contato foi feito por meio de telefonemas e, depois, foram feitas visitas às escolas em que trabalhavam para que pudéssemos dialogar sobre o curso de formação docente em diversidade de gênero e sexual. Neste artigo trabalhamos com cinco das oito professoras entrevistadas. Para identificar as docentes, nós utilizamos codinomes de professoras que marcaram a vida da primeira autora do trabalho. No quadro 1 apresentamos as informações gerais das cinco professoras que participaram desta investigação.

Como instrumento de produção das informações, nós optamos pela entrevista semiestruturada (FLICK, 2009), utilizando de um roteiro pré-estabelecido, sendo que outros questionamentos surgiram nos momentos em que dialogamos com as professoras. O uso da entrevista como ferramenta nos permitiu perceber como cada professora encarou a vivência no curso de formação, como o curso a afetou. A primeira autora do artigo teve mais facilidade em dialogar com as professoras sobre as diferentes impressões e sentidos produzidos por intermédio da vivência naquele espaço formativo, pois ela também fez o curso em 2011. Antes de cada entrevista foi apresentada detalhadamente a pesquisa para cada uma das professoras e todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Resaltamos que todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Quadro 1: Apresentação geral das professoras.

NOME FICTÍCIO	GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	CIDADE EM QUE TRABALHA	ANO EM QUE FEZ O CURSO
Aline	Pedagogia	Educação Infantil	28 anos	Jequié-BA	2010
Joanina	Ciências	Ciências	26 anos	Jequié-BA	2009
Lina	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica	4 anos	Jequié-BA	2011
Sandra	Biologia e Filosofia	Vice-diretora Filosofia	Mais de 20 anos	Ipiaú-BA	2010
Vilma	Biologia	Física	11 anos	Jequié-BA	2011

Fonte: Autora do trabalho

Nossas análises se pautaram na problematização, como trazido por Foucault (2010), ou seja, em um processo de desprender-se de si, separar-se de si mesmo, buscando desconhecer o que é conhecido, investindo em pensar diferentemente daquilo que se pensava. Entendemos que problematizar é dar um passo para trás e lançar um olhar de estranhamento para as questões que, no decorrer de nossas trajetórias, são consideradas normais, naturais ou como verdades (MARSHALL, 2008).

Olhares e transformações construídos com a vivência formativa

Dialogamos com as professoras que, em algum momento, foram tocadas pelas discussões de gênero e sexualidade e, sobretudo, se oportunizaram vivenciar a experiência, observando suas particularidades e singularidades, diante de uma formação que contribuiu não só para o campo profissional, mas também para a construção de novos sentidos em suas vidas.

Para a professora Aline, a formação docente lhe possibilitou um novo olhar, em especial, para aquelas(es) crianças da escola que se produzem em outros gêneros e sexualidades destoantes da ordem cisheteronormativa. Algumas vezes, as(os) professoras(es) da educação infantil e do ensino fundamental insistem em reiterar as normas sociais de gênero e sexualidade, evitando que meninos brinquem com meninas, usem cores como rosa e vermelho, brinquem com bonecas ou com utensílios de cozinha para crianças, usem roupas, adereços e acessórios considerados femininos e que tenham gestos e atitudes entendidas como femininas, tais como timidez, delicadeza e docilidade. Isso também é aplicado para as meninas a fim de que elas sejam proibidas de vivenciar o que é lido como masculino (FELIPE; GUIZZO, 2008).

Para muitas(os) docentes as transgressões às normas de gênero indicariam que o menino estaria se tornando gay e a menina lésbica. A possibilidade de ter uma criança trans, que não se reconheça no seu sexo/gênero atribuído ao nascimento, causa pânico em muitas(os) docentes que, em geral, aumentam a vigilância sobre ela(e), desejando corrigi-la(o) e instruindo muitas famílias a buscar uma forma de curar o que ainda consideram como doença ou distúrbio.

O medo da homossexualidade e da transgeneridade ainda persegue as pessoas em nossa sociedade. Essas verdades foram construídas socioculturalmente e continuam sendo produzidas em muitas de nossas escolas. Assim, quando Aline diz que modificou seu olhar, ela está falando da maneira que ela vê, pensa e age com crianças e adolescentes que subvertem a cisgeneridade e a heterossexualidade.

Além disso, para Aline, as diferentes atividades desenvolvidas no curso fortaleceram ainda mais as discussões para serem levadas para a escola. Notamos como a professora

Aline é sensível ao perceber a necessidade de, permanentemente, a/o professor/a se reconstruir diante das demandas advindas da escola:

Hoje eu já vejo desse jeito, já recebo alunos pequeninhos que apresentam algumas características e como eu via antes, o meu olhar hoje é outro. Minha relação com a família é outra, então seria muito bom, por isso, que eu digo que há um crescimento e há... A gente sai assim daquele pensamento que não sabia nada. Eu não posso mais dizer: eu não sei nada, nunca ouvi falar, entendeu? Ai vem, tem as fontes, tem os filmes, tem as pessoas que já têm essas vivências, tem a realidade do ambiente da escola, tem a realidade da comunidade escolar e da própria sociedade, não é? E a mídia traz isso à tona pra gente, então, a gente não pode dizer mais que tá pensando do mesmo jeito, não dá pra esconder, não é? Por que eu também, não é? Não adianta dizer que eu aprendi tudo porque eu aprendi muito pouco, porque qualquer um de nós sabe muito pouco sobre as coisas, está tudo mudando o tempo todo. Os conceitos mudam, a ideia hoje é de uma forma, os livros trazem pra gente, na mesma hora já tem novas pesquisas, novas descobertas. E é por conta disso que a gente tem que estar, independente de ser professor, ou de qualquer área da educação, em todas as áreas, a gente tem que ter essa sede de busca pra gente estar reconstruindo esses novos conceitos, principalmente sobre a temática que estamos abordando agora, sobre as sexualidades, sobre qualquer temática em relação a nossa convivência com o outro. Esse é o objetivo (Professora Aline – Turma 2010 - grifos nossos).

A professora Aline demonstra como pensava antes do curso de formação docente e como atualmente compreende as discussões sobre os gêneros e as sexualidades. De forma mais abrangente a professora percebe a necessidade de continuamente aprofundar-se ainda mais em novas pesquisas para que a sua formação tenha respingos no espaço escolar em que atua. Desta forma, por meio do curso de formação houve uma possibilidade da professora pensar sobre sua prática pedagógica e buscar transformações para seus pensamentos, sensações e sua prática.

Ao afirmar que o seu olhar hoje é outro e que a sua relação com a família é outra, Aline nos relata como foi afetada por esse acontecimento, que a tirou do lugar e a modificou. Contribuindo com esse pensamento, Larrosa (2011) nos diz que:

a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afete a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p. 06-07).

Aline fez um movimento de ir e vir, pois por mais que o curso de formação tenha ofertado subsídios para que ela se transformasse e se repensasse, se ela não fosse tocada, a formação docente não teria sido uma experiência. Como Aline mesmo diz “a gente tem que ter essa sede de busca pra gente estar reconstruindo esses novos conceitos [...]” e essa sede permitiu que a exterioridade, no caso o curso de formação, alcançasse o seu interior e a tenha tocado para as discussões.

Já para a professora Joanina, a formação docente foi de suma importância para a construção de sua prática pedagógica e deixou marcas bastante significativas, como ela mesma relata ao ser questionada sobre o curso:

Contribuí muito, até porque é uma disciplina nova e que, às vezes, a gente não sabe nem de que forma abordar essa disciplina. Porque se você vai trabalhar com adolescentes, você tem que ter um linguajar apropriado para a idade e tudo. E esse curso nos deu um empurrão bom, nos ajudou muito. Foi muito bom. Então assim, até para desenrolar mesmo e ter traquejo com eles, manejo, forma de lidar e tudo, conseguir enfrentar o que vinha de lá para cá de uma forma natural. Então, tudo isso foi abordado assim no curso [...]. Contribuí, contribuí muito, porque, às vezes, pelo fato de que não tinha a disciplina, isso dificultava. Você não saber de que forma abordar o tema. E quando você participa do curso fica natural. É uma coisa natural que faz parte da vida, que a família nunca fala, não é? Então, o professor falando em um linguajar mais acessível, então facilitou muito. Tudo isso veio do curso (Professora Joanina – Turma 2009 - grifos nossos).

Com as discussões do curso de formação, Joanina teve mais facilidade para dialogar com suas/seus alunas/os sobre essas temáticas, pois entende que há um determinado linguajar a ser desenvolvido com as/os discentes e que, de alguma forma, o curso a mobilizou, deu um empurrão. Para Joanina há um modo de falar e de fazer que ela entende como correto ou ideal para a criança e a/o adolescente quando se trabalha com sexualidade, há um saber sobre como falar e ensinar essa temática na escola e que ela e outras docentes têm necessidade de aprender.

E o que ficou do curso? Para Joanina o curso lhe permitiu olhar para a sexualidade como algo mais natural, espontâneo, algo que é parte da vida e não uma questão ilícita, imoral, problema ou algo difícil de ser abordado na escola, mesmo porque a sexualidade está na escola, a gente desejando ou não. Como dito por Guacira Lopes Louro:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não -, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 2014, p. 135).

Essa provocação propiciada pelo curso também foi percebida no trabalho desenvolvido por Souza (2016). Ele menciona que o curso de formação docente sobre gênero e sexualidade também minimizou as dificuldades das(os) docentes em dialogar sobre essas temáticas na escola, já que muitas(os) delas(es) se desviavam dessas discussões quando estas atravessavam o espaço escolar.

Houve outros relatos que também nos fizeram pensar as marcas do curso de formação, como foi o caso da professora Lina. Esta professora se pôs a pensar sobre o que é ser diferente em nossa sociedade: afinal como se produz a/o diferente? O que é ser diferente? Para Lina:

Olha uma das grandes marcas que o curso deixou para mim foi, assim, não é que eu não tinha respeito, não é nada disso, com a vida do outro. Isso não existe. Eu acho que

respeito aos princípios e aos valores, você traz essa bagagem consigo e vai se aprimorando... *Mas assim, de ter uma sensibilidade maior, é... Um olhar maior em relação às questões assim, de... de... de gênero, não é?* Começar a entender um pouco, o mínimo, porque eu sei que tem muita coisa que um curso só não abrange, não tem nem como. Mas foi ter assim mais um olhar sensível para compreender que o que a gente acha diferente não é o diferente, é a minha verdade, que eu acho que é a minha verdade, que é o diferente, para o outro não é o diferente. *Eu comecei a perceber isso aí. Eu acho que é uma das grandes marcas que fez realmente, foi começar a duvidar das coisas estabelecidas, como conceitos prontos e começar a enxergar que a verdade minha não é a verdade do outro. O que eu acho que é correto, que eu tenho os meus preceitos não é o do outro e para chegar a um ponto, e a um senso comum é o respeito ao senso comum e passar mais a entender e enxergar o ponto de vista do outro* (Prof.^a Lina – Turma 2011 – grifos nossos).

Lina nos provocou a pensar como as discussões de gênero e sexualidade ainda estão muito marcadas por um processo de preconceito e discriminação, em que a sociedade demarca e enquadra o indivíduo em um processo de normatização. Para a professora Lina nós ainda somos uma sociedade de enquadramentos. Nessas demarcações a sociedade produz o que é ser diferente e quem ou quais instâncias produzem diferenças. Assim, nos questionamos como nós, enquanto sociedade, produzimos tais verdades. Existe uma única verdade? As questões de gênero e sexualidades devem ser vividas apenas de uma forma, ou existem várias possibilidades? Afinal, quem delimita quem é ou não diferente? Conforme Louro (2008, p. 22) nos traz: “a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada”.

Com o curso Lina assumiu a postura de questionar as discussões enraizadas e produzidas como verdade pela sociedade. Em se tratando das discussões sobre a sexualidade, Michel Foucault (1988), desde o seu livro sobre a “História da sexualidade”, assegurou que houve uma explosão discursiva sobre a sexualidade, passando a ser vigiada e controlada por várias instituições. Para o autor, a escola, as igrejas, as famílias e a própria ciência tomaram para si a autoridade para falar sobre a sexualidade, construindo determinadas verdades e com o propósito de silenciar alguns discursos e controlar os desejos, prazeres e vontades (FOUCAULT, 1988). Esse controle de quais verdades devem ser normatizadas e fixadas vêm de um longo tempo, legitimando alguns discursos e silenciando outros.

Sendo assim, notamos como Lina repensou e permitiu perceber que existem inúmeras diferenças e, portanto, diferentes possibilidades de ser e estar no mundo e de pensar as sexualidades e os gêneros, embora as diferenças sejam hierarquizadas e, com isso, algumas são empurradas para as margens. Essas inquietações de Lina nos estimulam a pensar que a formação implica exercitar nossa capacidade de escuta, de se expor, se colocar à deriva, ler o que as coisas têm a nos dizer, como Lina o fez ao pensar sobre as diferenças. Escutar também é ouvir o que o outro tem a dizer e reconhecer o seu posicionamento (LARROSA, 2002).

Lina se permitiu, por meio do curso, duvidar das coisas estabelecidas como conceitos prontos. Ou seja, o curso questionou verdades fixas, colocou-as em xeque e proporcionou à professora uma reflexão de si mesma. Lina nos relata também que, embora o curso a tenha

provocado de diferentes maneiras, não deu conta de tudo, já que foram priorizadas determinadas questões, portanto, deve-se continuar buscando novos olhares e transformações.

Ainda pensando as marcas das/os sujeitas/os após o curso de formação, Sandra nos diz como seu olhar mudou:

Eu passei a visualizar melhor essa questão do preconceito, porque antes eu não enxergava, eu não via com clareza nas entrelinhas. Como se diz, onde está embutida essa questão do preconceito das pessoas? Eu tenho amigos homossexuais, eu tenho amigas lésbicas, tudo bem, mas quando era minha família a coisa mudava de figura. Doença, a pessoa precisa de tratamento, essas coisas. Então, você começa a enxergar isso nas falas das pessoas, nos discursos delas, até em relação aos alunos. “Está vendo aquele menino tão bonito? Mas é gay”. “Fulano é gay, que desperdício!”. Então, essa clareza de visar essa mudança em como você enxerga o preconceito (Profa. Sandra – Turma 2010 - grifos nossos).

Sandra reconhece como o preconceito está internalizado nas pessoas e que o curso lhe permitiu olhar de outra forma e reconhecer os discursos heteronormativos. Seu olhar foi contestado e, assim, ela foi questionando o discurso de que a homossexualidade é uma patologia. Aprendemos com a psicologia, psiquiatria e medicina do final do século XIX a associar os homossexuais como doentes, já que, o chamado homossexualismo foi uma invenção dessas ciências, tratando-o como um desvio sexual, um transtorno de personalidade, ou seja, o homossexual era diferente do heterossexual, pois o primeiro apresentava um desvio bio-psíquico que deveria ser curado por meio de intervenções terapêuticas (FERRARI, 2015).

Somente em 1990, a Organização Mundial de Saúde despatologizou a homossexualidade, retirando-a da Classificação Internacional de Doenças. Contudo, em 2011, tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei que autorizaria o uso de terapias de reversão da orientação sexual por parte das(os) psicólogas(os), mas, felizmente, este projeto foi arquivado. Embora Sandra tenha repensado nesta leitura da homossexualidade como patologia, esse discurso ainda é construído por muitas pessoas e instâncias sociais.

Sandra também repensou o pensamento de que alguém bonito não poderia ser gay, pois seria um desperdício para as mulheres. Esse é um olhar heteronormativo, aprendido e naturalizado por toda sociedade, onde o homem existe para o desejo das mulheres e vice-versa e que, ao nascer homem, ele deveria obrigatoriamente desejar afetiva e sexualmente uma mulher e não outro homem. No pensamento heteronormativo, um homem que deseje outro seria um desperdício para as mulheres heterossexuais.

A professora também relata que as/os alunas/os têm o preconceito enraizado e que a heteronormatividade é reiterada todo tempo no espaço escolar. Guacira Lopes Louro (2011, p. 66) nos ajuda a pensar que “o campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual”.

Sandra tem amigas lésbicas e amigos gays, mas, antes do curso, se acontecesse de um dos seus familiares assumir-se como lésbica e/ou gay, ela agiria com lesbohomobitansfobia,

não entendendo essas sexualidades como possibilidades de vivências dos desejos e dos afetos, mas como doenças e que deveriam ser curadas, evidenciando uma forma de ódio e violência contra as(os) LGBTTI.

Na pesquisa de Souza e Santos (2014) realizada com professoras/es de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Programa de Formação de Professores (Parfor), eles perceberam que ao questionar essas/es docentes sobre a possibilidade de seus/suas filhas/os assumirem-se como homossexuais ou lésbicas, muitos/as as/os apoiariam, enquanto outras/os teriam bastante dificuldade de acolhimento e que, antes, tentariam “corrigir” esses desejos e afetividades de todas as formas, com a ajuda de psicólogos/os, igrejas ou mesmo apresentando alguém do outro sexo/gênero para ficarem e/ou namorarem. Após a vivência no curso, Sandra repensou sobre isso e lida com esta questão de outra forma. O curso a afetou de alguma maneira, instigando-a se rever.

As professoras Sandra e Vilma repensaram sobre os preconceitos em relação às homossexualidades com a vivência no curso e isso também foi percebido em outras investigações. A pesquisa de Borges e Meyer (2008) investigou, entre outras coisas, os possíveis efeitos de uma proposta formativa nas práticas pedagógicas das professoras participantes. Este curso intitulava-se “Educando para a Diversidade”, executado por uma organização não-governamental que atuava junto aos direitos sexuais na cidade de Porto Alegre-RS e financiado pelo Programa Brasil Sem Homofobia. Foram entrevistadas professoras que participaram do curso, sendo que uma das mudanças identificadas nas análises foi o reconhecimento de posturas preconceituosas por parte delas próprias, embora reconheçam que ainda apresentam dificuldades em desenvolver ações contra a homofobia.

No caso da professora Vilma, embora ela diga que o curso tenha aberto a sua mente para algumas questões de gênero e sexualidade, ainda compreende a homossexualidade como desperdício, diferentemente de Sandra, que entrou com esse pensamento, mas deu outros sentidos a ele, se oportunizando questionar a heterossexualidade compulsória e outras marcas que normatizam os gêneros e as sexualidades. Para Vilma:

Foi isso, abriu mais (risos)... Abriu mais a mente porque a gente tem na realidade muito preconceito, não é? A gente tem assim é... um tabu, sei lá. E aí hoje está se tornando tão natural e, assim, abre mais nossa visão, não é? No curso a gente percebe também, pela forma que traz essa questão, abre mais a nossa mente... A gente ainda tem, não vou dizer que não, porque, às vezes, eu digo: “Oh meu Deus, que desperdício, aquele menino tão bonito (risos)” (Profa. Vilma – Turma 2011 - grifos nossos).

Vilma discorre que ainda existe muito preconceito na sociedade e que hoje as questões de gênero e sexualidade estão se naturalizando. Ao mesmo tempo, relata que ainda tem preconceitos e, às vezes, acha desperdício um homem bonito ser gay. Desperdício para quem e por quê? Talvez pense assim porque espera que o homem compulsoriamente deva desejar uma mulher e não outro homem. Diante disso, para pensar até que ponto para a professora Vilma o curso se configurou como uma formação marcada pela experiência, nós retomamos os dizeres de Jorge Larrosa:

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2014, p. 48).

Com a colaboração de Jorge Larrosa arriscamos dizer que apesar de a professora Vilma ter feito e concluído o curso de formação, ela foi pouco transformada.

Essa pesquisa nos ajudou a pensar as diferentes marcas que a formação docente pode deixar em um/a professor/a e que, apesar de passar pela formação docente e de algumas pessoas serem tocadas, outras não o são, ou seja, a formação docente não é uma garantia de que a experiência aconteça. A busca de uma formação é aventurar-se, é um arriscar-se, podendo ou não produzir experiência.

Que venham outros empurrões...

Salientamos para cada leitor/a, professor/a e pesquisador/a que se interessou em ler esta investigação que o texto é apenas uma possibilidade de leitura sobre a formação docente e as questões de gênero e sexualidade, portanto, outros olhares podem ser lançados sobre a discussão. Aqui apontamos algumas problematizações baseadas em nosso olhar e nas experiências que vivemos, enveredadas pelas vozes das docentes e ancoradas nos referenciais que direcionaram a análise, destarte, não podemos dizer que o trabalho está encerrado.

Ressaltamos que nos ancoramos nos escritos de Jorge Larrosa e sua compreensão do conceito de experiência como aquilo que move/moveu as/os docentes a desenvolverem seus trabalhos. Assim, investigamos nos relatos se a formação docente as tocou de alguma maneira, trazendo novo sentido para suas vidas.

Foram diversos os efeitos possibilitados pela vivência no curso de formação e ele tocou as professoras de forma singular, subjetiva e pouco possível de ser repetida. Podemos mencionar a subversão dos olhares discriminatórios e excludentes em relação à diversidade de gênero e sexual, embora uma das professoras, Vilma, ainda veja a heterossexualidade como compulsória, especialmente para os garotos.

Para outra professora, Aline, não é possível dizer, após a vivência no curso, que não sabe nada ou que nunca ouviu falar sobre gênero e sexualidade, pois, de alguma forma, o curso proporcionou a produção dos saberes por meio dos diálogos, sensibilizações, reflexões e discussões sobre curtas e longa-metragens e reflexões das vivências da comunidade LGBTTI. Ressalta-se também que as professoras não aprenderam tudo, mesmo porque, novas releituras sobre essas temáticas se constroem permanentemente.

Sentirem-se impulsionadas para dialogar sobre gênero e sexualidade na escola foi uma das marcas propiciadas pelo curso, inclusive, contestando as interdições em relação à sexualidade. Esperamos que novos empurrões para o debate sobre diversidade de gênero e sexual sejam provocados por tantos outros espaços formativos que se desenvolvem nos diferentes locais do País. Apostamos na formação como uma travessia, uma aventura em busca do que se desconhece, arriscando-nos por novos caminhos, mesmo que tortuosos e incertos.

