



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

NEREU JOSÉ PETRY JUNIOR

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM TEMPOS DE ESCOLA SEM
PARTIDO:**

Estudo exploratório no município de Chapecó, SC

CHAPECÓ

2021

NEREU JOSÉ PETRY JUNIOR

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM TEMPOS DE ESCOLA SEM

PARTIDO:

Estudo exploratório no município de Chapecó, SC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof. Dra. Claudete Gomes Soares

Coorientador: Prof. Dr. Ari José Sartori

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Petry Junior, Nereu José
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM TEMPOS DE
ESCOLA SEM PARTIDO: Estudo exploratório no município
de Chapecó, SC / Nereu José Petry Junior. -- 2021.
82 f.

Orientadora: Dra. Claudete Gomes Soares
Co-orientador: Dr. Ari José Sartori
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais, Chapecó, SC, 2021.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Escola Sem Partido.
4. Prática docente. 5. Sociologia. I. Soares, Claudete
Gomes, orient. II. Sartori, Ari José, co-orient. III.
Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

NEREU JOSÉ PETRY JUNIOR

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA EM TEMPOS DE ESCOLA SEM

PARTIDO:


Estudo exploratório no município de Chapecó, SC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

16/02/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Claudete Gomes Soares – UFFS

Orientadora

Ma. Flávia Durgante

Prof. Dr. Claudécir dos Santos

Dedico esse trabalho em memória ao meu pai que durante o percurso da construção do trabalho veio a falecer. Pai te amo e você estará presente em todas minhas ações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe e meu pai por minha vida e pelas inúmeras vezes que não mediram esforços para me ajudar ao longo de toda graduação. Sem os incentivos de minha mãe e o perfeccionismo de meu pai com certeza não teria chego até aqui. Agradeço às minhas irmãs, Micheli e Maiuly.

Agradeço também as e os brilhantes professoras/es que tive ao longo dessa jornada.

Agradeço a todas as colegas da farmácia do SESI, em especial a Ligia, Anair, Aline, Yasmin, Eloana e João pelo apoio e parceria. E principalmente Michelle e Giovani, gerente e supervisor, que permitiram a diminuição da minha carga horária para eu me dedicar mais aos estudos e a essa monografia.

Agradeço também aos amigos que a graduação me apresentou. Em especial: a Josiane, querida amiga que me emprestou livros para o TCC, Fefa, Mauricio, Alana, Claudinha, Júlia, Karen, Karol e Laís. Vocês são muito especiais, amo vocês.

Agradeço especialmente a você Laércio, amor e companheiro que a vida trouxe, que, mesmo não sendo da área das ciências sociais, não mediu esforços em ler minha monografia, dar sugestões, fazer o almoço e ainda escutar minhas inúmeras reflexões acerca da pesquisa.

Outras pessoas, tão importantes quanto, se somam na construção dessa monografia, são elas: Leandra Batista de Azevedo, veterana do curso, que me ajudou muito a pensar esse trabalho.

Ao Ari José Sartori, querido professor e antropólogo que me coorientou quando a Claudete não pode, e ainda aceitou fazer uma entrevista. Meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço imensamente a Claudete, pela brilhante professora e pessoa que és, por ter aceitado me orientar quando eu mesmo não esperava por alguém tão importante assim, pela constante exigência para que esse trabalho saísse da forma que saiu. Sem suas colocações esse trabalho não seria possível.

Ademais, não posso deixar de agradecer a todas e todos as/os professoras/es que aceitaram ser entrevistadas/os para essa monografia.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo investigar a prática docente no debate sobre gênero e sobre sexualidade a partir de entrevistas com oito professoras/es de Sociologia no município de Chapecó, SC, em tempos de constantes ataques promovidos por parte dos apoiadores e idealizadores do Escola Sem Partido acerca dessas temáticas. A metodologia utilizada foi de entrevistas semiestruturadas em busca do *habitus acadêmico, político e pedagógico* das/dos docentes em torno da discussão dessas temáticas. As teorias que orientaram essa investigação partem das contribuições de Pierre Bourdieu com seus conceitos de *campo* e *habitus*, e das teorias pós-estruturalistas no debate sobre gênero e sobre sexualidade. As conclusões mostram que a formação sobre essas temáticas são imprescindíveis para que esse debate apareça na escola, porém, a busca por saber mais sobre essas temáticas passa pelo interesse das/dos docentes que está ligado as suas trajetórias políticas e pedagógicas. O estudo pretende contribuir para o entendimento que a escola é um ambiente diverso e de disputas, tanto de posicionamentos políticos, como na diversidade de identidades de gênero e sexuais. E como tal, devemos lutar por uma educação inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Escola Sem Partido. *Habitus*. Sociologia.

ABSTRACT

This work aims to investigate a teaching practice in the debate on gender and sexuality based on what was reported with eight Sociology teachers / teachers in the city of Chapecó, SC, in times of constant promotion by the supporters and creators of Escola Sem Partido. The methodology used was a semi-structured change in search of the academic, political and pedagogical habitus of / of the teachers around the discussion of these themes. The theories that guided this investigation start from the contributions of Pierre Bourdieu with his concepts of field and habitus, and from the post-structuralist theories in the debate about gender and sexuality. Evidence shows that training on these topics is essential for this debate to appear at school, however, the search for more about these topics is based on the interest of the teachers, which is linked to their political and pedagogical trajectories. The study aims to contribute to the understanding that a school is a diverse and disputed environment, both in terms of political positions and in the diversity of gender and sexual identities. As such, we must strive for inclusive and democratic education.

Keywords: Gender. Sexuality. School Without Party. Habitus. Sociology.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 METODOLOGIA | 12 |
| 2 CAMPO EDUCACIONAL: ENTRE CONSERVADORES E SUBVERSIVOS..... | 15 |
| 2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE..... | 16 |
| 2.2 CONCEITUANDO GÊNERO E SEXUALIDADE | 17 |
| 2.3 DESCONSTRUINDO DESIGUALDADES, CONSTRUINDO MULTIPLICIDADES | 21 |
| 2.4 TRAJETÓRIA DAS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS..... | 26 |
| 3 ESCOLA SEM PARTIDO E “IDEOLOGIA DE GÊNERO” | 34 |
| 3.1 GENEALOGIA DO ESCOLA SEM PARTIDO: GRUPO OU MOVIMENTO SOCIAL?..... | 34 |
| 3.2 REDE DE RELAÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO..... | 37 |
| 3.3 MAPEANDO PROJETOS DE LEI DA ESCOLA SEM PARTIDO E CONTRÁRIOS A GÊNERO E SEXUALIDADE..... | 47 |
| 4 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DISPUTA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS | 51 |
| 4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS: TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E ACADÊMICAS | 51 |
| 4.2 AS VISÕES DE MUNDO DAS/DOS ENTREVISTADAS/DOS: DIÁLOGOS E CONFRONTOS COM O ESPAÇO ESCOLAR..... | 52 |
| 4.3 O TRABALHO SOBRE GÊNERO E SOBRE SEXUALIDADE: METODOLOGIAS, POSICIONAMENTOS E REAÇÕES ENTRE OS AGENTES ESCOLARES..... | 56 |
| 4.4 IMPACTOS DA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SOBRE SEXUALIDADE EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO | 66 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 71 |
| REFERÊNCIAS | 75 |
| APÊNDICE | 80 |