Recebido em: 30/05/2020 e Aprovado em: 16/06/2020

Notas

1 Apoio: CAPES.

Referências

- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar., 2008.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-165.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 31-40.
- FERRARI, A. Homossexualidade. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 358-363.
- FERRARI, A.; CASTRO, R. P. "Quem está preparado pra isso?": Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, Brasil, v. 8, n. 1, p. 295-317, enero-junio, 2013.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. de 2007.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, n.4, p.62-70. 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Apresentação à primeira edição. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 17-24.

NOGUEIRA, G.; COLLING, L. "Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade". In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 353-358.

PRADO, M. A. M.; PERUCCHI, J.; TORRE, M. A.; MARTINS, D. A.; TOLENTINO, L. Formação de professores e subalternidades sexuais: uma experiência no âmbito das proposições do programa Brasil sem homofobia. In: RIBEIRO, P. R. C; SILVA, M. R. S.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: composição e desafios para a formação docente. Rio Grande: Editora da FURG, 2009, p. 115-126.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p.157-174, jan./abr., 2009.

SOUZA, M. L. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente In: SEFFNER, F. CAETANO, M. **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande: Editora da FURG, 2016, p. 979-997.

SOUZA, M. L.; SANTOS, L. A. "Apague o quadro que nem homem!": os embates sobre diversidade de gênero e sexual em um curso de formação de professores de ciências e biologia. In: FERRARI, A. et al. **Anais [do] VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**, Juiz de Fora, MG – Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014.

VERGUEIRO, V.; GUZMÁN, B. R. Colonialidade e cis-normatividade: conversando com Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, Sevilla, v. 2, n. 3, 15-21, dez. de 2014.

Imagens do cotidiano escolar

Gênero e sexualidades nos desenhos de estudantes de uma escola pública

Everyday Life's Imageries in School
Gender and sexualities in the designs of students at a public school

Imágenes en la vida cotidiana de la escuela
Género y sexualidades en los dibujos de estudiantes en una escuela pública

JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu- RJ, Brasil.

LEANDRO RODRIGUES NASCIMENTO DA SILVA**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu- RJ, Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva esquadriñar representações de gênero e sexualidades, por meio de desenhos e rabiscos realizados por alunos/as de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Vamos discutir e problematizar as questões relacionadas à infância e às representações das masculinidades e feminilidades que despontam nos desenhos. Os desenhos, grafismos e rabiscos não foram expressos em papel, mas, em paredes, mesas, cadeiras e outros objetos em 12 salas de aula. Como referencial teórico, recorreremos a autores/as dos estudos culturais e de gênero. Optamos por analisar as imagens que os alunos e as alunas fizeram por considerá-las artefatos artísticos do cotidiano, potentes e reveladores. E concluímos que a sala de aula é um verdadeiro amálgama de discursos sobre as sexualidades que, silenciosa, diz muito através das pichações.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e da graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É líder do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX). *E-mail:* <jonasjr@usp.br>.

** Graduado em Letras-Português/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Colunista da Revista África e Africanidades. Pesquisador contratado da Fundação Oswaldo Cruz e membro do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX). *E-mail:* <leandrosalesufrjr@outlook>.com.

Palavras-chave: Sexualidades. Gênero. Educação. Cultura Visual.

ABSTRACT: This article aims to scan representations of gender and sexualities through drawings and scribbles made by students from a public state school in Rio de Janeiro. We are going to discuss and problematize some issues related to childhood and representations of masculinity and femininity that emerge in the drawings that were analyzed. Drawings, graphics, and scribbles were not expressed on paper, but on walls, tables, chairs and other objects present in the 12 classrooms observed. As a theoretical reference, we use the works from authors of gender and cultural studies. We chose to analyze student-made images by considering them powerful, and revealing, artistic artifacts of everyday life. As a result, we come to a conclusion that the classroom is a true amalgam of discourses on sexuality that, silently, says a lot through its "graffiti".

Keywords: Sexualities. Gender. Education. Visual Culture.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo escanear representaciones de género y sexualidades, a través de dibujos y garabatos hechos por estudiantes de una escuela pública del estado de Río de Janeiro. Intentaremos discutir y problematizar algunos temas relacionados con la infancia y las representaciones de masculinidades y feminidades que emergen en los dibujos a ser analizados. Dibujos, grafismos y garabatos que no se expresaron en papel, sino en paredes, mesas, sillas y otros objetos presentes en las 12 aulas en las que desarrollamos nuestras observaciones. Como marco teórico, utilizamos autores de los estudios de género y estudios culturales. Elegimos analizar las imágenes que hicieron los y las estudiantes por considerarlas artefactos artísticos de la vida cotidiana, poderosos y reveladores. Como resultado, concluimos que el aula es una verdadera amalgama de discursos sobre sexualidades que, en silencio, dice mucho a través de sus pintadas.

Palabras clave: Sexualidades. Género. Educación. Cultura visual.

Introdução

As imagens do cotidiano figuram no ir-e-vir dos olhares dos/as espectadores/as, nos múltiplos espaços nos quais frequentamos, explícita e implicitamente (AUMONT, 2000). É explícita a infinidade de *outdoors* espalhados por qualquer cidade brasileira. São explícitas as grandes placas acrílicas que proclamam grandes marcas. São explícitas - e incômodas para muitos/as - as pichações que são urdidas em pilares de viadutos, fachadas de edifícios e portões domésticos. É provável que, se entre ontem e hoje alguém fosse perguntado/a se se lembra das imagens que tenha visto na rua ou em outros lugares, talvez a resposta fosse um naturalizado “não”. Não porque você e nós não tenhamos prestado atenção no que vimos, mas pelo fato de não termos refletido sobre o que vimos. Com base nessas colocações é que iniciamos a narrativa deste texto: nosso objetivo principal é refletir sobre imagens do cotidiano escolar, que estão desenhadas em mesas e cadeiras, paredes e corredores da grande maioria das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Os elementos de composição das imagens em questão nos interessam pelas suas significações explícitas, pelas suas narrativas implícitas – referimo-nos à ideia de inferência – e pelas recorrências de construção; por exemplo: é costumaz que nos desenhos escolares o tema da sexualidade seja repetidas vezes protagonizado. Assim, direcionamos nossa abordagem a partir da metodologia qualitativa e a fundamentamos, sobretudo, nos estudos de gênero e nos estudos culturais.

Nesta introdução, gostaríamos também de nortear o/a leitor/a sobre a espécie de imagens com as quais lidaremos neste texto: imagens fixas¹. Assim, é de igual forma importante alertar que lidaremos com imagens visuais, ou seja, aquelas que possuem a forma objetiva, visível, mas não ignoraremos as multiplicidades semânticas nelas contidas, até porque é na variedade semântica da imagem que construiremos maior e mais percuciente reflexão.

Portanto, partindo das primeiras postulações, pressupomos que as imagens que os/as alunos/as produzem no espaço escolar são fruto *de* e nascidas *por* discursos que podem ser chamados de pedagogia da imagem ou dos significados, por meio dos símbolos (BARTHES, 1971). Essa pedagogia nos instiga a concordar com a ideia de que as interpretações que os/as artífices (alunos/as) das imagens possuem acerca do corpo e da sexualidade advêm de vozes circundantes, que podem ou não convergir.

Assim, as representações com que lidaremos configuram verdadeiros mapas cartográficos, que indicam caminhos possíveis expostos ao olhar dos/as espectadores/as, expostos ao ir-e-vir do olhar dos/as professores/as e funcionários/as que povoam a espacialidade escolar. Não obstante, essas imagens exigem, como dissemos anteriormente, empenho reflexivo, decifração dos códigos comunicativos que nos auxiliarão, como chaves que acessam lugares pouco aventuráveis – como é o caso da temática de gênero e

de sexualidades. Isso afirmamos por conceber as representações imagéticas como retratos, os quais referendam tradições, normas e modelos de ser, estar e vivenciar o mundo. As imagens estáticas – assim como as em movimento – corroboram na denúncia de que somos seres atomizados, produtores, mas também consumidores vorazes de significados.

Portanto, a institucionalização do significado de uma representação imagética demarca a existência de uma comunidade que pensa, age, agencia e discrimina coisas, pessoas e ações pelo viés da norma social. Decerto, esse conjunto de normas acomete o microcosmo da escola. Assim, é recorrente que os/as alunos/as criem manifestações artístico-culturais que muito dizem da sua cultura regional e nacional. Um teste rápido e fácil de entender como funciona o acórdão das normas – aqui desejamos nos referir estritamente à matriz cisheteronormativa – é pedir para que crianças em idade escolar desenhem em folhas de papel algum tipo de imagem que lhes venha ao gosto; feito isso, analise os desenhos e observe que será provável os meninos desenharem, em sua maioria, carros, corpos – também masculinos –, cidades etc., tudo relacionado à esfera do mundo burocrático, por vezes de cunho sexual e de preferência optarão por desenhos que aludem à vida pública. As meninas talvez optem por desenhar flores, casas – numa relação direta com o lugar delegado pela cultura patriarcal à mulher – e jardins delicadamente pintados de verde. Às vezes também elaboram desenhos ligados ao amor, majoritariamente representados por corações vermelhos, por pessoas da família ou casais de namorados.

Mas a escola como lugar do inesperado também conversa, nas entrelinhas das imagens tidas como meros rabiscos ou pichações, sobre corpos dissidentes, sexo, sexualidades e gênero. É pequeno o recorte de textos imagéticos que fizemos para este trabalho, mesmo assim ele significa possibilidades de imersão em um campo muito maior e mais explorável no que tange à leitura de imagens. As fotografias analisadas neste texto foram colhidas/fotografadas durante aulas de professores, os quais fazem parte do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (Legesex) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); esses professores atuam em projetos educacionais, como o “Mais Educação”, em uma unidade pública da rede estadual do Rio de Janeiro, situada no subúrbio do município, que atende a turmas do ensino fundamental (a partir do 6^a ano) e do ensino médio. As imagens são de autoria anônima, até porque transgridem as normas da escola, uma vez que os/as alunos/as autores/as dos desenhos realizaram tal produção de forma clandestina, pois a intervenção em paredes e mobílias das escolas sem a devida autorização pode ser entendida como vandalismo, depredação do espaço escolar e, por isso, passível de punição.

Devidamente autorizados pela direção, pudemos fotografar as imagens que porventura encontrássemos e que aludissem à (ma)temática sexual dentro das salas de aula. Apesar de podermos explorar outros espaços da escola, interessou-nos, nesse momento, somente as produções realizadas em sala de aula. Ao todo, encontramos 22 imagens, que foram registradas por fotografia de nossos aparelhos celulares.

Sugerimos nesta narrativa olhares redirecionados para o espaço físico da escola (paredes, chão, mesas e cadeiras etc.), e para a extensão corporal dos corpos dos/as alunos/as que consideramos ser o espectro artístico. O ser humano faz arte para se ampliar, se perpetuar, comunicar, descobrir e ser descoberto. Portanto, a percepção da polissemia de um gestual de um/a aluno/a possui o mesmo valor de um desenho feito numa parede, numa cadeira ou numa mesa: lugares impróprios de se expressar, como sempre nos é dito, A proibição do espaço já ousa transgredir a proibição do discurso. É o que passamos a analisar.

A estética pavoneada da sexualidade e do gênero

Imagem 1: Pica-Pau *cyborg*



Fonte: Registro pessoal dos autores

Vejam a imagem 1. Não nos vem à cabeça quaisquer outras palavras que não sejam as ditas por Cecília Meireles (1999, p. 105) na obra “Crônicas de Viagem”: “nem tudo que se deseja se pede”; intertextualizando e entretecendo outros ditos, tomemos as palavras da escritora e as ressignifiquemos da seguinte maneira: nem tudo que se deseja se verbaliza. O que se pretende com a representação desta imagem parece-nos muito mais transgressor, questionador das identidades de gêneros e sexuais do que uma simples pichação esvaziada de semântica e que objetivaria a promoção de uma pseudo “balbúrdia” ou “falta de educação”. Se há nisto falta de educação, podemos completar o sentido

da frase e contradizer, afirmando que de fato há falta de educação para a sexualidade; há falta de um discurso acolhedor da questão encenada no desenho.

O que desponta com robustez na imagem é o fato de que a figura representada trata-se de um corpo dissidente, o qual suponhamos que seja um corpo transexual. O que nos leva a essa interpretação é o fato de que o personagem evidente, que protagoniza a realização gráfica é uma famosa figura dos desenhos animados: o Pica-Pau. Sendo ele socialmente masculino, numa cultura a qual pressupõe um enquadramento do sexo a partir da estética do gênero e de suas respectivas encenações e vice-versa, temos então um confronto com o que o discurso majoritário e patriarcal diz e dita sobre os corpos.

Essa imagem contra-argumenta o corpo previsível e provável do gênero masculino ao representá-lo com uma vagina suntuosamente marcada. As curvas da cintura da imagem são precisamente afinadas, o que culturalmente se aproxima do arquétipo do corpo feminino. Se nos atentarmos aos seios do/da personagem, detectaremos uma protuberância própria de um corpo *cyborg*. De um corpo pavoneado, tanto pela imaginação, quanto pelas possibilidades tecnológicas das próteses de silicone, as quais conferem maior volume aos seios. De acordo com Haraway (1994, p.244), “o *cyborg* é uma imagem condensada da imaginação e da realidade material, tendo os dois centros interligados para estruturar qualquer possibilidade de transformação histórica”. Condensamento que advém da interligação entre ficção cinematográfica assistida pelos/as jovens - desenho animado infanto-juvenil - e outras linguagens performáticas que auferem à imaginação a possibilidade de transformação histórica da realidade, do material por meio do hibridismo artístico – quer na reinvenção do corpo, quer na reinvenção de algum objeto.

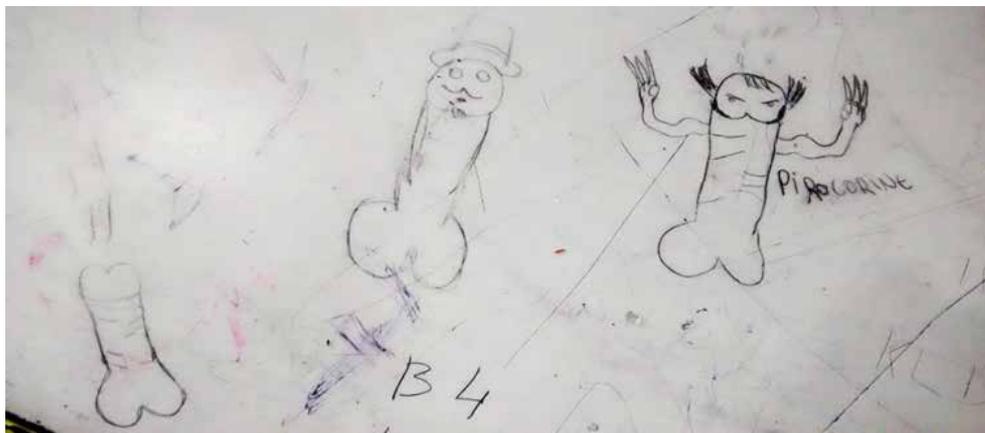
Para além dessas observações, a imagem em questão traz outros dois elementos instigadores. Duas panteras – que identificamos como a personagem do desenho animado Pantera Cor-de-Rosa – olham para o corpo transexual/transsexualizado com expressões destoantes. A pantera que figura ao lado esquerdo da imagem, na parte superior do desenho, manifesta uma expressão de curiosidade ao fitar o olhar no corpo do/da Pica-Pau. Poder-se-ia representar nessa pantera uma curiosidade a qual é nutrida por parte do público infanto-juvenil acerca de um corpo “não localizado” socialmente? Poderá ela representar, pela linguagem do seu corpo gráfico, espanto pelo possível, mas reprimido e estigmatizado, corpo travesti/transsexual? São colocações profícuas se almejarmos imergir e emergir nas tessituras discursivas as quais dão sustentação à concepção ilusória das identidades de gênero e sexuais unas; ambas colocadas em questão pela imagem do Pica-Pau *cyborg*. Também ao lado esquerdo, porém na parte inferior do desenho, vemos uma outra pantera; esta quase está saindo de cena, todavia lança também sobre o corpo transexual do/da Pica-Pau uma olhadela cujas expressões despontam raivosas.

Assim, podemos inferir, para uma interlocução mais interessante na leitura imagética arquitetada, que essa última pantera, somada à anterior, representaria duas partes da concepção social: a primeira refere-se às pessoas curiosas; já a segunda remete às pessoas

negacionistas das dissidências, que recusam a existência de quaisquer outras identidades de gênero e sexuais que não sejam a cisheteronormativa.

Antes de partir para a próxima imagem, voltemos às reflexões de Haraway (1994), que nos auxilia a pensar o corpo *cyborg*. Relacionando o pensamento da teórica com a imagem do Pica-Pau *cyborg*, percebemos a necessidade de um debate que contemple questões prototípicas do mundo pós-moderno e tecnocientífico que nossas crianças vivenciam. Um debate capaz de trazer à baila, de maneira adequada, as dissidentes engenharias corporais que, em inúmeros casos, são desencadeadoras de conflitos no cotidiano da escola (LOURO, 1999). Falar do corpo *cyborg* produzido por uma criança ou adolescente é minimamente reconhecer, identificar a sensibilidade que eles/as possuem acerca de questões consideradas tabus na sociedade brasileira. Conforme sinalizamos, o corpo representado na imagem analisada é desconexo de uma centralidade identitária; há uma atomização que advém da engenharia corporal construída no desenho. Sendo o Pica-Pau do gênero masculino e possuindo uma vagina, ele deixa de ser macho? Ele passa a ser necessariamente fêmea? A problemática é maior se pensarmos que no *cyborg* “a natureza e a cultura são retrabalhadas” (HARAWAY, 1994, p. 246), portanto, o que vemos é um animal não-humano – por ser o personagem uma ave – mas é, ao mesmo tempo, um animal humano – por possuir um corpo humanizado. Sua ontogênese é masculina, pela maneira como o Pica-Pau se apresenta no desenho animado, mas a sua encenação é feminina. Animal humano. Animal que não é humano. Bicho homem. Bicho mulher. Bicho bicho. Fragmentos de identidades fraturadas. “A formação de totalidade, a partir de fragmentos, inclusive aqueles de polaridade ou dominação hierárquica, está em questão no mundo do *cyborg*” (HARAWAY, 1994, p. 246) e a essa questão devemos conferir respostas, ou acrescê-la de questionamentos.

Imagem 2: Pênis de distintos tamanhos



Fonte: registro pessoal dos autores

Na imagem 2, temos três representações do órgão genital masculino que, em raros momentos, se ausentou das fotografias que realizamos. Das 22 imagens que fotografamos, apenas duas delas não possuíam o pênis como protagonista; nossa vontade era de analisar neste ensaio as 22 fotos colhidas, mas por motivos de espaço e adequação a este gênero textual, optamos por apresentar apenas 5 dessas 22 fotografias.

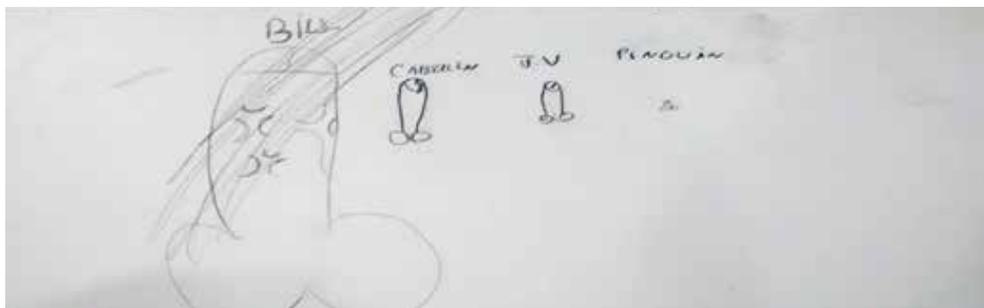
Voltando à análise da imagem agora em questão, há enciamentos de parte do corpo masculino que refletem o caráter falocêntrico sobre o qual são e foram desenvolvidas e organizadas as culturas ocidentais, e parte das culturas orientais. Basta lembrarmos do deus grego Hermes, o qual se exibiu em representações imagéticas com o pênis sempre ereto (LINS; BRAGA, 2009). Sua imagem era erigida no pórtico senhoril das fachadas das residências gregas. A própria palavra “Hermes”, para os gregos, remetia ao pênis. Se entrarmos em qualquer museu dedicado aos estudos do Mediterrâneo, das comunidades da Antiguidade Clássica, encontraremos pictografias de pênis impressas à mão em vasos, pratos e taças da época. Ademais, os gregos, em especial em Atenas, viviam numa falocracia, na qual conheciam o sexo primariamente por via peniana. Não só Hermes era esculpido, pintado, desenhado com o pênis à mostra, mas também Dionísio com um protuberante membro viril. Os romanos possuíam seus correspondentes, que carregavam, por vias mitológicas, o legado da cultura falocêntrica; como exemplo, citemos Baco, que no Egito Antigo era conhecido como Osíris. Em cada templo indiano, Shiva está em seu assentamento com seu pênis. No Central Park, em Nova York, o obelisco criado pelos egípcios em homenagem ao pênis, conhecido como Agulha de Cleópatra, figura intacto e turístico.

Portanto, parece haver um fascínio pela engenharia e pela arquitetura do pênis que é repassado de geração a geração. Entendemos essa engenharia enquanto instrumento de manutenção sorrateiro, pouco visível, mas muito enraizado na psiquê dos sujeitos. Poderíamos dizer, no plano social, que a engenharia das coisas corresponderia à ideologia. Já a arquitetura figuraria como a própria parte visível, plana, estetizada, óbvia. É o que acontece com as três figuras da imagem. Há três pênis: da esquerda para a direita, o primeiro ejacula com a glândula do órgão desnudada; o segundo possui uma cartola, que interpretamos como um símbolo da “mágica” que o pênis é capaz de fazer – derramar o sêmen da vida e preencher as entranhas femininas por nove meses; e o último pênis que aparece, no lado direito, é mais um *cyborg*. Esse último vem acompanhado de uma palavra, a saber: Pirocorine. Ou seja, um cruzamento vocabular – um neologismo raro e muito inteligente – dos seguintes substantivos: Piroca + Wolverine.