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o pré-projeto de TCC tinha a certeza que trabalharia com algo ligado à educação. Foi dessa forma que em 2018, em um momento de grande efervescência e polarizações políticas fui me interessar em pesquisar mais sobre o Escola Sem Partido. No início gostaria de saber mais sobre os ideais defendidos por seus membros e perceber as consequências desse discurso para o cenário educacional.

As temáticas de gênero e sexualidade foram recortes que precisaram ser feitos ao longo do percurso dessa pesquisa na medida que o Escola Sem Partido (ESP) surgiu no ano de 2004 com um discurso muito abrangente que envolvia denúncias ligadas ao que entendem como “doutrinação esquerdista e marxista nas escolas e universidades de todo país”. Focar em gênero e sexualidade, que aparecem no discurso do ESP a partir de 2015, como a “ideologia de gênero”, se tornou interessante na medida que essas temáticas me sensibilizaram mais em minha trajetória docente.

A escolha por gênero e sexualidade se dá pois como professor, homem e gay acabei percebendo o quanto a escola se torna um espaço de exclusão para aqueles e aquelas que se identificam como diferentes dos padrões heteronormativo e cisnormativo. Também, foi a partir de minha prática docente que percebi que a escola é um espaço de muitas violências, não só com as identidades subalternizadas¹, mas também com violências de abusos sexuais que a mim foram relatadas por algumas alunas ao longo desses dois anos de prática docente.

Nesse sentido, a problemática da pesquisa ficou focada em investigar “se”, e “como” as/os docentes de Sociologia do município de Chapecó (SC) tem trabalhado as temáticas de gênero e sexualidade em um contexto de constantes ataques promovidos pelo Escola Sem Partido. Essa problemática precisava ser resolvida na medida que o ESP defende e propaga a ideia de que a escola é um espaço homogêneo e de doutrinação, sendo que uma dessas doutrinações seria para a “ideologia de gênero”, termo usado para se contrapor às perspectivas feministas e pós-estruturalistas do debate sobre gênero e sexualidade.

Partiu-se do interesse em entender primeiramente se a escola era esse espaço homogêneo relatado pelo ESP. A hipótese primeira era que as/os docentes não estariam trabalhando essas temáticas, pois era isso que encontrávamos em outras pesquisas, e

¹ Uso esse termo no sentido de que a identidade é subalternizada por diversas relações de poder que tendem a hierarquizar o diferente, transformando-o em desigual.

percebíamos que esse debate não era visto muito como prioridade para as/os diversos docentes das escolas. Entretanto, por termos escolhido professoras/es de Sociologia que tiveram formações parecidas, acabamos por descobrir que a maioria das/dos docentes entrevistadas/os discutem essas questões, o que não provocou problemas para a pesquisa na medida que conseguimos investigar como elas/eles têm trabalhado essas questões em tempos de constantes ataques.

Mesmo não tendo professoras/es entrevistados/as de outras áreas do conhecimento, ou mesmo mais professoras/es que não discutam as temáticas de gênero e sexualidade da mesma disciplina, obtivemos boas respostas para perceber a escola como um espaço heterogêneo e principalmente de disputas políticas, contrariando a ideia da escola como um espaço homogêneo e de doutrinação política tal qual defende o Escola Sem Partido.

Como a discussão ficou focada nas temáticas de gênero e sexualidade, buscamos quatro mulheres e quatro homens, totalizando oito professoras/es, com o objetivo de perceber se as diferenças de gêneros que as/os docentes se identificam interferem em seu trabalho nessas temáticas.

Nesse sentido, a pesquisa se tornou bem rica ao perceber que existem algumas diferenças entre homens e mulheres no tratamento dessas temáticas e também na recepção por parte do corpo discente. E tais conclusões fazem mais sentido quando as analisamos a partir dos conceitos de *habitus* e *campo educacional*, propostos por Pierre Bourdieu, autor escolhido como referencial teórico para essa pesquisa.

Para Bourdieu, toda a sociedade é dividida por diferentes *campos*, sendo um deles o *campo educacional*. Cada um dos *campos* possuem diferentes “regras” de conduta para os que dele participam. No entanto, essas regras não são produtos acabados, mas sim são construídas, desconstruídas, formuladas e reformuladas pelo *habitus* daquelas/es que dele participam.

Habitus, são princípios organizadores e geradores da prática social que são incorporados pelos/as agentes a partir do *campo* (estrutura objetiva), mas que, ao mesmo tempo, contribuem para estruturar o campo. (BOURDIEU, 2009). Dessa forma, Bourdieu percebe a importância que a estrutura têm na orientação dos indivíduos sem deixar de perceber também a importância da ação individual para a construção da estrutura.

A importância dos conceitos de *campo* e *habitus* para essa pesquisa se justifica na medida que procuramos investigar qual o *habitus* acadêmico e político das/dos entrevistadas/os na discussão sobre gênero e sobre sexualidade. Geralmente o uso desse

conceito está atrelado a uma metodologia que busque investigar parte da trajetória de vida do sujeito pesquisado, entretanto, devido a limitação de tempo e por se tratar de uma monografia, focamos somente em questões ligadas aos posicionamentos políticos e na formação acadêmica.

Dessa forma, o conceito de *habitus* é entendido aqui como o conjunto de orientações políticas ligadas aos movimentos sociais dos quais os/as entrevistadas/os participaram e/ou ainda participam, bem como sua formação acadêmica em relação as temáticas aqui discutidas.

Outras/os autores que contribuíram com essa pesquisa foram Guacira Lopes Louro (2003; 2013), Joan Scott (1995), Rogério Diniz Junqueira (2010) Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Judith Butler (2017), ligadas/os aos estudos sobre gênero e sexualidade. Com esses estudos, partimos da problematização sobre as relações de poder que hierarquizam as diferentes identidades de gênero bem como da sexualidade, de modo a manter como centrais as identidades heteronormativas e cisnormativas.

A heteronormatividade é o tratamento da heterossexualidade como norma, é o entendimento que ela é a categoria universal, central e correta. Por estar no centro do poder, é ela quem define o restante como desvio da regra, sua oposição é a homossexualidade. Já a cisnormatividade é a norma que dita que a identificação do gênero da/do sujeito deve estar de acordo com o sexo atribuído em sua nascença, sua oposição é a transexualidade e transgeneriedade.

É nesse sentido que em uma analogia perfeita, Guacira Lopes Louro (2013), fala do “centro” e o “excêntrico”. Na educação parece ser comum que o centro seja performado por comportamentos considerados ideais para o sexo masculino e feminino pautados pela heterossexualidade e pela cisnormatividade, na qual “mulheres devem ser gentis, doces, educadas” e “homens devem ser rígidos, objetivos e bons na matemática”. Assim, tudo que foge do padrão da feminilidade e masculinidade é considerado o excêntrico.

A escolha dessa corrente vai ao encontro da teoria de Bourdieu na medida que continuamos a perceber a escola, bem como todas as instituições sociais, como espaços de disputas e, portanto como espaços de disputas por poder. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 81), é pontual quando percebe que as identidades estão disputando, na verdade, recursos simbólicos e materiais da sociedade de modo a “garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de entrevistas semiestruturadas², divididas em seis eixos. O primeiro buscou perceber o perfil das/dos docentes; o segundo sua visão de mundo; o terceiro sua experiência profissional e sua formação objetivando perceber suas motivações nas discussões de gênero e sexualidade; o quarto buscou investigar como são realizadas as discussões dessas temáticas, bem como a receptividade e as experiências com as/os discentes no trabalho delas; o quinto buscou perceber os impactos da discussão sobre “ideologia de gênero” protagonizadas pelo Escola Sem Partido em sua prática docente; o sexto buscou investigar pontos da subjetividade de cada um/uma que interferem e contribuem na discussão dessas temáticas.

As entrevistas foram feitas em diferentes locais de Chapecó (SC). Algumas foram feitas em espaços institucionais da UFFS, outras nas escolas que as/os docentes trabalham e outras foram feitas na casa das/dos entrevistados/as. Duas delas foram feitas na casa de uma colega de curso, que emprestou o espaço. Foram um total de 14 horas e 49 minutos de entrevistas que foram transcritas, e utilizadas às falas em íntegra durante toda monografia.

Para que o/a leitor/a já se familiarize com cada um/a dos/das entrevistados/as apresento agora um breve resumo do perfil delas/es. Importante destacar que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e que todas/todos entrevistados/as assinaram um termo de consentimento, no qual permitiam que as falas fossem usadas como dados para essa monografia. As entrevistas foram gravadas durante o mês de setembro de 2019. Para preservar a imagem das/dos docentes optei por usar nomes fictícios.³

Quadro 1 - Perfil dos/das professoras e professores entrevistados para essa pesquisa.

| NOME FICTÍCIO | RESUMO DO PERFIL |
|----------------------|---|
| CAROLINA | De faixa etária entre os 25-35 anos, Carolina é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e possui pós-graduações. Professora de Sociologia a mais de cinco anos. Possui ligações com movimentos sociais e sindicato ligado a educação. Durante a graduação participou de projetos ligados as temáticas de gênero e sexualidade. |

² Ver todas as questões utilizadas nas entrevistas no apêndice.

³ Os nomes fictícios foram inspirados em figuras importantes da história brasileira, entretanto não usarei o nome completo para evitar confusão, na ordem da sequência que aparecem na tabela teríamos os seguintes nomes: Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Nereu José - em homenagem ao meu pai que faleceu -, Paulo Freire, Marielle Franco, Dandara dos Santos - trans assassinada no Brasil -, e Ney Matogrosso.

| | |
|----------|---|
| MARIA | De faixa etária entre os 35-45 anos, Maria é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora de Sociologia fazem menos de cinco anos. Durante a graduação participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em que trabalhou muito com as questões de gênero e sexualidade. Também participou de formações sobre essas temáticas com oficinas da Universidade e da parceria entre UFFS e UFSC ⁴ , no projeto do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS). |
| ASSIS | De faixa etária entre 35-45 anos, Assis é habilitado em Sociologia pela UNOCHAPECÓ. Tem mais de quinze anos de experiência como docente. Experiência como gestor e atividades ligadas a movimentos sociais. Teve formações sobre as temáticas de gênero e sexualidade proporcionadas pelo NIGS. |
| JOSÉ | De faixa etária entre os 35-45 anos. José é formado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFFS e possui pós-graduação. Tem participação em movimentos sociais. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na graduação, onde teve contato com as temáticas de gênero e sexualidade. Professor fazem menos de cinco anos. |
| PAULO | De faixa etária entre os 25-35 anos. Paulo é formado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFFS, possui pós-graduação. Professor fazem mais de cinco anos. Participou de alguns movimentos sociais. Não teve formação sobre gênero e sexualidade na graduação apesar de ter alguns eventos e projetos que debatiam sobre. |
| MARIELLE | De faixa etária entre os 25-35 anos. Marielle é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFFS e outras graduações. Professora fazem menos de cinco anos. Participou durante toda a graduação de projetos e também do PIBID focados na área de gênero e sexualidade. |
| DANDARA | De faixa etária entre os 25-35 anos. Dandara é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFFS, e possui pós-graduações. Professora há menos de cinco anos. Tem participação em movimentos sociais e sindicato ligado a educação. |
| NEY | De faixa etária entre os 25-35 anos. Ney é formado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFFS e possui pós-graduação. Atua como professor há mais de cinco anos. Tem ligação com movimentos sociais. Participou do PIBID durante um tempo na graduação, e teve formações com o NIGS. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O quadro acima serve para vermos que todas/todos professores tem ligação com algum movimento social, e que somente Assis se formou em outra instituição que não a Universidade Federal da Fronteira Sul. A escolha por esses/essas professoras/es foi de forma aleatória, pensando em docentes que atuassem na disciplina de Sociologia que eu

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina.

conheci na trajetória acadêmica. Alguns foram indicados pelos/pelas docentes que foram entrevistadas/os primeiramente.

Como entendemos a escola como um ambiente de disputas, procuramos dialogar as visões das/dos professoras/es com as visões da Escola Sem Partido de modo que a estrutura da monografia desse conta desse diálogo. Assim, a monografia ficou dividida em três capítulos de modo que a/o leitor/a perceba os/as diferentes agentes envolvidos na disputa pelo *campo educacional*.