O personagem Wolverine é um dos mutantes do desenho animado X-Men. Ele tem o poder de se regenerar, é imbatível, sempre está de pé, pronto para qualquer combate. De maneira diáfana, associa-se, pela engenharia da cultura, a força do mutante, à força quase que visceral que o pênis incorporaria na perspectiva de imbatibilidade. As representações da imagem agora em questão são condensadas na articulação do ficcional

com o real; são metodicamente planejadas, arquitetadas inclusive na invenção de uma palavra nova para as suas nomeações. Quanto ao pênis de cartola, o pênis mágico, não é difícil compreendermos o sentido dessa realização; a cartola do mágico conta sempre com o auxílio da vara mágica. A cartola não é mágica, mágica é a vara que vai dentro da cartola, toca-a e faz sair dela as pombas brancas e outras coisas mais que encantam o público. Portanto, a associação que se faz é a do pênis enquanto uma vara que mergulha, penetra um buraco escuro, desconhecido e que, por isso mesmo, é surpreendente. Aqui a engenharia da psiquê se revela latente ao ponto de psicanaliticamente termos mais de um sentido para o pênis de cartola. A complexidade dos desenhos nos impressionam todas as vezes que paramos para reanalísá-los.

Imagem 3: Disputa de pênis



Fonte: registro pessoal dos autores

Na imagem 3, vemos mais 4 pênis representados. Com base no material colhido, podemos indiciar o fascínio, do qual falamos anteriormente, por representar o pênis. Avaliando as sociedades antigas, Lins e Braga (2009, p.24) dizem:

Nas ruínas de Pompéia foram encontrados falos de bronze e terracota, com asas, rabos e pernas. Eles tinham a fama de possuir poderes mágicos, usados como amuleto, no pescoço ou em braceletes. Em latim esses adornos eram conhecidos como *fascinum*, origem da palavra “fascínio”. Generais vitoriosos da Roma antiga desfilavam com um falo imenso sobre seu carro, para a sorte não lhes faltar em outros momentos.

Ou seja, fica evidente que a importância simbólica auferida ao pênis ainda é frequente também em nossa cultura. O que nos difere dos/as romanos/as, dos/as gregos/as e dos/as egípcios/as são as maneiras como o pênis é (re)apresentado, (des)estetizado, substancializado e valorado. Na imagem 3, os pênis possuem nomes que, da esquerda para a direita se lê: Bill; Cabellin; J.V; Pinguin. Muito provavelmente, esses nomes são apelidos de colegas de turma. Cada órgão peniano, portanto, representaria um menino/rapaz. A linguagem utilizada na imagem é metonímica: fica a parte pelo todo; uma genitália

representa o todo humano. É manifesto no texto imagético uma faceta cruel da nossa sociedade, que é a redução do sujeito à genitália. O grau de interesse pela imagem agora em análise aumenta se pensarmos que se trata de uma disputa entre machos, cercada de mitos, para eleger, destacar o que talvez, na concepção de masculinidade deles e de boa parte da sociedade brasileira, represente o símbolo máximo da virilidade: o tamanho do pênis. No compasso das representações dessa imagem, Bill seria o menino/rapaz com maior prestígio, inclusive o desenho que lhe ocupa o lugar se esforça, com a latência das veias ao longo do corpo peniano, para nos revelar isso. Já o chamado Pinguim de fato teria um pênis pinguim, pequeno. Ou seja, na dimensão do desenho vemos quem merece ser visto e quem merece ser desmerecido. Quanto menor o pênis, caso do Pinguim, menor a visibilidade no mundo da masculinidade hegemônica.

Os mitos engendrados das concepções de que o pênis precisa ser grande para que valha o macho que o carrega estão disseminados nas diversas culturas. Para não ficarmos apenas no nosso terreno, falemos da cultura chinesa na qual encontramos, no século VII, o mestre Tung-hsüan prescrevendo receitas a fim de que se aumentasse o tamanho do pênis (LINS; BRAGA, 2009). Para que isso acontecesse era preciso encontrar um fungo chamado de *boshniakia glabra*, condensá-lo em chá com algas marinhas, pulverizá-los sob um fígado de um cão branco, que fosse abatido na primeira lua. Depois de feito o remédio, seguir-se-ia sua aplicação sobre o pênis durante três vezes ao dia. Se a receita fosse seguida sem descontinuidade, o mestre assegurava que o pênis aumentaria cerca de três polegadas (7,6 cm).

Esses discursos mitológicos estão na cultura, na escola, no desenho dos/as alunos/as; por isso, por que não falar sobre eles? Por que não pensar metodologias de diálogo enquanto educadores/as, e não só a metodologia da repressão que, impetuosamente, ordena o apagamento das imagens que são feitas no banheiro, nas paredes, mesas e cadeiras sem antes questioná-las? É preciso assumir nossa responsabilidade enquanto responsáveis pela formação **integral**, repitamos, **integral** da criança e do adolescente. Sobre o assumir, já nos dizia o patrono da educação brasileira: “o verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume.” (FREIRE, 2006, p.41). Portanto, não queremos assumir uma discussão infrutífera, pelo menos para estas análises que aqui desenvolvemos, se é ético ou não que os/as alunos/as explorem o móvel e o imóvel escolar de maneira livre, pois o que nos interessa é o fato de nos assumirmos enquanto mediadores do conhecimento e admitir o fato existente: os desenhos que povoam a escola com ou sem regulações e vigilâncias.

Imagem 4: Pia Peniana

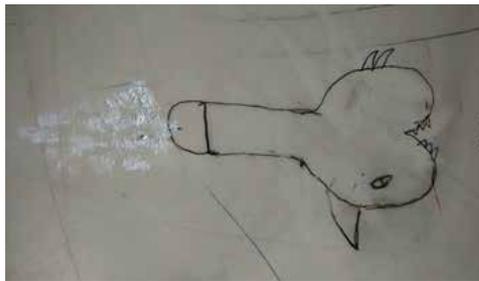
Fonte: Registro pessoal dos autores

Na imagem 4, a concepção de escola como o local do inesperado (FERRARI, 2014) se materializa. Um pênis é representado numa antiga pia de lavar as mãos localizada no fundo de uma das salas as quais exploramos. Com um piloto de tinta permanente, algum/a aluno/a teve a ideia de acrescentar a um pedaço de cano antigo, sem utilidade, duas esferas (bolas) na parte inferior de sua instalação, conferindo-lhe um saco escrotal e a encenação objetiva de um pênis. Nesta interação com o espaço escolar, percebemos que para os/as educandos/as todo o prédio escolar diz muito e permite o dizer. É prazeroso observar que o insignificante, o cano já inutilizável, passa a ser útil e a ganhar sentido. Outro fato que nos aguça à criticidade é que em todos os desenhos penianos não encontramos nenhum com aparência inerte, em estado de repouso. Todos eles figuravam eretos. Esse desenho que transforma o cano em pênis é mais uma prova cabal do que constatamos. Será que se fosse outro material, menos duro, menos “ereto” e mais maleável a semântica dada a ele seria a mesma que lhe fora conferida?

Outros elementos associados ao desenho estão presentes na engenharia (estrutura) da representação, mas não em sua arquitetura (estética). Como postulamos em nossas concepções, a engenharia seria tudo aquilo que está por trás do que se vê. Um bom exemplo seria a escultura do Cristo Redentor, localizada no Estado do Rio de Janeiro e altamente colocada sobre o Morro do Corcovado. Arquitetonicamente, a escultura é mais uma manifestação artística que embeleza a cidade, disposta a aparecer nas fotografias de evangélicos/as, católicos/as, espíritas, ateus/ateias ou de todo aquele que desejar fotografá-la. O que vemos é o sentido turístico da escultura, mas, por dentro dela, quem já teve a oportunidade de visitar o monumento, sabe que há uma capela na qual ocorrem missas cotidianas. Queremos salientar que na sua engenharia, o que estaria por detrás do ponto turístico, seria uma estratégia católica (plano da ideologia) para aproximar pessoas da sua divindade basilar: o Cristo Redentor.

Assim, a arquitetura do desenho é tudo aquilo que vemos e constatamos sem muitas relativizações, em que todos os elementos são claros: cano e pia. Mas há um elemento de engenharia que seria o sêmen, provavelmente associado à água que emanava do cano. Portanto, resgata-se da engenharia cultural funcionamentos do corpo que por inúmeras vezes a família e até mesmo a escola insistem em negar que é do conhecimento, interesse e domínio dos/as alunos/as.

Imagem 5.1: Pênis ejaculando



Fonte: Registro pessoal dos autores

Imagem 5.2: Pênis-tubarão



Fonte: Registro pessoal dos autores

Imagem 5.3: Pênis pintinho



Fonte: Registro pessoal dos autores

Nas imagens 5.1, 5.2 e 5.3 vemos a mesma representação – de um órgão genital masculino – mas em três perspectivas óticas diferentes. Ao analisarmos esse desenho encontramos outros sentidos e contornos que pluralizam a imagem, conferindo-lhe um caráter polimorfo. Explorando a representação da imagem 5.1, da direita para a esquerda, identifica-se um pênis ejaculando e ereto. O material utilizado extrapola o simples grafite contido no interior do lápis, ou a tinta azul das canetas que, em sua maioria, são recorrentes materiais para a confecção dos desenhos. O/a autor/a da imagem utiliza um material esbranquiçado (*liquid paper*) a fim de correspondê-lo à cor do sêmen que é liberado no momento da ejaculação da pessoa. Esse interesse por minúcias pelo ato sexual, somado à junção de materiais múltiplos para dizê-lo, endossa esse texto imagético de um aspecto modernoso no que diz respeito ao fazer artístico de crianças e adolescentes sob constante vigilância, vistos, em muitos casos, como máquinas adestradas ao longo de um processo técnico-histórico (CORAZZA, 2000). Ou seja, o/a artífice do desenho, nos entre-grafismos que compõem a imagem, demonstra o objeto central e uma relação deste com o seu entorno e com os materiais que são implicados na confecção da imagem. Esse conjunto de elementos (desenho + materiais utilizados + local selecionado) manifesta a potente expectativa interativa que objetiva ser a mais clara possível ao interlocutor/a da imagem – no caso, os sujeitos que frequentam a sala de aula.

Na imagem invertida do Pênis-tubarão (imagem 5.2) – ou noutro sentido, a imagem espelhada para cima – da direita para a esquerda, vemos um tubarão fundido ao pênis. Provoca-nos a atenção os enormes dentes que sobressaem da boca do tubarão. Uma metáfora pessoal fica acessível na realização do desenho, pois se associa o pênis a um predador feroz, um predador que “devora”, que “come” vaginas ou ânus vorazmente. A representação é objetiva em demonstrar eficiência desse pênis ao dispor os dentes do animal sem parcimônia. Queremos com isto dizer que: na análise de uma imagem, aquilo que ganha um maior contorno, maior expressividade, é o que se deseja comunicar com maior urgência; portanto, na representação geral da imagem analisada, a ejaculação (traduzida como a potência masculina) e os dentes do animal (traduzidos como apetite sexual masculino) indiciam percepções que já não mais estão impregnadas na psiquê do sujeito que realiza os desenhos somente, mas num plano geral, numa teia discursiva, a qual Foucault (2006) dá o nome de **microfísica do poder**. O poder da potência, da hegemonia do desejo e da satisfação masculina. Se o tubarão “come” suas vítimas, suas presas – no sentido mais sexual do termo –, o pênis faz o mesmo; tão profícuo é a atribuição de sentido que conferimos à imagem, que nos ratifica o fato de ser o animal escolhido para a fusão com o pênis um ser vivo de designação substantiva masculina, o que corrobora com nossas análises.

Passemos à imagem do Pênis pintinho (imagem 5.3). No limiar dessa análise, vemos a representação em posição vertical. Assim, mais um animal, de designação substantiva masculina é visto no desenho: um pinto (filhote da ave galinha). Há um bico, no lado

direito da imagem; e, no lado esquerdo, uma crista baixa, o que podemos inferir se tratar de um animal jovem, adolescente e, no fim, a ejaculação. Outra vez uma metáfora lógica surge na fusão de um animal com o pênis, pois se popularmente o órgão peniano tem nomenclatura de “pinto”, “pintinho” - o ser vivo que satiriza e camufla bem em sua arquitetura -, essa engenharia das associações sexuais há de ser o próprio pinto. Assim, temos o pinto (ave) que representa o pinto (pênis). É uma estratégia de realização do texto imagético de conotação dúbia; pode ser isto, pode ser aquilo ou pode ser que nada disso o seja.

Considerações finais

O que objetivamos neste ensaio é a conclamação dos/as profissionais envolvidos/as no processo educacional e seus respectivos agentes para um pensar cuidadoso e possível acerca das questões de gênero e sexualidades que povoam o imaginário e a espacialidade física da escola. Muito mais do que o olhar olímpico e corretivo/coercitivo para com as atitudes que consideramos graves infrações, como por exemplo os desenhos nas cadeiras e nas mesas, devemos e podemos desenvolver o olhar do diálogo; esse olhar não só enxerga de dentro para fora, numa percepção unilateral, mas enxerga aquilo que o outro também captou e deseja de alguma forma difundir.

Os desenhos que analisamos podem protagonizar outras pesquisas e análises múltiplas por pesquisadores/as que assim o queiram fazer. A interlocução que estabelecemos com as representações correspondem em parte com a verdade dos fatos gráficos. Queremos dizer: o que parece ser mais provável e traduzível na imagem. Não obstante, correspondem também com subjetivações próprias de nós, pesquisadores/as, pois o ato de ler as imagens é antes de tudo um exercício interpretativo (CORACINI, 2005). Com isto, não é de interesse dos/as leitores/as das imagens encontrar uma unidade no que se lê, mas de submetê-la a um processo de recorte, turvação, que são regidos por critérios inconscientes e conscientes da nossa produção constante e dinâmica da subjetividade. De acordo com Costa (2016, p.40), “é na discursividade que ascendemos às chaves da decodificação e interpretamos” melhor as coisas que carecem ou já possuem um sentido.

Para além das transgressões, para além do chamamento à atenção dos/as responsáveis dos/as adolescentes e das crianças que “picham” e “vandalizam” a unidade escolar, é possível construir uma escola consciente de que sempre há uma engenharia em funcionamento por detrás da cortina de fumaça; há questões nos desenhos representados mais relevantes de serem elencadas, pontuadas e compartilhadas numa reunião escolar do que o simples ato de criminalização dessas manifestações. Há nessas imagens discursos. Há portais, como naqueles filmes de fadas, que uma vez abertos emolduram um mundo desestabilizador das certezas. Por vezes, como educadores/as, contorcemo-nos

em busca de caminhos amenos para falar de sexualidades e gênero na escola, mas já não será tão difícil de os encontrar.

Imagine se os/as professores/as fotografassem, com foco no desenho, essas representações de conotação sexual, fizessem uma espécie de dossiê e começassem a dialogar sobre isso com o corpo docente, discente – com prévia autorização dos/as responsáveis e da direção local – a partir dos desenhos? Como seria a reação dos/as demais agentes educadores/as? Qual seria a reação dos/as pais/mães/responsáveis? E qual seria o discurso dos/as alunos/as? Decerto são muitas perguntas e diversas possibilidades de respostas que vão emergir aos/as indagadores/as. Dessa forma, podemos criar uma metodologia de debate com as turmas de nossas escolas; podemos desenvolver um colóquio com os/as educandos/as, partindo da própria imagem representada por algum/a colega deles/as, para problematizar, em sala de aula, por exemplo, a construção do corpo do Pica-Pau tecnologizado, que descentraliza a estética normalizada dos gêneros e das outras imagens ora apresentadas.

Recebido em: 30/05/2020 e Aprovado em: 10/06/2020

Notas

- 1 As imagens fixas são aquelas impressas em superfícies várias, como telas, paredes, lousas etc. Essas imagens são opostas às do cinema, chamadas de “imagens em movimento”, por exemplo.

Referências

- AUMONT, J. **A imagem**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 3. ed. São Paulo: Cultrix/ Editora da USP, 1971
- CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura da (pós-)modernidade. In: Lima, R.C de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-44.
- CORAZZA, Sandra Mara Corazza. **História da infância sem fim**. 1 ed. Ijuí – RS: Editora Unijuí, 2000.
- COSTA, Ana Valéria de F. **Odoyà! Representações de Iemanjá na trama das imagens**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- FERRARI, Anderson. Ma Vie en Rose e o Desafio da Escola. In: FILHA, Constantina Chavier. **Sexualidades, gêneros e infâncias no cinema**. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014. p. 121-137.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os *cyborgs*: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-258.

LINS, Regina Navarro; BRAGA, Flávio. **O livro de ouro do sexo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações Ltda, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de viagem** 3. ed. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1999.

MICHEL, Foucault. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.



Paschoal Lemme

Os povos do campo como sujeitos de uma educação democrática

Paschoal Lemme

Rural populations as subjects to democratic education

Paschoal Lemme

Los pueblos del campo como sujetos de una educación democrática

GLÁUCIA FERRARI*

Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, Brasil.

MÁRCIA FERRARI**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

MATEUS PROVETI***

Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, Brasil.

RESUMO: Este estudo bibliográfico é sobre o pensamento de um dos mais importantes intelectuais da educação no Brasil, Paschoal Lemme (1904-1997), evidenciando a relevância e a atualidade de suas contribuições teóricas, em especial, as que se referem à educação das populações rurais do Brasil. Apresenta informações sobre a trajetória do autor, buscando contextualizar a formulação de suas reflexões no que se refere à educação e também à relação com a sociedade e com a democracia. Aborda algumas de suas relevantes contribuições aos

* Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mesma instituição pela qual, atualmente, é Doutoranda em Educação. É Professora efetiva e Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Espírito Santo (Campus de Alegre) e membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja). *E-mail:* <ferrari.glaucia@gmail.com>.

** Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, Especialista em Psicologia Educacional e em Psicopedagogia, e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente exerce a função de Assessoramento Pedagógico nas prefeituras municipais de Vitória e Serra (ES). *E-mail:* <marciaferrari120@hotmail.com>.

*** Graduado (bacharelado e licenciatura) em História pela Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <provetimateus@gmail.com>.

processos educativos no campo, buscando fazer aproximações com contextos mais atuais que envolvem a defesa da democratização da escola pública e democrática para a população rural.

Palavras-chave: Educação e democracia. Educação de jovens e adultos. Educação do campo.

ABSTRACT: This bibliographic study is about the thoughts from one of the most important educational intellectuals in Brazil, Paschoal Lemme (1904-1997), highlighting the relevance and the topicality of his rhetorical contributions, particularly those which refer to the education of rural populations in Brazil. It presents information about the author's trajectory, seeking to contextualize the formulation of his reflections regarding education and the relationship with society and democracy.

Keywords: Education and democracy. Education of youngsters and adults. Rural education.

RESUMEN: Este estudio bibliográfico trata del pensamiento de uno de los intelectuales más importantes de la educación en Brasil, Paschoal Lemme (1904-1997), mostrando la relevancia y actualidad de sus aportes teóricos, especialmente aquellos que se refieren a la educación de las poblaciones rurales de Brasil. Presenta informaciones sobre la trayectoria del autor, buscando contextualizar la formulación de sus reflexiones con respecto a la educación y a la relación con la sociedad y la democracia. Aborda algunas de sus importantes contribuciones a los procesos educativos en el campo, buscando aproximarlas a contextos más actuales que incluyen la defensa de la democratización de la escuela pública y democrática para la población rural.

Palabras clave: Educación y democracia. Educación de jóvenes y adultos. Educación del campo.

Introdução

As reflexões deste ensaio teórico pretendem se inserir na discussão dos parâmetros que constituem o debate sobre a relação entre educação e democracia no Brasil, tendo como ponto de partida o pensamento e as contribuições de um dos mais importantes intelectuais do pensamento educacional brasileiro, Paschoal Lemme (1904-1997).

Detentor de um pensamento social avançado, que marcou sua atuação profissional no campo da educação nacional, Paschoal Lemme viveu sua infância em um bairro de classe média da cidade de São Paulo, pertencendo a uma família de imigrantes. Seu pai, de origem italiana, obteve o diploma de odontólogo, já com a família parcialmente formada por oito filhos, conciliando os estudos com a jornada de trabalho. Sua mãe veio de Portugal aos dois anos de idade e trabalhou a vida toda em casa, dedicando-se exclusivamente à família e à educação dos doze filhos do casal.

Em toda sua trajetória escolar estudou unicamente em escolas públicas e, desde muito jovem, Lemme compreendeu sua vocação para educação, tendo sido ferrenho defensor de uma escola pública, gratuita, democrática e laica. Construiu uma carreira expressiva, atuando como professor, servidor público e intelectual, acumulando uma rica experiência pessoal e profissional que o levou a uma produção acadêmica valorosa.

Nos anos de 1920 e 1930, integrou o movimento de renovação e reconstrução educacional, conhecido como Pioneiros da Educação Nova, tendo sido signatário de seu manifesto. Como educador extremamente envolvido na luta pela educação dos trabalhadores, foi também um dos pioneiros da educação popular e da educação de adultos no Brasil, campo central de suas preocupações, às quais atribuía uma função estratégica e fundamental nas mudanças sociais, inclusive, no processo de democratização da educação, cabendo ao Estado a incumbência de organizá-las e desenvolvê-las. Na esteira de Paschoal Lemme, ainda na década de 1930, já se apresentavam as questões que foram trazidas e aprofundadas por Paulo Freire¹, ou seja, já se postulava o conhecimento do sujeito, reconhecendo-o como ponto de partida do processo de organização escolar. Já se compreendia que o professor da educação de adultos necessita de uma formação específica, que lhe ofereça condições de lidar com a variedade de problemas, com a diversidade dos sujeitos e dos conhecimentos que traziam para a escola.

A relação com a educação rural se deu a partir de sua primeira, e breve, atuação como professor primário de escolas rurais pertencentes à rede municipal do Distrito Federal. Lemme enfatizava os problemas da educação primária brasileira, denunciando a gravidade da situação das zonas rurais, principalmente ao constatar a inferioridade do número de matrículas das escolas situadas no campo e da relação direta que este fato mantinha com o analfabetismo.

A vasta literatura sobre as temáticas da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação rural ou no/do campo resalta aspectos que aproximam esses campos da educação, envolvendo, em ambos os casos, a histórica exclusão e negação de direitos sociais por parte de seus sujeitos, especialmente, o direito à educação. Segundo Oliveira e Filho (2011, p.414-415), em todo o percurso histórico da educação brasileira, não é raro encontrar “referências ao descaso para com esses segmentos, tratamento que os aproxima no que tange às políticas públicas e revela, por sua vez, a não prioridade da educação como um todo para um país essencialmente agrário”. Ao longo do tempo histórico brasileiro,

essa negação de direitos desencadeou um processo de resistência e luta por um tipo de educação que tivesse como princípio o respeito às necessidades e características dos sujeitos, neste caso dos jovens e adultos, povos do campo², segmento cruelmente atingido pela exclusão social e educacional.

Apesar do avanço alcançado pelas recentes políticas sociais e educacionais destinadas às populações rurais, diga-se de passagem, conquistas da luta incessante dos movimentos sociais do campo, ainda se percebe uma situação social de precariedade no campo em relação aos espaços urbanos e, de modo especial, no que se refere às escolas e aos processos educativos, normalmente acompanhada de resultados e indicadores sociais e educacionais insuficientes.

O meio rural brasileiro também enfrenta, há algumas décadas, o grave problema da desativação de unidades de ensino e também de turmas de EJA, processo justificado pelos governos federal e estadual pela baixa demanda da população escolar em regiões rurais, gerando serviços de transporte escolar muitas vezes inexistentes ou precários. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2010 a 2018 houve uma diminuição geral no número de escolas públicas no Brasil e um acentuado decréscimo no quantitativo de escolas públicas localizadas no campo, tendo sido desativadas 21.822 escolas rurais (em média, 2.727 a cada ano). No mesmo período, a oferta de EJA em escolas rurais apresentou uma queda de 32%, tendo, em 2010, 15.442 escolas públicas rurais com turmas de EJA, e em 2018, 10.635 escolas.

Para muitos estudiosos esse processo está relacionado com a visão preconceituosa sobre o campo ou, ainda, como a estratégia de imposição de um modelo específico de desenvolvimento para o campo baseado na concentração da terra e no agronegócio. De qualquer forma, não há dúvidas que o fechamento de escolas no campo interfere diretamente na formação social e cultural das pessoas que residem nos espaços rurais e nele estabelecem relações sociais e materiais.

Apesar de atual, esse cenário não constitui novidade na realidade brasileira. Entre os anos de 1930 a 1960, Paschoal Lemme já se preocupava com a educação de adultos, inclusive de origem rural, e lutava pela democratização do ensino rural no Brasil. Este texto se propõe a dar ênfase à defesa do direito de todos e todas à escola pública, gratuita e de qualidade, feita por este renomado intelectual, dispensando maior atenção às suas perspectivas a respeito da educação destinada aos povos do campo.

Para dar conta deste propósito foram revisitadas algumas obras do autor e também de outros estudiosos que se dedicaram a conhecer e compartilhar suas ideias. Embora sua obra tenha sido conhecida e redescoberta há pouco tempo, em relação a outros intelectuais brasileiros, o conteúdo deste artigo pretende evidenciar a relevância e também a atualidade de suas contribuições que irão perpassar, inicialmente, sobre sua própria vida e postura enquanto intelectual envolvido com as questões e com os problemas de seu tempo. O texto

também se preocupa em perceber as matrizes teóricas do pensamento de Lemme acerca da relação entre educação, democracia e sociedade e, ainda, em resgatar algumas contribuições do autor no que se refere à educação destinada às populações rurais brasileiras.

O intelectual e a relação entre educação, democracia e sociedade

Paschoal Lemme (1904-1997) vivenciou um período singular da história mundial e da sociedade brasileira marcado pelos ideais de renovação e reconstrução social, muito presentes nas sociedades ocidentais no início do século XX. Uma época intensa, situada entre duas grandes guerras mundiais e entre o estabelecimento global de um novo modelo econômico e um novo modo de vida, a sociedade capitalista, que impulsionava e definia as relações sociais e de produção entre os indivíduos. Cenário que também atingia o Brasil, que, no mesmo período, atravessava uma época de repressão política mediante a ditadura de Getúlio Vargas.

Foi nesse contexto que Paschoal Lemme materializou suas ideias sobre educação e sua relação com a sociedade, atravessadas pela perspectiva da luta de classes. Entre os intelectuais da época, Paschoal Lemme foi o primeiro a assumir uma posição intelectual declaradamente de esquerda, sendo sua formação e leitura da realidade influenciadas por essa tradição sociológica, o que o levou a desenvolver uma produção intelectual, de forma geral, permeada pelas análises que discutiam o impacto da estrutura de classes nas desigualdades sociais e educacionais.

É oportuno ressaltar a situação educacional do País para a qual Lemme destinava suas preocupações. Nos anos de 1950, a percentagem média de analfabetos no Brasil era de 51,5%. Em algumas regiões esse percentual chegava a 80%. A maioria das crianças não concluía os quatro anos da escola primária e não eram alfabetizadas plenamente. Segundo afirma o próprio autor “para uns 9 milhões de crianças em idade escolar primária, uns 4 milhões matriculam-se nas escolas existentes, mas apenas uns 10% concluem os respectivos cursos” (LEMME, 2004, p.110). De quase 9 milhões de adolescentes entre 12 a 18 anos de idade, apenas 6% estavam matriculados no ensino secundário e, deste total, pouco mais de 10% conseguiam concluí-lo. Lemme (2004) destaca que 85% da oferta do ensino secundário na época estava vinculada à rede privada, o que já revela a negação do direito à escolarização neste nível de ensino para os pobres. No ensino superior a situação não era diferente, pois apenas 20% dos 40 mil estudantes conseguiam concluir os cursos e grande parte deste total não possuía perspectiva de emprego ou trabalho na área de formação. Ainda havia o grave problema do analfabetismo, que, em 1940, atingia 12 milhões de pessoas maiores de 18 anos, total que representava mais de 50% dos indivíduos correspondentes a esta idade.

Lemme compreendia a educação sob duas premissas básicas, sendo a primeira a que reflete seu caráter permanente, compreendendo que o ser humano possui naturalmente a capacidade de aprender e de interagir com o meio no qual se encontra inserido. A segunda premissa refere-se à compreensão da educação como processo que se desenvolve em função das condições sociais em que o sujeito se encontra. Nesse sentido, educação e ensino se configuram como fenômenos históricos e sociais, intimamente relacionados às particularidades de cada região, contexto ou realidade brasileiras. Assim, o ato de aprender se relaciona intimamente com a capacidade que o ser humano possui de

se adaptar às condições do meio físico e social e reagir sobre esse meio, constituindo essa verdadeira viagem que cada indivíduo faz, do nascimento à morte, sua história individual, que só é possível, evidentemente, no quadro da vida social, que é o ambiente, o elemento, no qual e por meio do qual se processa essa grande aventura de cada vida humana (LEMME, 1961, p. 18-19).

Compreendia a transmissão dos valores culturais dentro do convívio social, entendendo o indivíduo como um ser social e como produto e produtor da sociedade. Nesse sentido, a escola torna-se uma necessidade, devendo ser garantida pelo Estado como um direito do cidadão que precisa ser preparado para contribuir com a “democratização da vida em sociedade” (LEMME, 1961, p. 103).

No desenvolvimento do processo educacional, a autonomia se apresenta, para Lemme, como um valor fundamental tanto no que se refere à atuação do professor, quanto à participação dos estudantes. Defendia a garantia da liberdade pedagógica e metodológica no exercício profissional docente e também a valorização das ideias e experiências dos estudantes. Segundo Lemme (1961, p.103), “as forças imaginativas e criadoras da criança não devem ser desprezadas; tais forças se revelam, a princípio, como atividades artísticas e construtivas e, mais tarde, podem permear toda a experiência” (LEMME, 1961, p. 103).

Apesar de compreender a educação e a escola como elementos importantes na transformação do meio social e, por conseguinte, no desenvolvimento do País, Paschoal Lemme não lhes atribuía a capacidade de resolução de todos os problemas, questionando sua centralidade no processo de reconstrução social. Importante dizer que a concepção vigente na época, decorrente dos ideais modernos e iluministas, fundava-se no discurso que atribuía à educação o poder pleno de transformação social e comandava as políticas públicas destinadas à população, transformando a educação em fundamento a serviço da manutenção do sistema e da hegemonia capitalistas.

Avesso à perspectiva defendida pelo otimismo pedagógico, Lemme entendia a educação enquanto instrumento de mudança e desenvolvimento social, e não o principal motor da modernização social, criticando a crença na educação como sobreposta à sociedade. Para o autor, a educação não proporciona a igualdade social, mas se constitui como “um fato social condicionado por outros fatos que a determinam. A escola é capaz de influir nos

processos de evolução. Entretanto, a crença de que as reformas educacionais podem transformar uma sociedade é antinatural e anti-histórica” (LEMME, 2004).

Sobre essa questão, afirmava que a “educação não é alguma coisa de mirífico, alguma panaceia ou alguma fórmula mágica que, aplicada sobre uma dada região, faça produzir, como por encanto, a transformação, o progresso ou o desenvolvimento da mesma” (LEMME, 1961, p.60). A questão do êxito na educação era, na verdade, um retorno ou consequência do desenvolvimento social e econômico do país ou região, não podendo ser analisado pelo viés da liberdade individual ou da meritocracia.

Coerente com sua identidade e militância marxistas, Paschoal Lemme defendia que a desigualdade econômica e social desencadeava o processo de desigualdade de acesso à educação, o que torna indispensável a compreensão de que “somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática”, pois “o caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário” (LEMME, 1961, p.21). Nesse sentido, a necessária construção de um sistema público de ensino democrático, ideal perseguido por Lemme e Anísio Teixeira³, dependia essencialmente da transformação das condições sociais e dos modos de vida e do acesso aos serviços públicos básicos do povo brasileiro.

A questão da democracia e da educação como processo democrático eram pontos presentes no conjunto de temas e assuntos recorrentes na vida e no pensamento de Paschoal Lemme. Inspirado na democracia socialista e na reforma educacional vivenciadas na ocasião pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que se alinhava aos princípios do materialismo histórico defendidos por Marx e Engels, Lemme (1955) argumentava que uma educação democrática deveria ser feita na comunidade e para a comunidade, ou seja, ter a realidade e as experiências dos sujeitos como ponto de partida e de chegada, em um movimento dialético e contínuo. Dentre outras condições, a educação democrática envolvia também a igualdade de oferta para todos, sem quaisquer distinções, além do desenvolvimento de uma educação integral pautada na formação do homem para a vida em sociedade e da estreita vinculação entre teoria e prática, entre o saber científico e a realidade.

Educar democraticamente, para Lemme (1955) significava agregar sentido e utilidade ao conhecimento, cuja função envolve a libertação do “homem da opressão das formas inferiores de trabalho, e não para fornecer simples adestramento para que o trabalho de muitos se tornasse um pouco mais produtivo para a exploração e gozo de poucos” (LEMME, 1955, p.68).

Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade informada pelo espírito da cooperação e do consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não esteja nem antagonismos nem privilégios (LEMME, 2004, p.82).

Tal afirmação sinaliza para a compreensão de que a democracia não representa apenas o direito à liberdade ou à participação social, mas a possibilidade de que a gestão se dê com a participação da população e que esta necessita ter uma vivência democrática de forma plena, com acesso de todos ao ensino público, gratuito, laico e de qualidade, direito à saúde, ao trabalho e à liberdade de crença, sem qualquer distinção.

A educação de adultos, tanto no que se refere à alfabetização quanto à formação continuada, era compreendida por Lemme como um pilar da democracia, defendendo a dependência entre trabalho e educação. Contrapondo-se ao problema do analfabetismo e da baixa escolaridade entre adultos, principalmente os mais desfavorecidos de condições sociais, defendia que o adulto é um indivíduo com capacidade plena para aprendizagem, a partir da crença na educação como processo que se dá durante a vida, cabendo ao Estado o dever de proporcionar essa vivência educativa.

Considerando o grande percentual de analfabetismo e defasagem escolar dos adultos e também sua necessidade de atualização profissional e do convívio com a cultura, Paschoal Lemme não se ocultava em afirmar que a educação do adulto é uma questão tão importante e um problema tão necessário de ser solucionado quanto as demandas das gerações mais novas, atribuindo ao Estado a responsabilidade em assegurar a todos e todas oportunidades de trabalho e de ensino, pois o fracasso ou sucesso do indivíduo não se refere a uma questão de interesse ou esforço pessoal, mas do “esforço que o Estado estiver fazendo, continuamente, no sentido de assegurar ao maior número possível de cidadãos oportunidades iguais de acesso ao ensino, à educação e à cultura” (LEMME, 1961, p.50).

O olhar para a educação das populações rurais brasileiras

Como já relatado, o início do envolvimento de Paschoal Lemme com a educação pública brasileira se deu em um momento de forte influência dos processos de industrialização e, por consequência, de urbanização, que o País atravessava. Nessa época, o desenvolvimento industrial, dentre outros fatores, provocou o esvaziamento dos espaços rurais, pois as necessidades básicas da população rural foram sendo esquecidas ou postergadas, gerando um movimento cíclico, vicioso e dependente, baseado na concentração de renda e na negação à maioria da população rural ao acesso aos bens indispensáveis a seu bem-estar.

Ao longo desse processo, a pequena propriedade agrícola e a agricultura familiar ficaram relegadas à subalternidade no que se refere à formulação das políticas públicas, tendo como resultado a expulsão maciça de pequenos proprietários e trabalhadores rurais do campo para as cidades. Este processo também afetava a oferta de escolarização nos meios rurais, pois “na medida em que o êxodo rural se acentua não se evidencia a necessidade de escola para o meio rural, pois para o sistema a educação precisa atender ao sistema produtivo, cujo centro é o espaço urbano” (FURTADO, 2004, p.47).

Paschoal Lemme defendia a oferta escolar para todos, independentemente de qualquer condição, inclusive do lugar onde os sujeitos habitavam. A escola do campo deveria possuir vínculos profundos com a comunidade na qual está inserida, acompanhando o ritmo e o modo de vida de seu povo. Defendia que a escola formava para a vida na comunidade e deste modo deveria ter uma profunda relação com a vida e o trabalho no campo, ser pensada e construída a partir desta realidade, convergindo com os princípios que buscavam avançar para o que décadas depois passou a ser conhecida como educação do campo. Segundo Caldart (2004), uma das particularidades da educação do campo é o vínculo concreto estabelecido com seus sujeitos sociais, com um recorte específico de classe, cuja teoria pedagógica dialoga tanto com sua realidade particular, quanto com o conjunto da população trabalhadora do campo. Trata-se “de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004, p.3).

Sem negar a importância da escola e da educação no processo de mudança social através do domínio do conhecimento, Paschoal Lemme percebia também que os problemas da educação rural eram completamente dependentes “de causas fundamentais tão complexas que seria ingenuidade” pretender encontrar soluções “somente com os recursos da ação escolar” (LEMME, 2004, p.68). Não bastava pensar em reformar o ensino rural sem pensar no aspecto econômico da população que vive neste meio, incorrendo-se no risco de imprimir um caráter artificial e limitado da escola no ambiente rural, face as condições materiais de vida, e não contribuir, de forma significativa, com as necessidades da população deste meio (LEMME, 1959).

No contexto da educação do campo, Caldart (2004) também reconhece que ela não cabe em uma escola, pois suas dimensões vão muito além do contexto escolar e envolvem outras lutas, como o acesso e permanência na terra, a visão do campo como espaço social de produção material e simbólica das condições de existência, o desenvolvimento sustentável, a construção de identidades, a valorização da cultura e dos modos de vida. Entretanto, a autora destaca que a presença da escola no meio rural constitui-se como uma de suas principais lutas, pois “a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo” (CALDART, 2004, p.10), ao que Lemme denominara de escola comum, ou seja, uma escola distanciada dos modos de vida e da realidade rural, centrada em bases e ideais urbanos. Além disso, a escola do campo pode assumir um papel importante na disputa pela hegemonia de um projeto de sociedade menos desigual, a partir de sua vinculação com outras políticas de desenvolvimento do campo (sociais, econômicas, culturais etc.) e também com a dinâmica social na qual seus sujeitos estão envolvidos.

Na Carta Brasileira de Educação Democrática, Lemme (2004) destaca algumas recomendações a respeito da educação das populações rurais. Sobre tais alicerces seriam criadas escolas que visassem às necessidades das novas gerações para que, no futuro, não necessitassem abandonar o campo em busca de melhores condições de vida:

- 1) A organização da educação das populações rurais exige o estudo prévio das áreas naturais e culturais em que deve exercer-se, para que, com essa base objetiva, se projetem programas e métodos adaptados às características de cada área, capazes de atenderem ao ajustamento do homem ao seu ambiente.
- 2) É de desejar-se a criação de institutos rurais, em cujas atividades figurem pesquisas sobre a higiene, a economia e a sociologia das populações do campo, a preparação de professores para escolas rurais de segundo grau e de pesquisadores da vida rural.
- 3) Além da maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas para adolescentes, a obra de educação destinada às populações rurais deverá levar em conta a função de outros órgãos de educação extra-escolar e de serviço social.
- 4) Convém a criação de escolas normais situadas em zona rural e organizadas em função do meio, para a preparação do magistério afeiçoado ao trato dos problemas de saúde, de vida econômica e social das populações rurais.
- 5) A obra de educação rural exige, nas zonas de população menos densa, a criação de “colônias-escolas” do tipo já aprovado no 82º Congresso Brasileiro de Educação.
- 6) Convirá que os órgãos técnicos de educação entrem em entendimento com o Serviço de Imigração e Colonização e o Conselho de Proteção aos Índios, para a elaboração de planos de educação e assistência a imigrantes e indígenas.
- 7) Recomenda-se a conveniência da organização de missões culturais destinadas ao aperfeiçoamento dos professores rurais, em seu próprio ambiente de trabalho (LEMME, 2004, p. 84-85).

Paschoal Lemme ressaltava a relação entre latifúndio (muito frequente e presente nas regiões rurais) e educação, argumentando que o problema da educação rural no Brasil só poderia ser resolvido a partir da solução do problema agrário, mediante uma reforma agrária. Segundo o autor, cerca de 2/3 da população brasileira com idade inferior a quinze anos de idade não frequentavam a escola por necessitarem ajudar suas famílias com o trabalho no campo. Submetidos a condições precárias de vida, advindas da exploração latifundiária, a situação desses jovens “compensam, em seu trabalho no campo, elevada cota com que cooperam para o índice de analfabetos”; e “compensar com o trabalho precoce e escravo o analfabetismo a que estão condenados é uma formulação monstruosa” (LEMME, 1959, p.46).

Nesse sentido, destaca algumas propostas que poderiam contribuir com a melhoria dos processos sociais do campo: a) enfatiza as necessárias mudanças na legislação agrária, visando a ampliação do direito à terra pelos povos que dela/nela vivem; b) defende a descentralização industrial, visando a geração de fontes permanentes de trabalho no campo; c) propõe a criação de um Estatuto do Trabalhador Rural, com vistas à regulamentação do trabalho do campo; d) destaca a necessária implantação de políticas públicas na área da saúde, com a criação de centros de saúde no campo; e, e) defende a implementação de um plano de desenvolvimento das estradas rurais, visando a melhor mobilidade da população rural e também o escoamento da produção agrícola.

Conclusões

Recuperar na história da educação brasileira as perspectivas e iniciativas que embasam o pensamento educacional nacional, procurando o fio conector entre as concepções progressistas na história passada e no debate atual sobre educação e democracia, constitui-se como um desafio que precisa ser assumido pelos que se propõem à atividade de pesquisa. O exercício de analisar as contribuições de Paschoal Lemme para a educação brasileira permite concluir o quanto este importante intelectual se manteve completamente envolvido com as questões e problemas de sua época, lançando olhares para o futuro e exercendo o “papel revolucionário do intelectual organicamente vinculado aos interesses das classes subalternas” (VIEIRA, 2008, p.77).

A perspectiva de Paschoal Lemme em compreender a educação como produto e não produtora das transformações sociais revela a importância da integração de políticas públicas sociais e a necessária renovação de estratégias de luta pela garantia de direitos humanos. Desta forma, imprime-se seu argumento sobre a insuficiência de políticas públicas que se restrinjam à oferta de educação para todos, ou seja, é necessário que todos os sujeitos que têm acesso à educação possuam, também, igualdade de condições que lhes possibilitem o pleno exercício da cidadania.

No que se refere à educação em espaços rurais, Lemme mostra que o processo de democratização de ensino se refere tanto à presença ou ampliação de unidades escolares no campo, quanto à maneira pela qual se estabelece o processo ensino-aprendizagem nesse contexto. Refere-se, também, ao reconhecimento das especificidades dos povos do campo, que incluem seus modos de vida e de produção de existência material, sua cultura e seus valores, à conscientização política e crítica e ao comprometimento com as classes subalternas. Nesse sentido, faz-se necessário o aprofundamento da reflexão sobre qual formato de escola é capaz de dar conta dessas tarefas, “sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana”, investigando “didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político e pedagógico em cotidiano escolar” (CALDART, 2004, p.15).

Não é possível deixar de destacar que as reflexões que subsidiaram a construção deste artigo são atravessadas de perplexidade e inquietação diante do momento de crise ética e política que o País atravessa e sob a qual vem se concretizando, diariamente, o risco à garantia de direitos, ao efetivo funcionamento das instituições e ao próprio exercício da democracia. Considerando o atual contexto de perdas de direitos em que vive a sociedade brasileira, cabe enfatizar, nas reflexões propostas por Paschoal Lemme, os perigos dos discursos que distorcem o sentido da democracia e põem em risco as conquistas históricas das classes mais vulneráveis.

Espera-se que as reflexões aqui propostas possam contribuir com a problematização e com o aprofundamento das perspectivas históricas que interferem, na contemporaneidade, na construção de uma visão mais ampla dos processos educacionais e que as ideias de Paschoal Lemme possam servir de inspiração na construção de uma educação brasileira democrática.