O primeiro capítulo objetiva contextualizar e teorizar as temáticas de gênero e sexualidade, mostrando a importância dessas discussões na escola, e investigar como os documentos educacionais orientam a prática docente no debate dessas temáticas de modo a perceber como se estrutura o *campo educacional*.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar uma das partes da disputa pelo *campo educacional*. Nesse capítulo vemos a trajetória do Escola Sem Partido, seus apoiadores e idealizadores, sua visão ideal de escola, o que eles definem como “ideologia de gênero”, os diferentes projetos de lei que foram apresentados a nível nacional e em Santa Catarina levando em conta suas reivindicações, bem como desconstruir seu caráter de movimento social.

O terceiro capítulo apresenta o *habitus* político e acadêmico das/dos entrevistadas/os, de modo a perceber as influências que esses dispositivos incorporados causam em seus posicionamentos e metodologias na discussão das temáticas de gênero e sexualidade. Também, dialogando com o capítulo dois, apresenta-se os impactos do discurso da Escola Sem Partido em suas práticas, bem como o impacto da discussão dessas temáticas na formação discente, apresentando as experiências positivas e negativas ao debater essas questões na escola.

Por fim, essa monografia pretende contribuir para mostrar que a escola é um espaço de diversidades políticas e de identidades que estão diariamente em disputas, bem como fazer a defesa das discussões sobre gênero e sexualidade de forma a problematizar as estruturas que hierarquizam diferentes formas de vivenciar as identidades de gêneros e sexuais na escola. Pois só assim, poderemos transformar o espaço educacional em um ambiente de igualdade para os/as diferentes indivíduos.

2 CAMPO EDUCACIONAL: ENTRE CONSERVADORES E SUBVERSIVOS

É a partir da ideia da escola, bem como do *campo educacional*, como um ambiente de disputas, que construímos essa monografia. É nesse contexto de disputas que definimos o título deste capítulo. O discurso conservador do Escola Sem Partido em oposição ao discurso subversivo dos professores que, mesmo em um contexto conservador, discutem as temáticas de gênero e sexualidade. Ambos conformam o *campo educacional*. O objetivo deste capítulo é trazer alguns elementos sobre como está estruturado o *campo educacional* no que tange a essas discussões.

Falar sobre educação é mexer com diferentes valores presentes em toda a sociedade. Depois da família, a escola é a segunda instituição primária responsável por socializar e estabelecer controle social. E, portanto, como instituição primordial, ela pode tanto (re)produzir desigualdades sociais, bem como, construir novas formas de pensar uma sociedade mais justa e igualitária.

É nesse sentido que dialogamos com o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu. Para o autor, a sociedade é dividida em diferentes *campos*, como por exemplo: o *campo político*, o *campo artístico*, o *campo religioso*, o *campo educacional*. Cada um desses *campos* opera de acordo com determinadas leis e normas que normatizam um código de conduta para os/as que dele participam. (MONTEIRO, 2018)

José Marciano Monteiro traduz a ideia do autor falando que o *campo* é constituído por diferentes agentes que “[...] estão continuamente lutando por meio de estratégias (simbólicas e materiais) desenvolvidas com vistas à manutenção e à reprodução da posição social.” (MONTEIRO, 2018, p. 42-43). Para além dessa estratégia, outra que pode ser adotada dentro do campo, é a de resistência e subversão.

Nessa perspectiva, são as/os professoras/es, diretoras/es, orientadoras/es educacionais, assistentes de educação, supervisores educacionais, etc., que têm poder de ação dentro do *campo educacional*, seja de conservar ou transformar as suas regras.

O objetivo desse capítulo é compreender através dos documentos oficiais orientadores da educação nacional, quais são os princípios e diretrizes que guiam as práticas docentes, processos de formação e da burocracia educacional no que se refere às temáticas gênero e sexualidade. Dessa forma exploraremos quais são as expectativas oficializadas no campo educacional para as práticas das/os professoras/es no tratamento desses temas em sala de aula. Mas antes devemos contextualizar a problemática de gênero e sexualidade.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Discutir gênero e sexualidade se torna importante na medida que esse é um dos recortes centrais ao pensarmos a sociedade contemporânea. Quando discutimos divisão social do trabalho, modos de parentesco e até a educação em sociedades capitalistas, sempre teremos intrínsecas questões de gênero, sexualidade e raça por sermos uma sociedade de base patriarcal, heterossexual e racista que considera o homem heterossexual e branco como a figura central e detentora de poder.

Tais hierarquias permitem enxergar as bases que sustentam as desigualdades de gênero, de sexualidade e raciais na qual nossa sociedade foi estruturada.

Para se ter uma ideia dessa estrutura no Brasil, ainda no século XXI, a maioria dos homens recebem salários mais altos que as mulheres, mesmo quando elas tem a mesma formação. Ao considerar o recorte de raça, os dados mostram que brancos e amarelos recebem salários mais altos que negros e pardos no Brasil (CASTRO; STAMM, 2016).

Na educação a questão da sexualidade, também é vista a partir de relações desiguais. Segundo a pesquisa sobre o perfil dos/das professores/as brasileiros/as, realizada pela UNESCO (2002), 60,9% dos/das professores/as consideram “ter experiências homossexuais” como inadmissível. Junto aos comportamentos inadmissíveis os docentes consideram: “ter relacionamento pessoal com uma pessoa casada” (59,7%), “embriagar-se” (72,3%), “fumar maconha ocasionalmente” (83,8%), “suicidar-se” (92,7%), “usar drogas pesadas (heroína, etc)” (96,5%).

Sendo inerente à constituição das subjetividades, gênero e sexualidade são questões que fazem parte das relações sociais, e, conseqüentemente, da escola. Fugir de tais debates é impossível na medida em que a escola produz diferenças, distinções e desigualdades (LOURO, 2003).

Foram as teóricas feministas anglo-saxãs que desenvolveram a diferenciação de gênero e sexo para rejeitar o determinismo biológico. Assim passou-se a entender gênero a partir de um caráter social que se torna ferramenta analítica e política. “Não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre características biológicas.” (LOURO, 2003, p. 22).

Ao problematizarmos essas temáticas, as entendemos como fenômenos sociais historicamente construídos que produzem e são produtos de relações de poder entre o considerado “centro” e o “excêntrico”, nas palavras de Guacira Lopes Louro (2013).

O “centro”, segundo a autora, “vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade” (LOURO, 2013, p. 46). É a posição não problemática. Aqui está o considerado padrão, o modo adequado e legítimo de masculinidade e de feminilidade, bem como, da sexualidade normal e sadia, no caso, a heterossexualidade. (idem)

O “excêntrico” é a fuga do padrão, o desvio, em suma, aquele que está fora do centro. Assim escreve a autora: “[...] Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar [o centro] recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade.” (LOURO, 2013, p. 46).

É assim que se constrói o objeto teórico desta pesquisa. De um lado observamos o discurso do projeto Escola Sem Partido que defende que as discussões de gênero e sexualidade devem ser trabalhadas somente pela família com o argumento de que, não é papel da escola interferir no direito à liberdade de consciência e de crença de cada família – entendida como “família heteronormativa e patriarcal”. Em oposição a esse discurso, observamos nossas/os entrevistadas/os que defendem a discussão das temáticas de gênero e sexualidade na escola com o argumento de que ao trabalhar garante-se uma escola democrática que inclui a diversidade.

Nos próximos subtítulos veremos sobre os conceitos de gênero e sexualidade e suas interlocuções com a educação.

2.2 CONCEITUANDO GÊNERO E SEXUALIDADE

O surgimento do conceito de gênero está ligado a história do movimento feminista que é dividido em três ondas. A primeira representada pelo movimento sufragista, a segunda categorizada a partir de um movimento feminista que inicia a construção teórica do conceito de gênero e a terceira com um movimento feminista considerado pós-estruturalista que traz uma perspectiva ligada aos/as teóricos/as franceses/as e norte-americanos/as da linguística e da psicologia. A última é adotada como modelo teórico para pensarmos essa monografia.

A história do conceito de gênero nasce junto com a transformação do mundo propiciada pelo capitalismo que têm em seus princípios a promessa de liberdade, igualdade e fraternidade. Foi a partir de tal entendimento que, num primeiro momento, mulheres das classes mais altas e brancas passaram a reivindicar o direito ao voto, a oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões ainda no século XIX (LOURO, 2003).

Importante problematização sobre a pauta do acesso ao trabalho, é feito por Sojourner Truth, mulher negra, abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher em seu célebre discurso conhecido como “E eu não sou uma mulher?”. Nesse discurso, a ativista problematiza as demandas do movimento feminista branco e de classe média que reivindicava acesso ao trabalho, quando o trabalho já era uma experiência para mulheres negras, desde a escravização (RIBEIRO, 2019).

O mesmo se observa em relação a classe e gênero. Com o processo de industrialização do mundo, mulheres e homens passaram a trabalhar nas fábricas dentro das grandes cidades. Tal mudança trouxe consigo diversos impactos sociais: pobreza, alta jornada de trabalho, doenças, formação de periferias. Com essas mudanças, mulheres, principalmente as de classe baixa, passaram a fazer duplas jornadas, trabalhando fora e cuidando da casa.

As diferentes realidades entre mulheres no Brasil e no mundo contribuíram para a construção de diferentes movimentos feministas. Tal fato se torna importante para o entendimento da pluralidade que tocam as experiências de “ser mulher” em consideração a fatores como raça, classe, religião, entre outros, e para a problematização do binarismo homem X mulher, presente na primeira onda feminista, que tentava universalizar a categoria “mulher”.

Dagmar Estermann Mayer (2013) observa uma pluralidade na primeira onda do feminismo e divide ela entre o movimento feminista liberal ou burguês, das mulheres que exigiam direito ao voto; o movimento feminista aliado ao movimento socialista que exigia direito a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência; o movimento feminista anarquista que exigia direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade, e o direito à educação.

Já a segunda onda do movimento feminista, surge nos anos 60 e 70 do século XX nos países ocidentais. No Brasil foi marcante com a eclosão dos movimentos em oposição aos governos da ditadura militar e nos movimentos de redemocratização. Teve como característica básica o investimento na produção de conhecimento para, não só denunciar, mas explicar as questões que envolviam a subordinação social e invisibilidade política das mulheres. (MEYER, 2013).

As autoras feministas dessa segunda onda começam a questionar a naturalização de espaços geralmente considerados pertencentes ao universo feminino, como escolas, hospitais - principalmente na profissão de enfermeiras, e sua subordinação aos homens em muitos desses lugares.

Foi assim que começou-se a questionar o senso comum, a ciência centrada no homem e na biologia, diferentes matrizes religiosas, e, movimentos mais revolucionários e progressistas, como o marxismo, que têm em suas perspectivas a centralização no caráter econômico invisibilizando discussões históricas que as mulheres haviam sido submetidas. (MEYER, 2013)

A partir de tais estudos é que surge o termo “gênero” na década de 70. Embora houvesse divergências quanto o seu uso, Meyer indica um ponto de convergência:

[...] com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2013, p. 17).

Joan Scott, foi uma importante autora que buscou demonstrar como a categoria de gênero é uma “forma primária” de construção das relações de poder historicamente produzidas por um processo de diferenciação binária entre os sexos. Embora exista uma disputa em torno do seu lugar – entre a segunda e a terceira onda – que não cabe ser debatida para essa monografia, Guacira Lopes Louro (1995), em seu texto “gênero, história e educação: construção e desconstrução”, demonstra as aproximações de Joan Scott com as teorias pós-estruturalistas.

Em seu popular texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1995), percebeu gênero para além de um sinônimo do feminino, se contrapondo às antigas abordagens do estudo. Gênero representava uma categoria de análise que fazia parte de todas as instituições sociais de uma sociedade e portanto era por todos reproduzida. Assim, para a autora “gênero” é ao mesmo tempo um produto e produtor de relações de poder. Assim considera Scott (1995):

A teorização do gênero, entretanto, é desenvolvida em minha segunda proposição: o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (SCOTT, 1995, p. 88).

Gênero, portanto, é definido em contraposição ao determinismo biológico que busca liga-lo ao sexo. E a defesa de que o gênero masculino e feminino são construídos. Assim defende a autora:

Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. [...] "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. [...] (SCOTT, 1995, p. 75)

Essa forma de enxergar a categoria “gênero” relacionada às relações de poder na sociedade se tornou uma ideia amplamente defendida pela terceira onda do movimento feminista. A terceira onda surge a partir da psicologia e dos estudos da linguística pós-estruturalista francesa, embasadas principalmente nos estudos de Michel Foucault e de Jacques Derrida. Essa perspectiva é adotada para essa monografia e pode ser melhor compreendida no próximo subtítulo.