Recebido em: 30/08/2019 e Aprovado em: 09/02/2020

Notas

- 1 Verifica-se em Lemme, concepções relacionadas à Educação popular que se dá da sociedade para o indivíduo, alinhada a um pensamento anticolonial, ideias muito defendidas por Paulo Freire posteriormente.
- 2 Neste trabalho, este termo se refere ao conjunto de pessoas que vivem no ou do campo, sejam eles camponeses, quilombolas, agricultores, trabalhadores rurais, movimentos sociais, assentados da reforma agrária, povos indígenas ou trabalhadores assalariados, que se relacionem com a vida e/ou com o trabalho no meio rural.
- 3 Apesar de possuírem lutas em comum, a concepção de Lemme sobre o desenvolvimento social e o papel da educação em uma sociedade democrática se diferencia, em sua essência, das de Anísio Teixeira, que se apoiava nos ideais da meritocracia e liberdade individual, não pensando a sociedade como dominação de classes e sim a partir de uma matriz liberal, como uma reunião de indivíduos, sob a crença de que a ciência e a educação poderiam conduzi-la a um estado de bem-estar social.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 2, n. 2, p. 1-16, 2004.
- FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO/DGCS-Itália/CIDE-REDUC. (Org.). **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México Paraguay y Perú**. Santiago: FAO, 2004, v. 1, p. 45-93.
- OLIVEIRA, Edna Castro de; FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez., 2011.
- LEMME, Paschoal. **A educação na U.R.S.S. – 1953**. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1955.
- LEMME, Paschoal. A educação brasileira num momento crítico. **Revista Brasiliense**, São Paulo, n. 25, p. 95-109, set./out. 1959.
- LEMME, Paschoal. **Problemas brasileiros de educação**. Rio de Janeiro: Ed. Vitória Limitada, 1959.
- LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista**. São Paulo: Editorial Pluma Ltda. 1961.
- LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador. Estudos de educação e perfis de educadores**. Volume 3. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador. Estudos de educação, participação em conferências e congressos, documentos**. Volume 4. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 16, p. 64-85, jan./abr. 2008.

Jogo como estratégia de ensino

Tematizando a prática de lutas na escola

Games as teaching strategies
Addressing striving practices in schools

El juego como estrategia de enseñanza
Tematizando la práctica de luchas en la escuela

MARCOS PAULO VAZ DE CAMPOS PEREIRA *

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

ALEXANDRA FOLLE**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

ALCYANE MARINHO***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

ÍRIS DANTAS DA MOTA****

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

GELCEMAR OLIVEIRA FARIAS*****

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: O objetivo do estudo é identificar o processo de ensino das lutas por meio do jogo nas aulas de Educação Física escolar. Foram

* Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <marcosp.pereira46@gmail.com>.

** Doutora em Educação Física e Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <afolle_12@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação Física e Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <alcyane.marinho@hotmail.com>.

**** Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <irisdantas83@gmail.com>.

***** Doutora em Educação Física e Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <fariasgel@hotmail.com>.

entrevistados seis professores de Educação Física. Na análise de conteúdo, foram elencadas as categorias: conhecimento do professor sobre o conteúdo lutas; jogo como uma estratégia de ensino; e sistematização do conteúdo lutas. Os resultados apresentaram o jogo como uma estratégia de ensino por meio de jogos de oposição, das dimensões dos conteúdos, da dimensão atitudinal e somente pelo jogo. O jogo na escola se torna um meio apropriado para tematizar lutas na escola, vistas suas potencialidades no desenvolvimento integral do aluno e no trato pedagógico do professor.

Palavras-chave: Artes marciais. Ensino. Educação Física.

ABSTRACT: The main objective of these studies is to identify the teaching process of such striving actions through games within schools Physical Education classes. In the content analysis, the categories were listed as the teacher's knowledge about the subjects on striving actions; games as teaching strategies; and systematization of the content on striving actions. The results introduced games as a teaching strategy through opposition games, from content dimensions, attitudinal dimension, and only through the games themselves. Games in school become an appropriate mean to address striving practices in schools, given their potential for the full development of students and the pedagogical treatment of teachers.

Keywords: Martial arts. Teaching. Physical Education.

RESUMEN: El objetivo del estudio es identificar el proceso de enseñanza de las luchas a través del juego en las clases de educación física en la escuela. Seis profesores de educación física fueron entrevistados. En el análisis de contenido, se enumeraron las categorías: conocimiento del profesor sobre el contenido lutas; juego como estrategia de enseñanza; y sistematización del contenido lutas. Los resultados presentaron el juego como una estrategia de enseñanza a través de juegos de oposición, de las dimensiones de los contenidos, de la dimensión atitudinal y solo a través del juego. El juego en la escuela se convierte en una forma apropiada de tematizar las luchas en la escuela, dado su potencial para el desarrollo integral del estudiante y el tratamiento pedagógico del profesor.

Palabras clave: Artes marciales. Enseñanza. Educación Física.

Introdução

As lutas compõem um leque cultural pautado na diversidade de suas manifestações difundidas pelo mundo (REID; CROUCHER, 1983), sendo contextualizadas em diferentes cenários que propiciam a aquisição de seus valores e de seus conhecimentos. Estas manifestações derivam das artes marciais e dos esportes de combate, compondo uma dimensão polissêmica de contextos (CORREIA; FRANCHINI, 2010), sendo que um deles é a escola. Local este em que as lutas são dimensionadas como conteúdo da Educação Física escolar, corroborando como um dos conteúdos da cultura corporal do movimento humano (PEREIRA *et al.*, 2017).

O conteúdo lutas apresenta restrições na sua utilização no ambiente escolar, algumas pautadas pelo professor, no desenvolvimento do conteúdo no cotidiano, quer pela não vivência como praticante ou pela não aquisição do conhecimento na formação inicial (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; CORREIA; FRANCHINI, 2010; RUFINO; DARIDO, 2012; ALENCAR *et al.*, 2015). Outras restrições podem estar relacionadas a fatores como a relação das lutas com a violência e a especificidade do conhecimento atrelados à figura de um especialista em algum tipo de luta, no caso, um professor faixa preta (OLIVIER, 2000; BREDA *et al.*, 2010; GALATTI; CIRINO; SCAGLIA, 2015). Tais argumentos distanciam as lutas da escola e ainda corroboram para que o conteúdo seja pouco explorado.

Quando o conteúdo de lutas é tematizado na escola, alguns fatores ainda são evidenciados, como as limitações dos professores em apresentar apenas alguma modalidade aos alunos ou através de pesquisas divulgadas na internet ou por vídeos (VECCHIO; FRANCHINI, 2006; RUFINO; DARIDO, 2012; CORREIA, 2015). Outras formas de apresentar o conteúdo são por práticas analíticas, apenas por gestos técnicos e repetições isoladas (SCAGLIA; GOMES, 2011; GALATTI; CIRINO; SCAGLIA, 2015). Em suma, o conteúdo pode ser tematizado sem o cuidado em sistematizar e encontrar alguma estratégia de ensino que contemple uma gama de manifestações (RUFINO; DARIDO, 2012; PEREIRA *et al.*, 2017) que pode dimensionar pelo seu ensino nas aulas de Educação Física.

A luta na escola pode apresentar inúmeros benefícios aos alunos, devido às contribuições motoras e cognitivas durante o combate (GOMES *et al.*, 2010; CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013). Para o desenvolvimento integral do aluno, mediante a tematização das lutas escola, o jogo pode ser uma estratégia para superar as restrições e as limitações dos professores quanto ao seu ensino. Considerado uma atividade voluntária imprevisível, que contém jogadores, regras pré-estabelecidas e a relação entre espaço e tempo (CAILLOIS, 1990), é uma alternativa pedagógica para tematizar o conteúdo nas aulas de Educação Física.

Nesse ínterim, requer compreender o conceito atribuído ao jogo para se ter uma visão magna do fenômeno. Para isso, o ato de jogar é que irá transpor seus significados para o processo pedagógico (SUITS, 1967). Ademais, a partir de quem joga, consegue-se

estudar os aspectos motores, afetivos, sociais e morais, princípios indispensáveis à formação integral dos alunos (CHÂTEAU, 1987).

Investigadores preocupados com a temática lutas na escola e com o ensino destas por meio do jogo têm se debruçado em investigar propostas pedagógicas, relatos de experiência e estratégias para tematizar esse conteúdo (OLIVIER, 2000; SCAGLIA; GOMES, 2011; CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013; PEREIRA *et al.*, 2017). No entanto, estudos de campo sobre o processo de ensino das lutas ainda são recentes e escassos, carecendo de investigações empíricas no cenário da Educação Física escolar. Assim, faz-se necessário compreender como é realizado o processo de ensino do conteúdo lutas, utilizando o jogo enquanto estratégia de ensino, além de outros fatores referentes ao conteúdo lutas que interferem ou potencializam a tematização na escola. Partindo destas considerações, o objetivo deste estudo é identificar o processo de ensino das lutas por meio do jogo nas aulas de Educação Física escolar.

Procedimentos metodológicos

O estudo caracterizado como descritivo, apresenta como análise dos dados a abordagem qualitativa e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob o parecer n. 2.380.744/2017, sendo o recorte de um projeto de pesquisa intitulado *“As lutas no ensino da Educação Física escolar: uma proposta metodológica por meio de redes complexas dos jogos”*.

Fizeram parte da investigação seis professores de escolas estaduais pertencentes à Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis de Santa Catarina, os quais desenvolviam as lutas em suas aulas. Os professores investigados possuem graduação em Educação Física e atuam na educação básica, sendo quatro professoras e dois professores. Quanto à formação acadêmica, dois professores possuem pós-graduação *stricto sensu*, três possuem pós-graduação *lato sensu* e um professor apresenta formação na graduação. Com o objetivo de manter o anonimato, cada participante foi classificado da seguinte maneira: professor 1; professor 2; professor 3; professor 4; professor 5; e professor 6.

Como instrumento de pesquisa, foi adotada a entrevista semiestruturada, configurando uma estratégia que busca o recolhimento de informações aprofundadas, conforme a relação do pesquisador com o participante investigado (NEGRINE, 1999). A entrevista foi estruturada, considerando três temas geradores: conhecimento do professor sobre o conteúdo lutas; jogo como estratégia de ensino; e sistematização do conteúdo lutas.

Ao iniciar a coleta, foi apresentado ao participante o roteiro da entrevista e explanada a intenção do estudo (objetivos), de modo que todas as dúvidas fossem esclarecidas. Posteriormente à transcrição das entrevistas, estas foram encaminhadas por e-mail,

individualmente, para cada professor, de modo a obter a validação do conteúdo. O tempo de duração de cada entrevista totalizou aproximadamente uma hora e meia.

Para auxiliar na organização e na análise dos dados coletados, buscou-se os recursos do *software* NVivo 9.2. Por sua vez, para a análise das informações, foi adotada a técnica da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977), por meio das três etapas: pré-análise (tratando-se da leitura de cada entrevista transcrita); codificação (ordenando unidades de registro, em consonância ao objetivo do estudo); e categorização (referindo-se à organização das respostas dos participantes). As categorias do estudo foram elencadas *a priori*, sendo que as subcategorias que emergiram das falas dos entrevistados foram elencadas *a posteriori*, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conhecimento do professor sobre o conteúdo lutas	Conceito de lutas
	Receios do professor em aplicar o conteúdo de lutas
	Jogos de oposição como estratégia de ensino
Jogo como uma estratégia de ensino	Conceito de jogo
	Benefícios de ensinar lutas por meio do jogo
Sistematização do conteúdo lutas	Período de tematização do conteúdo de lutas
	Tipos de sistematização do conteúdo de lutas
	Sistema de avaliação do conteúdo de lutas

Resultados e discussão

Conhecimento do professor sobre o conteúdo lutas

As narrativas dos professores serão apresentadas tendo a intenção de compreender como conceituaram as lutas e como refletiram sobre os paradigmas impostos pela sociedade, que implicam o ensino do conteúdo. A relação das lutas com a violência se torna um paradigma recorrente durante a tematização do conteúdo. O ensino fundamental foi o contexto de intervenção na escola que os professores entrevistados atuavam e em suas aulas o conteúdo lutas é tematizado, considerando o jogo como uma das estratégias possíveis para a aprendizagem dos alunos. Desta maneira, os professores, ao conceituarem as lutas, foram unânimes em classificá-las como uma forma de confronto.

Além da ideia de confronto, a literatura apresenta que, para classificar as lutas, torna-se necessário observar o contexto no qual estão inseridas, pois podem estar relacionadas à ação de lutar pela vida por algum ou com algum oponente (RUFINO; DARIDO, 2012). Para tanto, outras vertentes podem indicar que as lutas estão relacionadas à sobrevivência humana, ao exercício militar, mas, também, às tradições culturais, religiosas e filosóficas da humanidade (REID; CROUCHER, 1983). É certo que os significados das lutas se manifestam por seu contexto, pois Gomes (2008) apresenta que o termo lutas se aplica sempre quando houver um combate, com ou sem armas, mas sempre contra um oponente, assim como relata o Professor 2, quando destaca que a *“Luta é uma forma de confronto, onde a meta é vencer o oponente”*.

Essa constatação também corrobora com os demais participantes, que, além de classificarem e conceituarem as lutas como uma forma de confronto, mencionaram as modalidades de lutas, como apresenta o Professor 3, *“Conheço várias modalidades de lutas, como o judô, o jiu-jitsu, a capoeira, tem diversas!”*. Pode-se mencionar, ainda, que o resultado em relação ao conceito de lutas se materializa pelo conhecimento que os participantes apresentaram sobre o conteúdo, pois, as lutas estão presentes na sociedade e suas modalidades derivam das artes marciais e dos esportes de combate (CORREIA; FRANCHINI, 2010; CORREIA, 2015). Talvez este seja um dos motivos que permitem que o professor faça esta relação com as modalidades.

Por outro lado, os seis participantes relataram que não possuem receios em aplicar o conteúdo, porém, foram feitas algumas ponderações, como menciona um dos participantes,

Nunca tive receio em tematizar lutas, faz pouco tempo que estou dando aula, e nunca tive problema nenhum, mas sempre tem aquele pensamento das pessoas que a luta vai gerar briga, deixar os alunos mais agressivos, mas eu acho totalmente o contrário, por ser uma experiência benéfica, os alunos sempre aprovam (Professor 6).

Relacionar lutas com questões de violência é um estigma consolidado no ambiente escolar, visto que a sociedade as classifica como uma forma de provocar confusões, assimilando o conteúdo a uma espécie de briga (OLIVIER, 2000). Estudos também apresentaram a relação do conteúdo de lutas com violência, tal como Rodrigues *et al.* (2017), ao conduzirem uma investigação sobre a percepção de dirigentes escolares sobre o conteúdo de lutas na escola. Os autores mencionam a preocupação dos participantes com algum estereótipo referente à violência, sendo que, se o profissional não souber conduzir o conteúdo, pode gerar agressividade nos alunos. Em estudo similar, Rufino e Darido (2015) encontraram também fatores relacionados à violência e relataram que isso deriva da falta de conhecimento da sociedade sobre o tema, dificultando sua inserção no ambiente escolar.

A resposta do Professor 5 é marcante, pois relata como o estereótipo de relacionar lutas com violência é real em distintos contextos. O professor relata os cuidados que se deve ter no ensino das lutas, declarando que para a sua intervenção foi necessário o envio de bilhetes aos pais ou responsáveis pelos alunos, de modo a buscar respaldo para justificar o conteúdo à comunidade escolar, declarando que, mesmo assim, sofre restrições, conforme o seu relato,

Tem pais que acham que eu estou estimulando brigas, como ocorreu com um pai, dizendo que não queria o filho dele participando, esse aluno era o que mais brigava na Educação Física, e esse pai falou que as lutas estão estimulando a violência. Eu falei que vou ensinar ele a se controlar, mas assim, era uma pessoa muito ignorante nesse sentido, então tive que deixar só o filho dele fora da aula infelizmente, mas ele era o que mais precisava. Eu acho que tem preconceito, mas não são de todos, e como tenho bastante experiência, me preparo antes, mando bilhetes a respeito de que iremos aprender sobre lutas, já sabendo como é a realidade da comunidade, a exigência que os pais têm (Professor 5).

A constatação do Professor 5 corrobora com o estudo de Nascimento e Almeida (2007), que apresentou menções de violências nos professores investigados, como também justificaram que a violência é um tema presente na sociedade e a escola igualmente não está imune. Pode-se mencionar que tal preocupação com a violência se tornou banal/para tanto, cabe à escola ser um dos mecanismos de informação e aprendizagem para a abordagem do tema. Autores apresentam que o ensino das lutas pode auxiliar a romper com a relação luta e violência, discutindo o conteúdo com os alunos no intuito de refletir sobre as questões relacionadas a estes conflitos no convívio social (OLIVIER, 2000; RUFINO; DARIDO, 2013; GALATTI; CIRINO; SCAGLIA, 2015; KURNIERZ *et al.*, 2017).

Os investigados apresentaram conhecimento perante o conteúdo e, com isso, demonstraram certa preocupação ao tematizar lutas, porém, isso não os impediu de abordar o conteúdo e refletir sobre os paradigmas que as permeiam os quais devem ser rompidos por meio de estratégias de ensino que explorem a diversidade de um conteúdo polissêmico em significado e manifestações.

O jogo como estratégia de ensino

O jogo é um fenômeno complexo, sua compreensão se processa quando se joga e no contexto em que é utilizado; depende de jogadores, devendo ter sentido e significado, simulando o real e principalmente seduzindo a criança (BROUGÈRE, 1998). Ao jogar, pode-se observar a personalidade dos alunos (os sentimentos e as habilidades), a movimentação entre a realidade e o faz de conta, como também possibilidades lúdicas e pedagógicas, que fomentam o processo de ensino e de aprendizagem (SUITS, 1967; CHÂTEAU, 1987).

Todos os participantes responderam utilizar os jogos de oposição como estratégia de ensino para tematizar as lutas em suas aulas. Tais argumentos se consolidam pelo fato de os investigados relatarem o envolvimento dos alunos nas aulas com jogos, sentindo-se desafiados pelas situações de confronto, como pondera um participante:

Utilizo jogos de oposição como estratégia, faço muitas situações em que os alunos têm que empurrar e tocar, elementos básicos das lutas, mas que tem significado, os alunos participam, eles adoram, o conteúdo acontece, tenho minhas limitações, mas com o jogo consigo ensinar um pouco de lutas para eles (Professor 3).

Gomes (2008) classifica os jogos de oposição como uma compilação de características das lutas, como ataque e defesa ocorrendo simultaneamente e o alvo sendo o adversário. Estas características ocorrem pela lógica regida no jogo, configurando-se na oposição. Esta lógica pode ser observada na narrativa do Professor 1,

Como exemplo dos jogos que eu trabalhava, colocava dois alunos em um círculo com o objetivo de tirar o adversário para fora do círculo. Eles tinham que se empurrar e puxar. É um jogo simples, mas que trabalha com elementos das lutas de agarre, como por exemplo o sumô (Professor 1).

Pode-se perceber que a professora de Educação Física atribui a lógica de oposição no jogo mencionado, além de características específicas das lutas de agarre. A relação que o jogo apresenta com a luta se encontra no ambiente que se desenvolve. Nesse ambiente existe a representação, pelos adversários assumirem o papel de lutadores de sumô; o desafio em tentar superar o oponente; o desequilíbrio, em sair da comodidade, pois as ações ocorrem simultaneamente; e a imprevisibilidade, pois não se sabe quem vencerá (FREIRE, 2002; SCAGLIA *et al.*, 2013).

Os professores apresentaram diferentes opiniões sobre o conceito de jogo, as quais versaram sobre o jogo como conteúdo, uma estratégia de ensino e, até mesmo, uma brincadeira. Esta polissemia de significados pode ser atribuída ao contexto em que ocorrerá o jogo, como relata uma das professoras investigadas:

Eu acredito que o jogo tem vários significados, é um conteúdo, uma estratégia de ensino para trabalhar tal conteúdo, uma brincadeira, enfim, ele acontece de várias maneiras, em vários cenários diferentes. E eu utilizo o jogo no meu planejamento, tanto como conteúdo, quanto uma estratégia para ensinar nos demais conteúdos, como as lutas (Professor 1).

Este relato corrobora com estudos que apresentam uma conceituação polissêmica do jogo, mas se reportando ao contexto da Educação Física (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA *et al.*, 2013). A gama de possibilidades de utilizar o jogo nas aulas se remete ao comprometimento do docente em saber como utilizá-lo corretamente, pois muitos educadores fazem uso indevido, como uma forma de distração, deixando as crianças livres, além de uma forma de chantagem,

de modo que o professor possa aplicar conteúdos que não conseguiu ensinar (BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002).

Tal exposto se consolida em estudos que retratam o uso indevido do jogo, negligenciando suas potencialidades (BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002). O jogo apenas como uma distração ou sem um fim pedagógico não necessita de um educador para mediar, pois acontece em diferentes circunstâncias; seus personagens são os alunos, as regras e o ambiente são determinados por eles próprios (FREIRE, 2002). No jogo, deve haver um equilíbrio entre os aspectos lúdicos e pedagógicos, mas sempre com seriedade a quem joga; assim, podem ocasionar o prazer pelo sucesso, como também, reflexões sobre o fracasso. Ao mesmo tempo, a criança se prepara para novos desafios no domínio do jogo e na vida real (CHÂTEAU, 1987).

Por outro lado, os participantes foram questionados sobre os benefícios de se ensinar lutas por meio do jogo e as respostas mais mencionadas foram: interação entre os alunos; diversidade cultural; valências físicas; habilidades motoras; divertimento; autonomia; e criatividade. No relato de um dos professores de Educação Física, pode-se observar tais benefícios supramencionados:

De imediato seria o divertimento, mesmo se fosse apenas isso já é muito importante para os alunos. Além disso, tem a diversidade cultural, pois conhecem vários tipos de lutas e aprendem a lidar com o diferente. A autonomia para realizar as atividades, como também fazem questionamentos sobre as aulas [...] entendem a lógica do jogo, como criar estratégias [...], ampliando seus movimentos (Professor 5).