Em suma, os movimentos feministas de segunda, e, principalmente, terceira onda começaram a reivindicar uma nova epistemologia feminista por meio do deslocamento essencialista e binário da ideia de sexo (fêmea e macho) como determinante das configurações sociais. Isso traz um novo olhar que dá espaço a um protagonismo das mulheres na ciência, na arte, na política. Assim defende Guacira Lopes Louro (2003), outra autora pós-estruturalista brasileira, importante para esse trabalho

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. (LOURO, 2003, p. 19).

Começa-se a destacar assuntos antes não falados: “[...] cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.” (LOURO, 2003, p. 19). Isso só foi possível pela desconexão que se criou entre a ideia do senso comum que associa o sexo biológico com determinados comportamentos esperados, incluindo aí a heterossexualidade.

Nessa monografia compreendemos que tanto gênero como sexualidade estão presentes em todos os espaços sociais e, que, estão imersas em relações de poder. Mais do que isso, acreditamos não existir neutralidade e assumimos o caráter político que nos faz entender que precisamos fazer uma defesa do debate sobre gênero e sexualidade na escola na medida que ao problematizarmos o espaço de privilégios que o homem, branco e hétero ocupa na sociedade, e conseqüentemente na escola, conseguiremos juntos pensar novas formas de construir uma escola mais justa, plural e democrática.

É pensando na escola como um espaço que deva garantir o direito a diversidade e o combate a todos os tipos de discriminação, sejam eles de raça, gênero ou sexualidade que fizemos a defesa do debate dessas temáticas na escola. São diversos conceitos ligados a gênero e sexualidade que nos permitem entender a realidade escolar como um ambiente da multiplicidade, veremos alguns dos mais importantes para esse trabalho a seguir.

2.3 DESCONSTRUINDO DESIGUALDADES, CONSTRUINDO MULTIPLICIDADES

Para além do conceito de gênero precisamos conceituar para essa pesquisa as diferenças entre “atribuição de gênero”, “papel de gênero” e “identidade de gênero”, na medida que tais conceitos nos ajudam a entender a associação que comumente o senso comum faz entre sexo, gênero e sexualidade, que produz desigualdades na medida que percebe tanto a feminilidade como a masculinidade de uma forma homogênea.

A “atribuição de gênero” foi um conceito usado por Robert Stoller, professor e psiquiatra norte americano. A atribuição de gênero, é fruto de um produto social que acontece já no momento em que a criança nasce e é designada com o gênero masculino ou feminino a partir de sua genitália. (SARTORI, 2011). É a partir da atribuição de gênero que o senso comum espera determinados comportamentos considerados “ideais” para meninos e meninas.

Quando estamos falando sobre comportamento esperado, estamos falando do conceito de “papel de gênero”. Guacira Lopes Louro traz essa noção, explicando que existem papéis sociais de gênero que são associados ao sexo biológico, esses:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 2003, p. 24).

Entretanto sabemos que não existe somente uma forma de manifestação da masculinidade e nem da feminilidade. Da mesma forma, precisamos compreender que existem outras formas de manifestação da sexualidade, para além da heterossexualidade. Portanto, temos diversas formas de manifestação tanto do gênero, como da sexualidade, e que ambas não precisam necessariamente possuir uma correspondência direta.

Colaborando para esse entendimento, temos o conceito de “identidade de gênero”. A partir de tal conceito, conseguimos compreender que diferentemente de um papel atribuído, gênero institui a identidade do sujeito assim como classe, etnia, nacionalidade. Nesse sentido, escreve Louro (2003, p. 25): “[...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros.”

Assim, identidade de gênero é produto e produtor de uma construção histórica e dinâmica que está em constante transformação a partir das instituições, grupos e nas relações sociais. Louro (2003, p. 28) escreve que as identidades de gêneros:

[...] também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ...

Dessa forma, essas teorias procuram evitar o pensamento do senso comum que defende ideias essencialistas, como exemplos: “homens precisam ser necessariamente bons em esportes, matemática, ter domínio do raciocínio lógico, não demonstrar suas emoções, etc.”, enquanto “mulheres precisam ser necessariamente boas em artes, português e serem extremamente sentimentais”.

Tais papéis de gênero, acima mencionados, são esperados e (re)produzidos pelas diferentes instituições sociais, incluindo aí a escola. Nesse sentido, Louro (2003) escreve que a escola é um dos espaços de “fabricação”⁵ dos sujeitos que são postas em relações hierárquicas, gerando desigualdades. Assim, os meninos ou as meninas que não atenderem às expectativas de seu papel de gênero, geralmente serão alvo de preconceitos e exclusões pelas/os diferentes agentes da escola (colegas, professoras/es, diretoras/es, orientadoras/es, etc.).

A autora enfatiza que o que tem sido considerado diferente é sempre “o diferente do masculino, heterossexual, cristão”. Em diálogo com Raewyn Connell escreve sobre a “masculinidade hegemônica”, que, pressupõem a ideia do senso comum do “homem forte, viril, que não demonstra sentimentos, etc”, que exclui as diferentes formas de ser homem. Sobre isso, nos lembra:

Connell pensa na construção da masculinidade como um "projeto" — tanto coletivo quanto individual — no sentido de que esse é um processo que está continuamente se transformando, afetando e sendo afetado por inúmeras instituições e práticas. (LOURO 2003, p. 49).

Contribuindo, Tomaz Tadeu da Silva (2000) escreve que as identidades, bem como os diversos signos da linguagem estão em disputa. Assim, tanto a identidade como a diferença, são consideradas relações sociais, e como tal, são sujeitas a relações de poder. As identidades não convivem de forma harmônica, elas são disputadas.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a

⁵ A ideia de “fabricação” dos sujeitos foi cunhada por Michel Foucault e adotada por Guacira Lopes Louro para se referir ao processo em que as instituições e práticas sociais produzem e hierarquizam diferentes identidades, sejam elas étnicas, sexuais, de gênero, etc. “Fabricação” nesse sentido é o poder no seu sentido “positivo”, no sentido de produção de corpos dóceis conforme as teorias de Foucault.

enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. (SILVA, 2000, p. 81).

Nesse sentido, as contribuições dos estudos franceses considerados pós estruturalistas se tornam importantes para as teorias sobre gênero e sexualidade. Foi a partir da genealogia esboçada por Michel Foucault em *História da Sexualidade* (1988) que começou-se a problematizar a construção de identidades de gênero, pensadas a partir de uma matriz heterossexual.

Guacira Lopes Louro (2003) entende que:

Se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade* (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades". (LOURO, 2003, p. 26).

Portanto, a heterossexualidade também faz parte dessa invenção social, que instaura saberes, e produz "verdades". É dessa forma que a heterossexualidade se construiu e é vista como o "ideal", o "centro", a forma "correta" de se viver a sexualidade, e tudo aquilo que fuja disso deverá ser tratado como patologia. Esse fenômeno foi denominado como "heteronormatividade" a partir das/os autoras/es feministas da terceira onda.

Em diálogos com Deborah Britzman, Louro (2003), defende que as "identidades sexuais" existem a partir de negociações e construções sociais. Assim, não existe uma identidade heterossexual e nem homossexual pronta e acabada. As identidades, são sempre instáveis, voláteis, muitas vezes contraditórias e não finalizadas. (LOURO, 2003, p. 27).

A sexualidade, é comumente chamada de "orientação sexual" e trata do desejo que o indivíduo têm por outras pessoas. A defesa de Louro (2003) é que a "identidade sexual" é geralmente inter-relacionada a identidade de gênero. Assim fala:

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (LOURO, 2003, p. 26).

É a partir de tais atribuições que geralmente o senso comum define homens "afeminados" como gays, e, mulheres "masculinizadas" como lésbicas. Esse é um exemplo que gera preconceitos, na medida que padroniza formas, ou "papéis de gênero", que como vimos, são esperados pela sociedade.

Junqueira (2010), autor brasileiro que estuda a questão de gênero e sexualidade, participou ativamente do Programa Brasil Sem Homofobia, nos anos de 2005 a 2009, no qual colheu diversos depoimentos de professoras/es em todo o país e produziu um artigo onde demonstrou como no “currículo em ação”⁶, ou seja no dia-a-dia da escola, a lógica da heteronormatividade está presente. Segundo o autor:

Ao longo de sua história, a escola brasileira (e por escola, daqui em diante, pretendo referir-me também a seus currículos, *lato sensu*) estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “perverso”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles/as que não se sintonizassem com os arsenais cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2010, p.210).

É dessa forma que identidades de gênero e sexuais que são diversas passam a ser categorizadas e hierarquizadas em todas as instituições sociais, incluindo a escola. Outra categoria desenvolvida pelas teorias pós-estruturalistas, é a “cisnormatividade”. Esse conceito se refere as pessoas que se identificam com o gênero de acordo com o sexo atribuído em sua nascença. Portanto, a cisnormatividade seria a oposição a transexualidade e a transgeneriedade, de forma que a cisnormatividade, seja tratada como o “correto”, pela visão hegemônica.

Assim, diferente do homem heterossexual e cisnormativo, a sua margem, como desvio, como o desigual, com menos poder, estariam mulheres cisgênero, mulheres e homens transgêneros e transexuais, e, homossexuais, bissexuais, assexuados, que divergem do padrão heteronormativo e cisnormativo

Judith Butler (2017) no primeiro capítulo de “Problemas de Gênero”, argumenta que tanto gênero, como o sexo, sempre foram pensados a partir de uma “matriz heterossexual”. Assim, as lógicas normativas sempre esperam que haja uma correspondência direta entre o sexo, o gênero e o desejo. De forma que homens (sexo) sejam masculinos (gênero) e heterossexuais (desejo/sexualidade), e, mulheres (sexo) sejam femininas (gênero) e heterossexuais. Assim, se trata como o “outro” aqueles que fogem da cisnormatividade e da heterossexualidade,

Sobre isso, Butler escreve um trecho importante para pensarmos as identidades transexuais, transgêneros, de homossexuais e bissexuais:

[...] A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir”

⁶ Método que tem por objetivo mostrar o que ocorre de fato no cotidiano da vida escolar pelos diferentes agentes inseridos nela.

- isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. (BUTLER, 2017)

Dessa forma percebemos que o senso comum tende a perceber homens gays como “femininos” e “mulheres gays” como “masculinas”. E é nessa perspectiva que surge a homofobia. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro, escreve:

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as”. (LOURO, 2003, p. 28-29).

Assim, defender que as pessoas possam ser aquilo que desejarem independente do que é esperado, tanto nas escolas, como na sociedade, é defender o direito à multiplicidade de formas de existir que não devem ser hierarquizadas de forma a combater as desigualdades que persistem na sociedade.

É dessa forma, que a garantia do direito do uso do nome social (Resolução 1 de 2018)⁷ nas escolas, permite com que jovens transgêneros e transexuais sejam tratados/as de acordo com sua identidade de gênero. Sobre isso, Junqueira (2010, p. 223) escreve que “negar o uso do nome social é negar o direito de ser quem se sente confortável, é negar a humanidade da/do sujeito”.

A principal contribuição de Judith Butler é pensar que nunca há um sujeito pronto, com sua identidade acabada. Sua teoria é baseada nos estudos do pós-estruturalismo linguístico. O sujeito sempre se faz - se constrói - na relação com o “outro”, e ele nunca é um conteúdo acabado, ele sempre é uma forma em mudança. Assim, essa teoria entende que a identidade sempre apresenta uma instabilidade. Dessa forma não existe correspondência direta entre sexo/gênero/sexualidade. (CURSO, 2017).

É sobre o direito à identidade de gênero e sexual, seja ela qual for, que autores, autoras, professores, professoras e outros agentes envolvidos no *campo educacional* defendem o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas. Esses e essas acreditam que somente problematizando as estruturas de poder heteronormativa, cisnormativa e patriarcal se eliminará as desigualdades de gênero e sexuais que se perpetuam na sociedade.

⁷ Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2016049/do1-2018-01-22-resolucao-n-1-de-19-de-janeiro-de-2018-2016045>. Acesso em: 15/01/2021.

Michel Foucault nos escreve que o poder só existe pois há possibilidade de resistência, caso contrário seria dominação (LOURO, 2003). Dessa forma, percebemos que a escola é um espaço heterogêneo de disputas por poder, no qual alguns/algumas identidades resistem contrárias a norma – heterossexual e cisnormativa.

Portanto, ancorado nessas teorias podemos desconstruir desigualdades, e construir multiplicidades de formas de “se fazer” no mundo, rompendo com lógicas binárias, que hierarquizam sujeitos e geram preconceitos e segregações. Para desconstruir, precisamos colocar as categorias teóricas a luz de novas análises, para um exame detalhado e uma autocrítica. Sobre a desconstrução, escreve Scott:

[...] Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. (SCOTT, 1995, p. 84)

É no reconhecimento da existência da multiplicidade de identidades dentro da escola, e de uma epistemologia que provoque um deslocamento de uma visão homogênea e hegemônica na construção da educação que têm sido criadas políticas de apoio à diversidade, veremos isso com mais detalhes nesse próximo tópico.