Em consonância ao relato do professor, é notória a contribuição que o ensino das lutas por meio do jogo favorece os alunos. Todavia, os seis professores de Educação Física compreendem que, utilizando o jogo de maneira séria e sistematizando o ensino das lutas, o respaldo e os benefícios se concretizam. Pode-se mencionar que o jogo para os professores investigados corrobora com a literatura apresentada em ser complexo. Torna-se um meio para ensinar os conteúdos, no caso, as lutas, para o que deve-se ter um olhar de seriedade, juntamente com a ludicidade, equilibrando os aspectos de diversão e os pedagógicos para obter resultados junto aos alunos.

Sistematização do conteúdo de lutas

O ensino das lutas requer sistematizações que atentam à diversidade de manifestações, sendo abordados nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. Para tanto, os professores investigados apresentaram, em suas narrativas, as sistematizações que adotaram para tematizar as lutas por meio do jogo.

Os Professores 2 e 5 sistematizaram o conteúdo por um período de aproximadamente um mês ao ano. Esta sistematização ocorreu mediante à apresentação dos conceitos

das lutas, a qual aconteceu superficialmente em sala: realizaram pesquisas na internet, ressaltaram a importância de atribuir atitudes para os alunos com relação às brigas e ao preconceito, e elaboraram jogos de oposição com as características de alguma modalidade de lutas. Os investigados ainda relataram que convidam professores ou, até mesmo, alunos que praticam lutas para fazer uma aula mais específica.

A sistematização apresentada pelos Professores 2 e 5 atende as três dimensões dos conteúdos propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), quais sejam: a atitudinal; a procedimental; e a conceitual. A intervenção com as lutas é respaldada pelos conhecimentos ora apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e em estudos que evidenciam os jogos de oposição. Na literatura são encontradas investigações que apresentam sistematizações similares, aquelas dimensionadas pelos professores investigados, as quais priorizam o jogo, as características da luta, além das dimensões conceituais e atitudinais que as lutas englobam (CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013; GOMES *et al.*, 2013; PEREIRA *et al.*, 2017).

Por outro lado, os Professores 1, 3 e 6 sistematizavam o conteúdo, priorizando o jogo e as atitudes. Tratavam o jogo seriamente e realizavam reflexões referentes às condutas morais que as lutas podem gerar. Nesse sentido, por mais que os três participantes apresentassem o conteúdo em forma de blocos, em aproximadamente dez aulas, ainda houve a necessidade de apresentar os conteúdos conceituais aos alunos. Autores relatam que as histórias, as fábulas e a filosofia das artes marciais são riquíssimas, um patrimônio cultural dos povos e não apresentar esta gama de significados é uma forma de reducionismo do conteúdo (FETT; FETT, 2009; CORREIA; FRANCHINI, 2010; RUFINO; DARIDO, 2012; CORREIA, 2015; LOPES *et al.*, 2016).

Por fim, o Professor 4 prioriza somente o jogo, ministrando o conteúdo em aproximadamente um mês e organizando seus jogos de oposição com as características das variadas modalidades de lutas. Assim como os professores 1, 3 e 6, o ensino das lutas deve priorizar também os conceitos e as atitudes, pois com isso irá potencializar o ensino e os jogos terão mais significado, além dos movimentos priorizados. Scaglia e Gomes (2011) priorizam os conteúdos em consonância ao jogo. Os autores discorrem que durante o jogo pode-se atribuir conceitos e atitudes, pois ele propicia reflexões antes, durante e após sua realização. Nesse sentido, o jogo, os conceitos e os aspectos atitudinais estão correlacionados, devendo ser apresentados e discutidos com os alunos.

Todos os participantes relataram que o tempo para aplicar o conteúdo é curto e corrido, pois, além de tematizar lutas, devem também abordar muitos outros conteúdos, que estão dispostos no plano de ensino. Com isso, pode-se justificar o porquê de algumas sistematizações apresentarem falhas, como relata o Professor 3, "*O tempo é curto, apenas algumas aulas, aí tenho que dar uma corrida para poder trabalhar os demais conteúdos*". É notória essa preocupação dos professores na distribuição dos conteúdos e no atendimento aos objetivos propostos. Para tanto, não é determinado o tempo escolar em que

os professores trabalharão com determinado conteúdo no sistema estadual de educação de Santa Catarina. Desse modo, fica a critério do professor realizar sua própria organização, observando quantas aulas distribuirá para cada conteúdo estabelecido pela Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

No que se refere ao sistema de avaliação, os seis participantes foram similares em indicar avaliação prática (participação dos alunos) e avaliação teórica (provas, trabalhos e pesquisas). Os professores relataram que o sistema de avaliação adotado se pauta no sistema estadual de Santa Catarina, como discorre um dos professores entrevistados:

Minha avaliação é por meio de trabalhos e pesquisas, a participação dos alunos nas aulas e por uma prova teórica. Aqui na rede estadual de Santa Catarina é solicitado três avaliações, sendo: trabalhos, avaliação teórica e prática. Sempre trabalho em cima disso (Professor 3).

Pode-se mencionar que os participantes se pautam no sistema de avaliação da rede estadual de educação de Santa Catarina. Porém, os critérios avaliativos não foram mencionados, como, por exemplo, quais critérios são priorizados na avaliação prática. Nesse sentido, autores mencionam o que pode ser observado e avaliado do aluno por meio do jogo, mediante as tomadas de decisão nas situações-problema enfrentadas pelos discentes, pelos questionamentos para que o aluno reflita sobre suas decisões, além dos momentos oportunizados em que o aluno apenas discorra sobre a aula (SCAGLIA; GOMES, 2011; RUFINO; DARIDO, 2012; LACERDA *et al.*, 2015; LEONARDI *et al.*, 2017).

Referente ao método de avaliação por trabalhos e pesquisas, os participantes apresentaram como estratégias: roteiros de pesquisas; curiosidades sobre as lutas; conhecimento sobre lutadores e criadores das modalidades de luta. Assim, instigar o aluno a buscar conhecimentos para além das aulas pode potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, visto que é extremamente necessário despertar a curiosidade dos alunos sobre o tema (RUFINO; DARIDO, 2012; PEREIRA *et al.*, 2017). Com relação à avaliação por meio de provas teóricas, também não foram apresentados os critérios e como são elaborados pelos professores. Apenas mencionaram que as avaliações são realizadas somente para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Organizar uma prova que atenda os conceitos das lutas é extremamente complexo, visto a gama de possibilidades que as lutas oferecem, cabendo ao professor julgar quais conceitos são necessários para organizar a avaliação.

É imprescindível ressaltar que a diretriz curricular do estado de Santa Catarina para a Educação Física dispõe de um cunho avaliativo voltado ao caráter formativo dos alunos, rompendo modelos avaliativos reducionistas, os quais priorizam quantificações e desempenho físico. Portanto, deve-se valorizar os enfoques cognitivo, crítico-social, psicológico, afetivo e o desenvolvimento motor; diante disso, há priorização da formação integral dos alunos também respaldada pelas dimensões dos conteúdos - conceitual, atitudinal e procedimental (SANTA CATARINA, 2019).

Deste modo, é possível afirmar que a diversidade de ações desempenhadas pelos professores no intuito de oportunizar o ensino das lutas aos alunos pode romper os paradigmas inseridos na escola, visto o impacto que as lutas proporcionam na sociedade, bem como pela sua diversidade cultural, além de estar respaldado na legislação como um dos conteúdos da Educação Física escolar. Ademais, o jogo, como estratégia apresentada pelos professores de Educação Física investigados, torna-se um meio eficaz para abordar as lutas, reconhecida a escassez de professores a inseri-las em suas propostas pedagógicas. Todavia, o jogo como situação de aprendizagem pode promover o enriquecimento da Educação Física, diversificando os espaços de aprendizagem e trazendo para a realidade escolar conceitos e atitudes para além da prática.

Considerações finais

O ensino das lutas como conteúdo da Educação Física escolar é relevante, visto os resultados apresentados pelos participantes deste estudo, os quais sistematizam o conteúdo em suas aulas, utilizando o jogo como estratégia de ensino. A relação das lutas com o jogo se mostrou um mecanismo que atende o desenvolvimento apropriado, no tratamento pedagógico desse conteúdo, mesmo com os professores apresentando limitações nas sistematizações. Para os participantes, mesmo relatando possíveis restrições, o conteúdo foi contemplado e apresentado, tendo o jogo como uma estratégia de ensino.

Os resultados do estudo indicam que os docentes investigados apresentam conhecimento sobre as lutas. No entanto, pode-se destacar que esse conhecimento poderia ser ampliado com a discussão com os pares, bem como ser diversificado o ensino por meio de estratégias que conduzam o aluno ao aprendizado sobre a realidade e uso das lutas como desenvolvimento físico e intelectual. De fato, o jogo se tornou a estratégia mais evidente nos relatos dos professores, porém, o jogo de oposição foi aquele que se destacou nas narrativas. Todavia, pela amplitude que o jogo evidencia, outras formas de aprendizagem poderiam ser dimensionadas pelos docentes, no intuito de que as aulas não permaneçam apenas na prática sem olhar para a curiosidade que as lutas despertam nos alunos.

Embora os professores tenham apresentado detalhadamente as sistematizações para o ensino das lutas, acredita-se que a efetivação do conteúdo em anos escolares seguintes, apresente uma sequência pedagógica, ou seja, que a cada ano escolar fosse privilegiada a complexidade do conteúdo. Todavia, pode-se destacar que o conteúdo lutas inserido nas propostas pedagógicas e nos planos de ensino dos professores ainda apresenta restrições quanto ao seu desenvolvimento, tendo em vista a questão do espaço físico e dos equipamentos, entre outros fatores. Além disso, geralmente a formação continuada de professores, talvez não promova aos docentes o conhecimento sobre este conteúdo, de modo que ele seja tematizado na escola.

O estudo apresenta como limitações o número reduzido de participantes, a não observação das aulas e não ter contato com o planejamento dos professores, visto que estes fatores podem ser considerados importantes para investigar como as aulas ocorrem por meio do jogo. Além disso, outra limitação se estabelece nas avaliações educacionais, podendo ser explorado como elas se materializam durante o conteúdo de lutas. Mediante o exposto, recomenda-se futuras investigações com métodos de observação de aulas e análise de documentos (plano de ensino e avaliações), além de estudos com foco no aluno durante as aulas de lutas.

Considera-se o ensino das lutas, utilizando o jogo como estratégia pedagógica mencionado pelos participantes e por pesquisadores, apropriado para a tematização do conteúdo no contexto escolar, capaz de romper os paradigmas que assolam as lutas. Ressalta-se, ainda, a importância do conteúdo como manifestação da cultura corporal, historicamente constituída pelos povos de todo mundo, cabendo sua inserção efetiva na Educação Física escolar.

Ressalta-se que, para os professores investigados, este estudo pode contribuir para a compreensão e o aprimoramento do conhecimento sobre o ensino das lutas, com respaldo do fenômeno jogo enquanto estratégia de ensino, auxiliando na ruptura de paradigmas e possíveis restrições ao ensinar o conteúdo no âmbito escolar. Por fim, para a comunidade científica, esta pesquisa apresentou um retrato do ensino das lutas em escolas estaduais catarinenses, trazendo à tona o entendimento sobre o contexto educacional e promovendo o contributo para redimensionar as práticas dos professores, além de ser um novo referencial para embasar futuras investigações sobre o ensino das lutas no ambiente escolar.

Recebido em: 21/11/2019 e Aprovado em: 09/07/2015

Referências

- ALENCAR, Y. O.; SILVA, L. H.; LAVOURA, T. N.; DRIGO, A. J. As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 53-63, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREDA, M.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo, SP: Phorte, 2010.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CIRINO, C.; PEREIRA, M. P. V. C.; SCAGLIA, A. J. Sistematização dos Conteúdos das Lutas para o Ensino Fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, ed. Especial, n. 9, p. 221-227, 2013.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, 2015.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p.1-9, 2010.

FETT, C.; FETT, W. Filosofia, ciência e a formação do profissional de artes marciais. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.1, p. 173-184, 2009.

FREIRE, J. B. **O Jogo entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GALATTI, L. R.; CIRINO, C.; SCAGLIA, A. J. Reflexões metodológicas do ensino para o processo de iniciação esportiva das lutas. In: NASCIMENTO, J. V.; SOUZA, E. R.; RAMOS, V.; ROCHA, J. C. S. (Orgs.). **Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...** Florianópolis: UDESC, 2015. p. 489-511.

GOMES, M. S. P.; MORATO, M. P.; DUARTE, E.; ALMEIDA, J. J. G. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 207-227, 2010.

GOMES, N. C.; BARROS, A. M.; FREITAS, F. P. R.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. O conteúdo das lutas nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física escolar. **Motrivência**, Florianópolis, v. 5, n. 41, p. 305-320, 2013.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KUSNIERZ, C.; CYNARSKI, W. J.; GORNER, K. Social reception and understanding of combat sports and martial arts by both school students and adults. **Journal of Martial Arts Anthropology**, Strzyżów, v. 17, n. 1, p. 30–37, 2017.

LACERDA, R. P.; SILVA, J. P.; LOVISI, A.; MOURÃO, L. N. Ensino de lutas: relatos de uma experiência na rede pública. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 3, p. 437-453, 2015.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MARCO, A.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 216-229, 2017.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O Ensino dos Esportes Coletivos: Metodologia pautada na Família dos Jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, abr/jun. 2009.

LOPES, H.; VICENTE, A.; SIMÕES, J.; VIEIRA, M.; FERNANDO, C. O processo pedagógico nos esportes de combate. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, Lisboa, v. 2, n. 3, 48-52, 2016.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, C. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS/Sulina; 1999. p. 61–93.

- OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREIRA, M. P. V. C.; CIRINO, C.; CORREA, A. O.; FARIAS, G. O. Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. **Conexões**, Campinas, v. 15, n.3, p. 338-348, 2017.
- REID, H. CROUCHER, M. **O Caminho do Guerreiro: o paradoxo das artes marciais.** São Paulo: Cultrix, 1983.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos desportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, nº 1, p. 51-63, 2007.
- RODRIGUES, A. I. C.; BAIÃO JUNIOR, A. A.; ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G. The perception of school directors in the city of Jaguariúna about combat sports. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, n. 29, 2017.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, 2012.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 26. n.4, 2015.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal, **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 145-170, 2013.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- SCAGLIA, A. J.; GOMES, M. S. P. **Projeto de Extensão Crescendo com as Lutas.** Limeira: FCA/UNICAMP, 2011.
- SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. J. R. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, nº 4, p. 227-249, 2013.
- SUITS, B. What is a game? **Philosophy of Science**, Chicago, v. 34, n. 2, p. 148-156, 1967.



Jogo imagem e interação

Uma prática educativa inclusiva

Image and interaction

A game for an inclusive education practice

Juego imagen e interacción

Una práctica educativa inclusiva

EVANEYDE DOS SANTOS SOUZA*

Instituto Federal de Sergipe, Aracaju- SE, Brasil.

RODRIGO BOZI FERRETE**

Instituto Federal de Sergipe, Aracaju- SE, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a educação inclusiva, tomando como referência a prática educativa, que neste caso teve como foco a aplicação de um jogo intitulado *Imagem e Interação*, com o objetivo de perceber se ele reunia características capazes de proporcionar um ambiente inclusivo na sala de aula. A pesquisa, de cunho qualitativo, adotou como metodologia o estudo de caso com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados mostram que a inclusão educacional perpassa por práticas em que o conhecimento é construído por interações no contexto social e recursos pedagógicos que auxiliem na mediação da aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Interação. Jogo.

ABSTRACT: This article analyzes Inclusive Education, taking teaching practices as reference, which, in this case, has the application of a

* Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná. É Mestra em Educação pelo Instituto Federal de Sergipe e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Transtorno do Espectro Autista. Atua como servidora pública do corpo técnico administrativo na Universidade Federal de Sergipe. *E-mail:* <evaneydesouza@yahoo.com.br>.

** É licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Professor do Instituto Federal de Sergipe e líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica (GPIT). *E-mail:* <rbferrete@gmail.com>.

game named Image and Interaction as main focus, with the objective of understanding whether it gathers characteristics capable of providing an inclusive environment inside classrooms. The research, of qualitative nature, adopted the case-study of a student diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) as methodology. The results show that Inclusive Education pervades through practices in which knowledge is built by interaction on a social context; and on pedagogical resources that assist on learning mediations.

Keywords: Inclusive Education. Interaction. Game.

RESUMEN: El artículo analiza la educación inclusiva tomando como referencia la práctica educativa, que, en este caso, se centró en la aplicación de un juego titulado Imagem e Interação, con el objetivo de percibir si el juego reúne características capaces de proporcionar un entorno inclusivo en la clase. La investigación, de naturaleza cualitativa, adoptó como metodología el estudio de caso con un estudiante diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados muestran que la inclusión educativa se desarrolla a través de prácticas en las que el conocimiento se construye mediante interacciones en el contexto social y recursos pedagógicos que ayudan en la mediación del aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión educativa. Interacción. Juego.

Introdução

Os estudos e discussões acerca da educação inclusiva não é algo novo, principalmente em relação às normas garantidoras ao acesso dos alunos em situação de inclusão no ensino regular. No entanto, destaca-se agora a necessidade de discutir a efetividade da inclusão no interior das escolas. O Brasil tem experimentado um número crescente de alunos nesta situação matriculados na rede regular de ensino. Segundo o Ministério da Educação (2019), de 2017 para 2018, registrou-se o crescimento de 11%, com a maioria de alunos nas escolas públicas.

Esta realidade provocou outro olhar sobre a inclusão. Na verdade, instigou-nos a pensar a inclusão enquanto atitude e participação dos diferentes atores sociais, sobretudo no meio escolar. Dentre as atitudes, a percepção da inclusão na sala de aula através dos métodos e práticas que auxiliam a aprendizagem dos mais diferentes alunos.

O interesse desta pesquisa não foi trazer as normas legais que legitimam o direito da educação para pessoas com deficiências, nem fazer um estudo exaustivo sobre tipos de deficiências ou, ainda, tratar da inclusão de forma generalista. Mas, sim, a partir de um caso específico – que foi um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), do curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado do Instituto Federal de Sergipe (IFS) – discutir a sua aprendizagem através do jogo *Imagem e Interação*, o qual foi baseado principalmente na teoria histórico-cultural de Vygotsky e que teve por cerne a aprendizagem a partir das interações, das mediações, da socialização, do significado e sentido das palavras, e também por instrumentos que auxiliem na mediação do conhecimento e, conseqüentemente, no desenvolvimento intelectual.

Buscando situar este estudo na grande área da inclusão e mais especificamente da inclusão educacional de alunos com TEA no ensino médio e ensino médio integrado, foi realizada uma revisão de teses e dissertações junto ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: combinação das palavras-chave TEA, ensino médio e educação profissional, entre os anos de 2008 a 2019.

Foram encontradas cinco pesquisas, das quais duas tinham um caráter mais teórico e três convergiam para propostas de ensino a este perfil de aluno. Estas se aproximaram mais do presente estudo no que concerne à prática educativa, sobretudo a pesquisa de Rodrigues (2014), que visava a elaboração de propostas de educação musical a pessoas com TEA.

O TEA é estudado por diferentes correntes teóricas e distintas abordagens metodológicas se debruçam sobre o assunto. No entanto, algo é pacífico nas diferentes teorias em relação às características básicas das pessoas com TEA: “anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37).

Portanto, é um transtorno global do desenvolvimento que tem como principal característica alterações de linguagem. E no caso em estudo não é diferente: a comunicação assertiva e a interação são justamente as áreas em que o aluno apresenta maior dificuldade.

O reconhecimento dessas características não deve servir como impedimento ou acomodação para o desenvolvimento do aluno com TEA. Pelo contrário, onde está a dificuldade de comunicação e interação é que devem surgir ações didático-pedagógicas mobilizadoras e focadas no desenvolvimento, e não nas limitações.

Desta maneira, o jogo entra em resposta às necessidades do aluno no intuito de contribuir para a sua aprendizagem, focando no aspecto social desta, ao tempo que se analisa o potencial inclusivo da prática educativa. E como perceber se a prática é inclusiva ou não? Na verdade, o recurso do jogo, como qualquer outro recurso, só se torna inclusivo pela

intenção de promover princípios inclusivos. E, sem dúvida, a sala de aula é o ambiente propício para tal promoção. “Muito podemos fazer no interior das escolas [...] processo por processo, sem querer imediatamente resultados, tomando como ponto de partida a discussão da aprendizagem dos alunos” (HOFFMANN, 2018, p. 43).

A sala de aula permite a convergência de metodologias e práticas educativas com objetivo nos conteúdos, nas necessidades e motivações dos alunos e com o próprio ideal educacional do professor e de toda escola. Neste processo são geradas oportunidades educacionais e as diferenças são ressignificadas.

O jogo, ao mesmo tempo que está ligado ao prazer e distração, permite também um ambiente socializador e é um forte aliado à aprendizagem. Quando trazemos os jogos para a temática da inclusão percebemos alguns pontos e valores importantes, a saber, a aceitação das diferenças; a aprendizagem cooperativa; a oportunidade de participação; as trocas sociais; o desenvolvimento não somente cognitivo, mas também afetivo e relacional.

Ressalte-se que apesar do estudo ter por base um adolescente com TEA e o jogo ter sido pensado nas suas necessidades, a ação ou a prática não foi isolada ou excludente. Em outras palavras, o jogo foi desenvolvido em observação do contexto social, da realidade da turma. Desta forma, a análise do jogo enquanto prática educativa inclusiva se deu justamente no envolvimento e participação dos alunos em sala de aula e como o conteúdo do jogo foi desenvolvido entre os participantes.

Tanto na elaboração do jogo como na estruturação deste artigo, utilizamos teóricos que alicerçam a discussão da aprendizagem a partir de práticas educativas direcionadas ao reconhecimento das trocas sociais como propulsoras do desenvolvimento, tendo Vygotsky (2008, 2007) como maior referência. Além dele, autores como Hoffmann (2018) e Vial (2015) trouxeram a importância de se pensar o processo de educação a partir da mediação e dos elementos sociais e culturais. Ainda contribuíram para o estudo autores que observam a inclusão educacional enquanto ação educativa possível e processual, como Freitas (2013); Santos e Ferreira (2017); Mattos e Souza (2017) e Silva (2014).

Metodologia

A pesquisa se inseriu na abordagem qualitativa pelo interesse nas experiências e interações motivadas em um contexto natural. Além disso, todo o processo de pesquisa dialogou com a elaboração de um recurso relacionado ao ensino-aprendizagem:

Há vários tipos de estudos que apresentam abordagem de controle qualitativo, e entre eles podemos citar a pesquisa para elaboração de material didático [...] Como o próprio nome indica, ela tem como objetivo expressamente claro produzir livro-texto, material audiovisual, equipamento específico, material de treinamento, enfim,

qualquer produto essencial ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem (RICHARDSON, 2009, p. 83).

A construção do recurso educacional objetivou facilitar o processo de aprendizagem de um aluno com TEA do segundo ano do curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado do campus São Cristóvão do IFS, com foco na área da linguagem, e buscou integrar recursos e conteúdos. Para isso, foi utilizado o método do estudo de caso único, visto que o contato com a realidade e o contexto pesquisado permitiram “captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Portanto, o aluno com TEA foi a unidade de análise e para a elucidação do caso foram utilizados os instrumentos metodológicos da observação não participante e da entrevista semiestruturada. Tais instrumentos foram utilizados antes da criação do jogo (oferecendo dados para a elaboração) e, sobretudo, no processo de aplicação e análise na sala de aula.

No momento da aplicação, a observação demonstrou como os alunos interagiram com o jogo e de que forma o conteúdo era construído e discutido pelos alunos. Desta maneira, segundo Barros e Lehfeld (2007), na observação não participante, o pesquisador não se envolve diretamente nem faz interferência na situação em estudo. Já as entrevistas se constituíram fontes para a análise do jogo na percepção dos participantes. Lüdke (2011) atribui como maiores qualidades da entrevista a possibilidade de interação com os sujeitos e o acesso imediato às informações pretendidas.

A execução do jogo aconteceu sob a aquiescência e contribuição do professor de língua portuguesa do campus. Também houve a participação de uma integrante da equipe multidisciplinar Técnica em Assuntos Educacionais, além, é claro, da turma do segundo ano (com vinte e quatro alunos) de que o aluno do caso faz parte.

Objetivando uma melhor análise, a turma foi dividida em dois grandes grupos, nos quais o professor da turma recebeu um exemplar do jogo e ficou responsável pela aplicação em um grupo e a Técnica em Assuntos Educacionais aplicou o jogo com o outro grupo.

As entrevistas tiveram dois recortes. Primeiro, foi a percepção dos professores e alunos enquanto práticas educativas e inclusão e, depois, a experiência do jogo com o aluno do caso. Participaram das entrevistas cinco professores do aluno em diferentes áreas do conhecimento, o professor de Língua Portuguesa, a Técnica em Assuntos Educacionais e seis alunos (com idades entre 14 e 16 anos). O critério de inclusão dos alunos para participarem das entrevistas foi a manifestação da própria vontade bem como a permissão dos pais ou responsáveis através do termo de assentimento livre e esclarecido.

Os participantes foram identificados da seguinte forma:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Perfil	Sujeitos	Identificação
Professores	Professor de Produção Vegetal	P1
	Professora de Artes	P2
	Professora de Língua Portuguesa	P3
	Professor de Apicultura e Produção Animal	P4
	Professora de Inglês	P5
Aplicadores do Jogo	Professor de Língua Portuguesa	P6
	Técnica em Assuntos Educacionais	P7
Alunos Participantes	Aluno A	P8
	Aluna B	P9
	Aluna C	P10
	Aluno D	P11
	Aluno E	P12
	Aluno do Caso	P13

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Utilizamos como técnica a análise de conteúdo, obedecendo a algumas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Para Bardin (2010, p. 127) os dados devidamente tratados possibilitam ao pesquisador fazer “inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Portanto, extraímos das entrevistas, bem como das observações, as respostas e ideias que melhor elucidaram o estudo, comparando os dados obtidos com os pressupostos teóricos.

O jogo Imagem e Interação como estratégia inclusiva

Como já falamos, a inclusão educacional não se efetiva com a entrada de alunos no sistema regular de ensino, mas depende do planejamento voltado para a aprendizagem de todos os alunos, incluindo, assim, a aprendizagem dos alunos com deficiências, seja de ordem física ou intelectual. A chegada de tais alunos na escola é somente o início; a inclusão, mesmo, acontece no próprio processo educacional, do qual faz parte o currículo, a convivência, as práticas pedagógicas e, enfim, o aprendizado.

Quando falamos em aprendizagem de um aluno com TEA no ensino médio, precisamos focar no seu perfil comunicacional, uma vez que a linguagem é um dos aspectos

que apresenta maior deficiência nos casos que envolvem o TEA – o que não é diferente no estudo do caso em questão, em que a inserção ao meio social é limitada pela fragilidade comunicacional.

Portanto, promover possibilidades, criar estratégias para o aprimoramento da aprendizagem do aluno com TEA e outros alunos em situação de inclusão é pensar em práticas educativas que contemplem todos os alunos, ainda que o processo de aprendizagem individual seja distinto. Para Santos (2017), a inclusão é justamente ensinar pensando em ações para o desenvolvimento de todos.

Assim sendo, o jogo *Imagem e Interação* foi elaborado na perspectiva de analisar a participação do aluno com TEA, ao mesmo tempo em que se analisava a participação de todos. Na verdade, a própria base teórica do jogo compreende a aprendizagem voltada à cooperação do “outro” e da mediação na elaboração de conceitos e conhecimentos. Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento do sujeito começa no intercâmbio social – o que acontece através da comunicação.

Os jogos educativos, como o jogo *Imagem e Interação*, contribuem significativamente para o desenvolvimento de atitudes sociais, uma vez que pressupõem relação social e interação, além de promoverem respeito mútuo, iniciativa, cooperação e principalmente o valor do grupo para a formação do pensamento. Estas características dos jogos educativos também estão presentes quando falamos em uma educação inclusiva. Desta maneira, o jogo em questão é um instrumento que possibilita uma prática educativa inclusiva. E nesta questão, a sala de aula é o ambiente onde os valores inclusivos estão imbrincados na interação e na aprendizagem de conteúdos.

É importante dizer isso porque quando se elabora um jogo educativo, além dos aspectos próprios do jogo como lazer, distração e prazer, não podemos perder de vista a intenção pedagógica. Em outras palavras, o que meus alunos aprenderão com tal prática? Portanto, podemos resumir prática pedagógica da seguinte forma:

A prática pedagógica é compreendida como uma prática social conduzida por objetivos, finalidades e conhecimentos. Considerando o contexto social, ela presume uma relação teoria-prática em que ambas se influenciam e podem gerar modificações uma na outra, havendo, assim, uma dependência mútua entre teoria e prática (BIGATE e LIMA, 2019, p. 05).

Prática pedagógica inclusiva nada mais é do que observar os critérios de objetivos, finalidades e conhecimentos; mas, agora, não para um público idealizado e excludente e, sim, reconhecendo e valorizando as diferenças. Em suma, os recursos educativos precisam propiciar aprendizagem e construção de conhecimento para todos os sujeitos na sala de aula. Teles (2017) entende que “a escola é um dos principais espaços de convivência da sociedade e, considerando que esta possui um método, um objetivo e uma rotina de funcionamento, precisa estar preparada para lidar com as diferenças” (TELES, 2017, p. 61).

O jogo *Imagem e Interação*, então, vai para a sala de aula objetivando o aprendizado não somente do aluno do caso, mas, sim, na partilha em grupo. Ele contempla a leitura visual a partir da própria vivência dos alunos. E o intuito é promover a interação e desenvolvimento da habilidade social entre os participantes e, através das interpretações variadas sobre uma mesma imagem, perceber que o signo imagético, que compõe o jogo, está imbricado de intencionalidades. O que se espera dos participantes é que consigam estabelecer nexos coerentes entre as imagens, ou seja, consigam perceber a intertextualidade nos signos não verbais.

A intervenção pedagógica a partir do jogo permite a participação dos alunos em uma situação interativa e o trabalho de forma cooperativa. Desta forma, o jogo e o aspecto social se fundem, a fim de trazer ambientes conflitantes, os quais, bem mediados, possibilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional/social do aluno.

Ao adotar jogos como mais um recurso pedagógico, o professor possibilita aos alunos se apropriar dos conhecimentos de maneira mais prazerosa. Desse recurso prático integrado “surge o aluno ativo e participativo em um ambiente total, e aparecem o apoio e a confiança que lhes permite desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo” (TEZANI, 2006, p. 02).

Enquanto lógica metodológica, o jogo encontra suporte na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2008), pela qual a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprender e de melhor se expressar do aluno com TEA acontece pela troca de experiência entre ele e seus pares, através da mediação do recurso pedagógico e tendo a linguagem como articuladora do processo de formação e aprimoramento de conceitos. Enquanto conteúdo, o jogo circunda a constituição da linguagem, sua relação com o pensamento e, mais precisamente, sobre a intertextualidade imagética.

Em Santos e Ferreira (2017), a linguagem é concebida enquanto expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Entendemos a importância e uso das três concepções indicadas pelos autores, mas é na percepção da linguagem como interação que temos interesse. Nesta concepção, nosso olhar volta-se para o processo de interação entre os sujeitos – os quais desenvolvem práticas através do uso social da linguagem. Os sujeitos são, assim, agentes sociais através do recurso do diálogo.

(...) O interlocutor deixa de ser passivo, de absorver, decodificar e repassar as informações, passando a exercer o papel de sujeito ativo, fazendo as inferências pertinentes, pautado no meio social para produção do enunciado. O sujeito, por meio da linguagem, interage de forma significativa com o meio e com o outro, promovendo práticas dialógicas no processo de apreensão e construção do conhecimento (SANTOS e FERREIRA, 2017, p. 334).

Em relação ao recurso das imagens (que é um tipo de linguagem), entendemos que a análise do texto visual carrega uma rede de significações e possibilidades interpretativas, o que contribui para o processo de aprendizagem e competência comunicacional

do aluno do caso, bem como de todos os alunos. Ao associar imagens e discurso há a intertextualidade imagética e tal associação ou leitura visual pressupõe coerência, referência e inferências oriundas das experiências e leitura de mundo dos alunos. O jogo proporciona aos alunos (sobretudo o aluno com TEA) trazer para a fala as próprias representações mentais e significados atribuídos às imagens.

Aprender a direcionar os próprios processos mentais com ajuda de palavras ou signos é uma parte integrante do processo da formação de conceitos. A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência (VYGOTSKY, 2008, p. 74).

O jogo *Imagem e Interação* traz a leitura relacionada de imagens como um recurso a ser utilizado no campo educacional, sobretudo numa perspectiva sociointeracionista e inclusiva, pois não somente estimula comunicação e mediação, mas também valoriza a realidade cultural dos alunos, a construção de diálogos, possibilita ao sujeito novas leituras, traduzindo assim o caráter dinâmico da prática pedagógica na sala de aula.

Manual do jogo

Imagem e Interação é um jogo de cartas imagéticas com cunho didático-pedagógico e elaborado para o desenvolvimento da área de linguagem e comunicação, a partir da interpretação das imagens numa relação intertextual entre elas.

Apresentação do jogo:

- a. Áreas de desenvolvimento: linguagem, interpretação, concentração, atenção, socialização, intertextualidade.
- b. Materiais: Tabuleiro de madeira, três dados, 120 cartas imagéticas plastificadas, placa de pontuação, marcador e manual.
- c. Público alvo: adolescentes do ensino fundamental II ou ensino médio.
- d. Quantidade de participantes: 3 jogadores individuais ou 3 grupos com, preferencialmente, 5 participantes, no máximo, em cada grupo.
- e. O mediador: é um participante com o perfil de “julgador” e que conhece bem o jogo, as regras, e tem conhecimento prévio das cartas.

Como jogar:

1. O jogo possui 06 (seis) blocos temáticos e em cada bloco há 20 (vinte) cartas referentes aos temas: sentimentos, lugares, arte e literatura, fatos históricos, meio ambiente e temas variados.

1	2
SENTIMENTOS	LUGARES
3	4
ARTE E LITERATURA	FATOS HISTÓRICOS
5	6
MEIO AMBIENTE	VARIADOS



2. Cada bloco temático possui um número, que corresponde à numeração do dado (1 a 6).
3. Cada participante deverá jogar o dado e pegar uma carta no bloco correspondente.
4. A cada rodada um participante é chamado de Argumentador da Vez.
5. O Argumentador da Vez joga o dado e tira a sua carta. E espera que os demais participantes façam o mesmo.
6. Os participantes ao tirarem a carta devem colocá-la na mesa e falar algo sobre ela (uma palavra-chave, uma experiência, ou algo que simbolize aquela carta para ele).
7. O Argumentador da Vez deve ser o último a colocar a carta na mesa e tenta estabelecer uma relação entre as cartas dos outros participantes com a sua (a relação entre as cartas diz respeito aos aspectos de coerência, a intencionalidade e possibilidade de intertextualidade entre elas).
8. O Argumentador da Vez deverá através do discurso convencer os demais participantes da relação estabelecida entre as cartas.
9. Sistema de pontuação: Quem julga a relação interpretativa feita pelo Argumentador da Vez são os próprios participantes, contudo, há a participação do mediador – que pode concordar ou discordar, com a devida justificativa.

Pontuação:

- 0 pontos – Quando não for possível estabelecer nenhuma relação entre as imagens.
- 1 ponto – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer relação da sua carta com 1(uma) carta de um dos participantes.

- 2 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir fazer relação da sua carta com as 2 (duas) cartas dos participantes, separadamente.
 - 3 pontos – Quando o Argumentador da Vez conseguir estabelecer uma relação entre as 3 (três) cartas juntamente.
 - Observação: Os outros participantes/grupos recebem 1 ponto ao colocar a carta na mesa e falar algo que represente a referida carta.
10. Fim de jogo. Os pontos serão marcados na placa de pontos e o jogo termina quando um dos participantes finalizar 10 (dez) pontos na placa de pontos, ou quando o jogo estiver sendo executado por um período aproximado de 50 minutos.

Análise da prática educativa e inclusiva

Como esclarecido na metodologia, primeiramente versaremos sobre as práticas pedagógicas e o processo de inclusão na visão dos professores participantes da pesquisa. Depois, sim, focaremos no jogo *Imagem e Interação* na sala de aula e em seus aspectos inclusivos.

Antes de focar na prática pedagógica, uma pergunta foi basilar para entender a realidade estudada. Assim, a pergunta “como foi ter um aluno com TEA na sala de aula?” ensejou um estudo rico sobre como o desconhecimento talvez seja o maior empecilho para a promoção de uma educação mais inclusiva.

Nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5 registram-se palavras como *pânico, medo, sentimento de incompetência, insegurança, diferente, preocupação, surpresa, desafio*, dentre outras com a mesma carga semântica. Mas em todas as falas ficou perceptível a ideia da estranheza que o novo causa, o que acontece porque normalmente tomamos por base outro referencial de aluno, construído socialmente. “Foi uma novidade, uma coisa diferente para mim. Você ter um aluno que não participa igual aos outros. Mas foi um aprendizado. [...] No início os próprios colegas o tratavam assim diferente, não o tratavam muito bem. Até que eles entenderam que ele era diferente no que diz respeito ao comportamento. Eles brincavam muito, falavam umas palavras que incomodava. Aí eu comecei a interferir, a exigir respeito” (P1).

Essa fala é parte de um script que registra um estranhamento permanente, pois dá forma à percepção de que os territórios escolares têm sido lentamente ocupados também por pessoas que, a priori, são entendidas como se fossem sujeitos que não deveriam ou poderiam estar ali (FREITAS, 2013, p. 17).

Portanto, o primeiro passo é pensar a aprendizagem do aluno com TEA não em comparação ao outro, pois senão o estaríamos reduzindo às suas dificuldades. Quando

percebermos as suas peculiaridades fica mais fácil não somente ter uma atitude inclusiva com ele, e sim, uma sala de aula inclusiva. A escola é uma construção histórica em que ainda prevalecem princípios homogeneizantes. Quando nos deparamos com o diferente, com o novo, somos impelidos a reações de medo e repulsa.

“Foi um desafio, a minha reação inicial foi um choque. Como a gente ia lidar, se normalmente a sala de aula já é um ambiente heterogêneo e a gente tenta atender a todos. E, neste caso, como atender um aluno autista, como se comportar? [...] Houve uma tentativa de inclusão, mas o difícil foi não ter uma preparação antes” (P5). É claro que a fala de P5 traduz uma realidade da inclusão nas escolas: a comunidade escolar, principalmente os professores, não foi capacitada para trabalhar com alunos com deficiências ou com transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, a resposta para o questionamento de P5 já está na própria fala, pois quando declara que a sala já é, por si só, um ambiente heterogêneo, podemos entender a sala de aula como o ambiente da diversidade.

Na fala dos alunos P8, P9 e P10 também houve estranhamento quando o aluno chegou na escola, pois ele mostrava um comportamento alheio ao que os colegas falavam, não agia conforme o contexto da sala estava condicionado: “Diferente até na parte de lidar com ele. Desde o primeiro dia de aula todo mundo deu risada (assim brincando), porque ele perguntava, perguntava e perguntava ao professor. Aí nós falamos: – Nossa, ele é inteligente! Mas o difícil é a forma que ele age de vez em quando” (P8). Desta maneira, um tabu a ser repensado quando falamos em inclusão é o de associar o assunto a questões de inteligência e capacidade de aprendizagem. Ficar surpreso com a inteligência do aluno é o mesmo que denunciar o pensamento de desvalorização que alimentamos acerca das potencialidades da pessoa com deficiência.

Pensar o sentido inclusivo em formação de professores é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras (LIMA, 2012, p. 84).

Esta percepção faz toda diferença na condução dos colegas e dos professores, pois entender a especificidade que o aluno traz é o que de fato cria as possibilidades de aprendizagem e da salutar inclusão educacional. O foco na aprendizagem parece ser o melhor caminho para concretizar a inclusão, que não é um ato em si mesma, mas um processo, onde as práticas educativas reverberam o quanto nosso pensamento é de inclusão ou de segregação educacional.

No grupo de perguntas sobre as práticas e estratégias educativas em sala de aula, grande parte dos professores relatou que não pensa nas aulas a partir das necessidades dos alunos e que normalmente como as turmas são heterogêneas percebe que alguns alunos se desenvolvem mais que outros, inclusive o aluno com TEA. Para eles, o aluno deve ser tratado como os demais: “Olhe, pra ser sincero, não faço diferente nas minhas

aulas. A gente dá aquela aula (não vou dizer uniformizada), mas a gente não fica pensando ‘ah, tenho que ter cuidado com isso ou aquilo’. Entro na sala e dou aquela aula como não tivesse aluno com problema nenhum, pra mim é como se ele fosse igual a todo mundo, (risos) não sei se estou certo ou errado” (P6).

Opiniões como esta têm, pelo menos, duas perspectivas de análise. A primeira, positiva, diz respeito à inclusão com os outros colegas, ou seja, o simples fato de perceber o aluno como integrante ativo da sala de aula já é uma postura inclusiva. Conforme Silva (2014), a inclusão consiste em reunir os alunos de maneira geral para que eles aprendam juntos.

No entanto, há outra situação nesta mesma fala de P6, que é fugir da ideia da equidade, uma vez que as condições de aprendizagem não são as mesmas para todos os alunos, e isso é também uma responsabilidade da escola, ou seja, pensar na aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. Em outras palavras, atenuar a deficiência não é o melhor caminho.

Ao tentarmos atenuar ou negar as deficiências, é como se disséssemos: “Aceitamos você sem olhar para sua deficiência”. O que poderá trazer sérias implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência ou que esteja em outra condição (SILVA, 2014, p. 30).

Podemos concluir que pensar de maneira inclusiva não quer dizer ignorar as particularidades e necessidades de aprendizagem do aluno. Esta afirmação é a base para promover práticas pedagógicas inclusivas. Quando o jogo *Imagem e Interação* foi elaborado, foi considerada a observação do contexto cultural que permeava não somente o aluno com TEA, mas toda a turma. Na sala de aula, o aluno com TEA demonstrava interesse em aprender sozinho, com muita dificuldade em dividir sua opinião com os colegas. Era como só existisse ele e o professor na sala de aula: os comentários, brincadeiras e conversa dos seus pares não o abalavam, nem o faziam olhar para os lados. Ele estava sempre olhando para o professor ou para baixo.

A ideia de uma prática educativa inclusiva deveria, então, promover melhores formas de aprendizagem para todos. O jogo precisaria trazer condições para o aluno com TEA aprender com a turma, e a turma também aprender com ele, pois não há mais espaço para modelos de práticas que promovam a segregação entre os alunos. Para P7, o jogo permitiu “uma experiência de ensino-aprendizagem de forma lúdica. Os alunos conseguiram juntos explorar suas capacidades linguísticas sem se darem conta que estavam exercitando, motivados pela competitividade e interação que o jogo produz”.

A experiência de jogar junto demonstrou que às vezes o que se precisa é proporcionar o ambiente inclusivo. Se limitássemos às características do TEA e do que o aluno demonstrava na sala de aula, possivelmente não pensaríamos na prática em que o foco foi a aprendizagem a partir do social, a partir da interação.

Para Vygotsky (2007; 2008), a interação propicia a construção da aprendizagem e é aspecto central para o desenvolvimento da pessoa. A teoria histórico-cultural credita às interações e experiências sociais a origem das funções psicológicas superiores, como memória, antecipações e inferências. E a linguagem se constitui como mediadora da aprendizagem.

Tanto P13 (aluno com TEA) como os demais colegas mencionaram a participação no jogo através do diálogo, do discurso e da ação interativa entre eles: “A participação de P13 foi muito boa, pois ele conseguiu dialogar com a gente e discutir os temas, e acabou ajudando a equipe a marcar ponto” (P11). A própria fala de P13 demonstra a sua participação: “a gente vê o que a imagem tá mostrando e tenta assimilar com as outras através de palavras e frases” (P13). O importante na fala de P13 é exatamente perceber a referência à participação do grupo e ao uso da linguagem para a construção de conceitos.

Quando questionado a respeito do recurso do jogo em sala de aula, P13 disse que “foi diferente, pois as vezes tem jogos na sala [...] mas não são jogos assim compartilháveis”. A palavra “compartilháveis” dita por P13 tem uma conotação de cooperação, de um conteúdo e discurso que vai sendo construído pela participação do outro. Isso para um aluno com TEA é de suma importância, visto que perceber esse outro é normalmente um desafio para a sua efetiva comunicação. “As pessoas com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades relacionadas a essas capacidades requeridas pelo jogo humano” (MATTOS e SOUZA, 2017, p. 24). Portanto, ao jogar, não somente os alunos estavam discutindo a intertextualidade imagética, na verdade, estavam construindo ou participando do jogo humano, expresso na comunicação recíproca, na atenção e nos próprios sinais emitidos pelo corpo, como vibrar pelos pontos.

Um momento importante da observação foi presenciar a comemoração de P13 com os integrantes da sua equipe, evidenciando como o jogo é uma prática propícia quando se objetiva a construção coletiva. Quando solicitados a resumir o jogo em uma palavra, obtivemos as seguintes contribuições: *interessante, amizade, interpretação, imagem, ajuda e pensamento*. “No meu grupo pode ser a amizade, porque a gente estava competindo um com outro, mas quando acabou, quando completamos os pontos todo mundo ficou feliz pelo outro, deu parabéns. Isso aí eu achei bem legal, o jeito que a gente estava competindo” (P9).

Para um dos aplicadores, a experiência com o jogo foi prazerosa, uma vez que, “uma aula lúdica é sempre bem-vinda. Um jogo é sempre um atrativo, porque além de quebrar a monotonia de uma aula convencional, permite aos alunos exercitarem suas habilidades com mais prazer” (P6). A palavra prazer e termos similares aparecem também nas falas dos participantes P7, P8, P9 e P12, o que mostra que o jogo facilmente suscita a ideia de algo prazeroso, por isso mesmo não deve ser um recurso voltado tão somente às séries iniciais, mesmo porque todo ser humano é movido, de certa forma, pelo princípio do prazer.

É importante perceber que não é porque o jogo é algo prazeroso que não é um desafio jogá-lo, principalmente quando se trata de um jogo educativo, que tem fins pedagógicos.

A habilidade rapidamente recorre à inteligência para se transformar em engenhosidade. Trata-se de explorar da melhor forma possível, ao mesmo tempo, a situação produzida pelo desenrolamento do jogo e *as possibilidades oferecidas pelo material e as convenções* (VIAL, 2015, p. 115, grifo nosso).

Portanto, o recurso pedagógico deve atender a um objetivo e oferecer possibilidades de aprendizagem, neste caso, uma aprendizagem sociointeracionista e inclusiva, onde são ressaltadas as potencialidades dos participantes em trazer para o discurso suas interpretações imagéticas a partir da própria visão de mundo. Vale dizer que por recurso pedagógico entendemos os “instrumentos utilizados para o ensino e a aprendizagem dos alunos” (SHIMAZAKI e PACHECO, 2012, p. 131).

E quando falamos de recurso pedagógico inclusivo, tem alguma diferença? Grosso modo, entendemos que não, pois para o aluno em situação de inclusão também vale a centralidade em sua aprendizagem. No jogo em questão, por exemplo, o fator inclusivo estava no princípio que norteava o jogo, nas regras que faziam o jogo e não no recurso em si.

Isso mostra que para um material pedagógico ser inclusivo precisa atender as necessidades dos alunos em seu contexto histórico e cultural. Desta forma, se o aluno com TEA fosse manipular o jogo *Imagem e Interação* sozinho numa sala, ele poderia até atingir os aspectos cognitivos da intertextualidade entre as imagens, contudo, não conseguiria atender o aspecto inclusivo e a dimensão relacional do jogo.

Ainda sobre o jogo ser uma prática que cria possibilidade de aprendizagem, P7 declara que “foi gratificante ver a adesão de todos os alunos e o que o jogo proporcionou. Mostra que o professor e a escola precisam pensar em abordagens mais atrativas e estimulantes para os jovens”. Na fala de P10 o atrativo do jogo estava na “possibilidade de ajuda que um podia dar para o outro na relação das imagens”. E para P6, em relação a participação do aluno com TEA no jogo foi “muito boa, ele não só contribuiu, como fez ótimas análises das imagens. Em alguns momentos me solicitava opiniões”.

Todas as falas transcritas demonstram como a mediação é basilar para o desenvolvimento do sujeito, de forma que o auxílio ou ajuda do outro é uma instância para o sujeito alcançar outros níveis de aprendizagem, o que Vygotsky (2008) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. E a mediação pedagógica para Shimazaki e Pacheco (2012),

é essencial na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua ação precisa ser direcionada para a organização de conteúdos que possibilitem ao aluno exercitar seus processos mentais, proporcionando diferentes níveis de desenvolvimento (SHIMAZAKI; PACHECO, 2012, p. 79).

Por isso mesmo, o jogo *Imagem e Interação*, como um recurso de mediação pedagógica, integrou os alunos não pelo quanto que sabiam dos conteúdos expressos nas cartas, mas pelo simples fato de focar nas possibilidades que todos tinham. Uma educação inclusiva, portanto, se faz quando a intenção na sala de aula é oferecer recursos que possibilitem a integração e cooperação de todos os perfis de alunos, respeitando, contudo, o nível e processo de desenvolvimento individual.

Considerações finais

O estudo analisou a educação inclusiva a partir do recurso pedagógico do jogo *Imagem e Interação*, intencionalmente elaborado para ser jogado em sala de aula e com a participação de todos os alunos. Perceber como os alunos interagiram para a construção do pensamento coletivo mostrou como o contexto histórico e cultural da sala de aula é representativo para os estudos voltados à inclusão educacional.

O fato de o aluno em situação de inclusão passar a frequentar uma escola do ensino regular é uma conquista; no entanto, não garante a efetiva inclusão. Precisamos mudar o nosso olhar para a realidade da escola na contemporaneidade. Se antes a escola tinha um tipo de aluno como referência, hoje há heterogeneidade e, na diversidade, se encontram também os alunos com deficiência de diferentes ordens.

Deve-se, então, focar a inclusão nas práticas educativas das escolas. No IFS, local desta pesquisa, a inclusão de um aluno com TEA foi uma novidade – como ainda o é em muitas escolas. Por isso, o sentimento de medo e incapacidade só demonstra o estranhamento com o novo. Isso é normal, desde que não se configure em empecilho à promoção da aprendizagem do aluno com TEA, assim como para outros alunos em situação de inclusão.

O jogo *Imagem e Interação* nasceu da ideia de oportunizar e analisar a aprendizagem do aluno com TEA de maneira lúdica e principalmente cooperativa, ressaltando a importante função da linguagem para a organização do pensamento, como elemento primordial da comunicação. E, por conseguinte, um elemento capaz de ressignificar a inclusão – que passa pela interação como o outro.

Assim, quando se pensa em um recurso para a prática educativa na sala de aula, é importante que previamente se verifiquem as possibilidades do referido recurso e o objetivo que se pretende com o material a se usar. Neste estudo, o recurso do jogo *Imagem e Interação* tinha o intuito de promover, através das relações entre as imagens, um aprendizado construído de maneira cooperativa e dialógica, de forma que evidenciasse não as dificuldades ou características individuais dos alunos (principalmente o aluno com TEA), mas que o foco estivesse na percepção de que o conhecimento pode ser melhor aproveitado ou apreendido quando se valoriza a fala do outro.

Em suma, não se faz inclusão educacional sem o contato direto com os alunose sem a aceitação da diversidade na sala de aula. Esta, então, através das diferentes oportunidades, métodos, recursos e estratégias demonstra ser um ambiente, por natureza, propício a desenvolver a prática inclusiva.

Recebido em: 13/01/2020 e Aprovado em: 10/04/2020

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n.40, p. 95 -103, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Loyola. 2010.
- BARROS, Aidil J. da S.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e66/ 1-23, jun. 2019.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2011.
- MATTOS, Michele M. de M; SOUZA, Rita de C. S. Inclusão na educação infantil: o que diz a literatura sobre o brincar da criança com transtorno do espectro autista? In: Rita de Cácia Santos Souza (org.). **Tons de Azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju: Criação, 2017, p. 23-40.
- MEC. **Cresce a cada ano o número de crianças atendidas pela educação especial no Brasil**. [online], 21 de março de 2019.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.) – 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 2009.
- RODRIGUES, Jessika Castro. **Caminhos de formação em música de estudantes com transtorno do espectro do autismo em uma escola técnica em música**. Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Belém, 2014.
- SANTOS, D. O. B.; FERREIRA, A. A. C. Concepção de leitura e de linguagem: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, nº 2, 331-343, junho, 2017.

SANTOS, Fabiana C. Autismo e educação: uma reflexão acerca da escola comum inclusiva. In: Rita de Cácia Santos Souza (org.). **Tons de Azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju: Criação, 2017, p. 127-152.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAUJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SHIMAZAKI, Elza M.; PACHECO, Edilson R. **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1ª ed. – São Paulo: Paulinas, 2014.

TELES, Perolina Souza. A aprendizagem como instrumento de inclusão social. In: Rita de Cácia Santos Souza (org.). **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, nº 1/2, 1-16, maio, 2006.

VIAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Como se organiza a nova direita no Brasil

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros.

A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014).

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro 2016.

Recentemente acompanhamos um significativo avanço do pensamento conservador em nosso país, também denominado por alguns autores de “pensamento neoconservador”. Difundem-se discursos de ódio sobre minorias, exaltando-se o mercado como condição para atingir supostos níveis de liberdade, diminuindo o papel da educação e interferindo na liberdade de cátedra. Perguntamos: quais são as formas de sua produção e circulação?

Em *A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 2014)*, de Flávio Henrique Calheiros Casimiro, fortalece-se o esforço de pesquisadores para encontrar as chaves de interpretação dos meandros desse reacionarismo. O autor chama atenção para a emergência de aparelhos privados de hegemonia (APH) vocacionados à ação política e ideológica de caráter patronal, porta-vozes da classe dominante no Brasil, no período de 1980 a 2014. Seu estudo é pautado no referencial teórico marxista de Antonio Gramsci e na Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu. O objetivo do trabalho se deu na articulação das motivações de ordem teórico-política no sentido de compreender a estruturação e organização da burguesia brasileira para a manutenção e atualização de suas estratégias de dominação e acumulação de capital. Com base na análise da relação entre os aparelhos burgueses e a estrutura estatal, o autor discute a indissociabilidade entre Estado e sociedade civil segundo a concepção gramsciana de Estado ampliado. O empresariado, com seus sustentáculos, tem na filantropia um meio de assumir certas funções sociais que seriam de competência do Estado. Trata-se, portanto, de um novo modo de gerenciamento e utilização dos fundos públicos por parte de instituições privadas, vindo em total desfavor de uma política universalizante, igualitária, pública e democrática.

A instituição pública se insere no quadro de estratégias da burguesia como mecanismo de consolidação de referências materiais e simbólicas para introdução de novos elementos na relação capital-trabalho, visando consolidar as mudanças já ocorridas na função do aparelho de Estado e nas políticas sociais. Está em jogo a difusão de uma nova dimensão política de cidadania e de participação. É a classe burguesa se renovando para dirigir “legitimamente” toda a sociedade; neste processo, ocupa-se da disseminação de

preceitos morais e comportamentais, estruturantes de um outro padrão de negócios e de relação entre indivíduos e classes sociais (a sociabilidade). Além do mais, a burguesia, com suas novas artimanhas, utiliza-se de APHs, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política, porém articulados a ela dialeticamente. Por essa via, tem em vista edificar a dominação, formular projetos de poder e difundir a ideologia de mercado. A burguesia e suas frações desenvolvem propostas de políticas públicas pautadas em reformas e privatizações da estrutura estatal e também privatizam as próprias formas de gestão do Estado e suas funções sociais como mecanismo de controle de fundos públicos. Ou seja, criam as próprias regras do jogo que estão jogando.

Determinadas frações das classes dominantes formulam políticas e projetos – lastreadas na atuação de seus intelectuais coletivos –, articulando estratégias de ação no sentido de criar condições para a reconfiguração da estrutura institucional do Estado, tanto como relação interna ao quadro de dominação, como externa, no conjunto das determinações do capitalismo mundializado. É que a reprodução do capital exige atores que, em níveis diferenciados, ajam nos debates políticos e sociais como intelectuais coletivos ou partidos no sentido de interesse de classe.

Criando aparelhos privados de hegemonia, a burguesia brasileira constitui um grupo que, para efetivar e naturalizar o seu projeto de dominação, contempla os interesses das diferentes frações do capital, ainda que de forma distinta e parcial. Semelhante movimento busca agregar desde o proprietário de pequenas fábricas ou empreendimentos comerciais até os grandes conglomerados financeiros e industriais. A formatação da ideologia necessita de “intelectuais coletivos” que compartilhem interesses, organizem a atuação tática, assim como conduzam a formulação de diretrizes de ação enraizadas em um programa político-ideológico. Resta cristalino que a atuação política e ideológica é conscientemente organizada e executada por empresários e intelectuais coletivos que investem capital material e simbólico para defender sua posição dominante. O exercício da dominação de classe pressupõe a existência de um Estado que dê condições e estrutura o poder, universalizando os interesses específicos de determinada classe para todo o conjunto social.

Vê-se, pois, que a ação burguesa se organiza de maneira objetiva, estrutural e doutrinária. Casimiro sistematiza em sua tese uma substantiva série de APHs com base em suas formas de atuação, mas destaca que essa separação é meramente de caráter analítico e didático, pois cada um dos aparelhos desenvolve, em certa medida, um pouco de cada uma dessas estratégias ao mesmo tempo. A perspectiva “objetiva” refere-se aos aparelhos da burguesia que agem elaborando diretrizes, alterando o processo de constituição de políticas públicas, dentre outras maneiras. O estudo evidencia que esse movimento ganhou maior dimensão com as articulações das organizações por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, nos anos de 1980, para a qual financiaram campanhas, lançaram

candidatos próprios e movimentaram empresários urbanos e rurais. Os aparelhos de sentido “estrutural” são aqueles pautados em um projeto de poder e agem no interior do aparelho estatal. Eles influenciam na configuração da organização estatal, perspectivando a naturalização de valores da ideologia de mercado no Estado e na Sociedade Civil. Do ponto de vista “doutrinário”, se baseiam nos aparelhos de difusão da doutrina liberal conservadora, que visa a propagação de suas matrizes liberais, promovendo também o recrutamento de intelectuais orgânicos.

A concepção de “intelectual orgânico”, para Casimiro, não se define pelo seu grau de escolaridade ou erudição, mas pelo tipo de ação no âmbito da luta de classes, isto é, pela função que exerce no “trabalho” de construção da base de consenso na sociedade. Tais “intelectuais orgânicos” – segundo o autor, empresários-intelectuais – tiveram um papel fundamental no processo de construção de hegemonia na produção da Constituição Federal de 1988, atuando para a legitimação de um projeto que almejava estabelecer os novos parâmetros de regulação social – estratégia que permaneceu, cresceu e se consolidou contemporaneamente.

Entre as organizações constitutivas da representatividade da burguesia na organização e nas decisões do Estado estão: a Câmara de Estudos e Debates Econômicos e Sociais (Cedes); Grupo de Mobilização Permanente (GMP); Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF); Associação Brasileira de Defesa da Democracia (ABDD); União Democrática Ruralista (UDR); União Brasileira de Empresários (UB); Movimento Cívico de Recuperação (MCRN); Movimento Democrático Urbano (MDU); Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE); Frente Nacional pela Livre Iniciativa (FNLI); Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife). Torna-se visível a atuação de APHs, cuja estratégia concentra-se na captura e articulação de uma multiplicidade de Organizações Não Governamentais (ONG) e Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (Fasfil), dando-lhes a representação de distintas frações e interesses, sentido e organicidade de classe. Dos aparelhos de ação política citados, destacamos o Gife, entidade que se auto declara sem fins lucrativos; reúne representantes de origem empresarial, familiar, independente ou comunitário que investem em projetos com fins públicos. Noos projetos de responsabilidade social propostos pelo Estado, o Gife ganha voz como articulador dos interesses da classe burguesa, pois seu objetivo é fornecer uma aparelhagem preparada para orientar, dirigir e apoiar as intervenções político-sociais do empresariado na sociedade civil.

O Gife, como intelectual coletivo da burguesia, promove a relação entre as distintas posições e interesses intra-classe, registrando sua marca ideológica, identificada com os princípios do neoliberalismo. No campo político, aglutina interesses diversos das Fasfil na perspectiva de um reordenamento do papel do Estado no que se refere ao investimento social privado. Neste contexto, a filantropia, vista como ações positivas executadas por organizações da sociedade civil, torna-se mecanismo da classe burguesa no cumprimento

das funções sociais do Estado, distribuindo migalhas aos pobres, opondo-se a qualquer política de universalização, ademais de prover formas específicas de controle social.

A perspectiva burguesa é a de aprofundamento do processo de expropriações sociais, fabricando novos “caminhos” de acesso à estrutura estatal e naturalizando novas formas de sociabilidade atreladas às concepções de meritocracia, produtividade, eficiência e competitividade. É a defesa do chamado Estado eficiente, ou Estado necessário, característico da nova roupagem dos pressupostos neoliberais. Como o autor demonstra na pesquisa, a Nova Direita atua de forma institucionalizada no interior do Estado, reconfigurando sua estrutura, dialeticamente, como veículo e resultado do processo de atualização da dominação burguesa em sua expressão capital-imperialista, importante conceito formulado por Virgínia Fontes. Exerce e cobra a coerção, assim como busca “educar” a sociedade para a construção e naturalização da sociabilidade do capital. Critica o Estado, ao mesmo tempo em que está visceralmente intrincada no mesmo como classe dominante. Baseada em uma relação íntima com o Estado (por dentro), a Nova Direita aciona diversificadas estratégias de ação para o aprofundamento das formas de expropriação e rapinagem dos recursos e direitos sociais historicamente constituídos, resultado das contradições e disputas na luta de classes.

É importante destacar a contribuição da tese de Casimiro no sentido de esclarecer com propriedade como atua a Nova Direita, bem como a ideia de que o neoliberalismo não se pauta no pressuposto da ausência do Estado, segundo o qual o mercado deveria funcionar de forma livre – como uma mão-invisível –, mas numa inter-relação com o Estado. Este é acionado de diferentes maneiras, seja na forma de coerção, seja na construção de consenso via educação ou até na diminuição dos direitos – o que presentemente acompanhamos de forma exponencial. A ampliação dos mecanismos de expropriação social é peça chave para pôr em andamento as diversas esferas da vida social, principalmente no interior do Estado.

A elucidação de como tais organizações atuam, tanto no sentido doutrinário – de difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal, recrutamento de intelectuais orgânicos e segundo interesses corporativos de suas frações, entretanto unificadas em situação de risco –, quanto na ação considerada mais pragmática de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas, é fundamental para percebermos como a ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder, desenvolve estratégias por dentro do Estado. Este, por sua vez, representa uma forma de materialização institucional e veículo fundamental no processo de construção e manutenção da hegemonia do capital.

O fenômeno de mobilização e articulação, dinâmico e contínuo, para a revitalização e permanência da classe burguesa no poder, tão magistralmente analisado por Casimiro, é distinto das formas organizativas tradicionais até aquele momento da Assembleia Nacional Constituinte, nos anos de 1980. Estamos frente a uma estratégia de atualização dos mecanismos de dominação de classe no Brasil, tendo em vista o objetivo de garantia de

seus interesses de concentração de recursos sociais, de exploração da força de trabalho e de recriação permanente das expropriações sociais. Se o autor oferece um raio X tão contundente da atuação burguesa, a nós cabe pensar que resposta podemos dar do lado de cá dessa trincheira.

Recebido em: 02/04/2020 e Aprovado em 21/05/2020

Sobre os autores:

ANA PAULA DA MOTTA

Professora de Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

MARCO ANDRÉ SERIGHELLI

Professor de Filosofia. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

Normas de publicação

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos: A *Revista da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

Processo de avaliação: Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Questitos para avaliação dos artigos: Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais:

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.
2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto**, uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:
 - a) Título e subtítulo do artigo;
 - b) Nome(s) do(s) autor(es);
 - c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;
 - d) Titulação e vínculo institucional;
 - e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.
3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.
4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três (3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6. Tabelas e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.* O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcaças a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br



Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

Boa leitura!



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.



CNTE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
@ www.cnte.org.br



Brazil

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEEA

FNPE
Fórum Nacional de Políticas de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra ataca

DOSSIÊ

“Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder

Diego Schibelinski

Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação

Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra

Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências

Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira e Reginaldo Peixoto

Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir

Fernando Seffner

Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas

Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda

A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica

Lara Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza

Enfrentamentos em torno de gênero: resistências em defesa da diversidade nas escolas

Fátima Weiss de Jesus e Ramily Frota Pantoja

Corsário preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica

Cláudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha

Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente

Beatriz Rodrigues Lino dos Santos e Marcos Lopes de Souza

Imagens do cotidiano escolar: gênero e sexualidades nos desenhos de estudantes de uma escola pública

Jonas Alves da Silva Junior e Leandro Rodrigues Nascimento da Silva

ESPAÇO ABERTO

Paschoal Lemme: os povos do campo como sujeitos de uma educação democrática

Gláucia Ferrari, Márcia Ferrari e Mateus Proveti

Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira, Alexandra Folle, Alcyane Marinho, Iris Dantas da Mota e Gelcemar Oliveira Farias

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Jogo imagem e interação: uma prática educativa inclusiva

Evaneyde dos Santos Souza e Rodrigo Bozi Ferrete

RESENHA

Como se organiza a nova direita no Brasil

Ana Paula da Motta e Marco André Serighelli

NORMAS DE PUBLICAÇÃO