2.4 TRAJETÓRIA DAS TEMÁTICAS GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

A conquista de diferentes direitos na história sempre se deu a partir de disputas políticas. Foi através das problematizações acadêmicas e das lutas travadas nas ruas que, movimentos feministas e LGBTTQI+ conquistaram políticas públicas que possibilitaram avanços no debate sobre as desigualdades de gênero e sexualidade

Dentro do *campo educacional* isso não foi diferente. Como já mencionado anteriormente, a escola como instituição primordial pode tanto (re)produzir desigualdades sociais, bem como, construir novas formas de pensar uma sociedade mais justa e igualitária.

A forma como cada sujeito vai agir dentro do campo, está totalmente relacionado com o conceito de *habitus*, também formulado por Pierre Bourdieu. *Habitus* está relacionado a prática e a ação que os indivíduos internalizam e incorporam a partir dos diferentes *campos* em que são socializados.

Esse conceito mostrou a importância e o impacto que a estrutura tem na ação do indivíduo, sem deixar de levar em conta a importância que a ação do indivíduo têm para a estrutura. Pierre Bourdieu (2009, p. 87) define o *habitus* como:

Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas das regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Foi a partir desse entendimento que Najjar; et. al. (2019), aplicaram o conceito de *campo* e *habitus* para pensar a trajetória das políticas educacionais no Brasil. Para isso os autores mapearam os principais agentes e instituições que estão envolvidos na disputa, elaboração e aprovação dos documentos educacionais nacionais.

Portanto, enxergar as políticas públicas como importantes mecanismos de reversão de uma lógica que produz desigualdades é muito importante para a construção de uma educação que pense a diversidade como direito público. Nesse sentido, estou de acordo com NAJJAR; et. al. (2019, p. 21) que em seu trabalho defendem que

O campo das políticas públicas em educação é entendido, neste artigo, como estrutura pensada e proposta por distintos atores, inclusive o Estado, com objetivo de fortalecer a ação pública frente à privada. Nesse sentido, o conceito de política pública se aproxima do de política social, enquanto instâncias socializadoras de oportunidades.

Passamos agora a entender como as políticas educacionais mudaram ao longo do tempo e suas relações com a conquista de direitos em relação às temáticas de gênero e sexualidade.

Foi a partir de 1988 com a promulgação da nova Constituição Brasileira que a educação passou a ser um direito de todos. Isso aconteceu graças ao movimento de redemocratização do Brasil e as disputas que aconteceram em torno da construção do currículo educacional. Dessa construção surgiram diversos documentos educacionais que exercem influência na educação até os tempos atuais.

Para essa monografia estudamos a partir de autoras analistas os seguintes documentos: Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Plano Curricular Nacional (PCN) de 2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. E analisamos esses outros: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015), Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de 2006, a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) de 2018, e, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 no que tange ao debate sobre gênero e sexualidade.⁸

O documento orientador da educação nacional brasileira de mais poder é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Seu primeiro projeto surge antes mesmo da formação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1988, entregue pelo deputado federal Octávio Elísio (PMDB). Porém o projeto só foi aprovado em 1996, depois de intensas disputas entre conservadores e progressistas, com uma redação diferente que foi chancelada pelo antropólogo e senador Darcy Ribeiro. (NAJJAR; et. al., 2019, p. 1 (NAJJAR; et. al., 2019).

Sandra Unbehaum e Cláudia Pereira Vianna (2004), que pesquisaram sobre gênero nos diversos documentos públicos educacionais do Brasil, escrevem que, foi a partir de 1988 com a redemocratização do país que diversos campos ligados aos direitos humanos começaram a se fortalecer. Um grande campo de estudo começa a se constituir principalmente sobre temas que se estendem entre os estudos de gênero, raça e direitos humanos.

Os documentos analisados pelas autoras e utilizados para essa monografia, foram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001). Na questão de gênero, as autoras analisam que a palavra “gênero” não aparece na Constituição Federal de 1988 e nem na LDB de 1996 e consideram que isso se deve a baixa popularidade do termo na época.

Foi com a Constituição Federal de 1988 no Art. 214 que fica instituída a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação (PNE) de longo prazo, cabendo à União elaborar o referido plano, conforme estabelece o Art. 9º. Muito diferente da proposta original, o PNE só foi aprovado no ano de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. (UNBEHAUM e VIANNA, 2004).

O Plano Nacional da Educação, aprovado com nove vetos do então presidente, retirou qualquer menção sobre diversidade (principalmente étnica e cultural) em relação

⁸ A LDB (1996), é o documento que estabelece as leis sobre educação para toda a federação, a partir dele são embasados os outros documentos. O documento atual de maior poder à nível nacional quanto a orientação de habilidades, competências e temáticas de cada área é a BNCC (2018). Já os Planos Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais são documentos que estabelecem orientações quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados por cada área do conhecimento e disciplinas em todas as etapas da educação de cada localidade, que atualmente devem ser embasadas na BNCC. Já o “Plano Nacional de Educação”, “Plano Estadual de Educação” e também os municipais – que aqui não foram analisados –, são orientações e metas para os governos cumprirem, geralmente com o prazo de 10 anos, em relação a educação.

à primeira proposta elaborada por diversos setores da sociedade brasileira (PL n 4.155/1998). (idem).

Unbehaum e Vianna (2004, p. 89) definem que o termo gênero aparece com uma certa “timidez” na Constituição Federal de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e no Plano Nacional de Educação de 2001. Também identificam, nesses documentos, o uso da linguagem focada no sujeito masculino, como nos exemplos: “os professores”, “os cientistas”, “os profissionais da educação”, etc.

No Plano Nacional da Educação, referente à questão de gênero, ao invés de se usar a palavra “gênero” é usado o conceito abstrato de cidadania e do direito à tolerância. Para as autoras esse abstrato “direito à tolerância” permite com que as estruturas se reproduzam, pois, pode-se tolerar pensamentos preconceituosos e segregadores em relação as diferentes identidades de gênero e manifestações da sexualidade.

No que tange a política sobre “sexualidade” a criação do projeto Brasil Sem Homofobia (2004), que tinha como objetivo combater a violência e a discriminação contra a população LGBTQI+, possibilitou uma ampla discussão sobre essas temáticas contribuindo para a formação de diversas/os professoras/es.

Em 2011, quando foi produzido um material sobre esse projeto para ser distribuído por todo país, parlamentares evangélicos e católicos juntos com movimentos sociais como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola Sem Partido (ESP) se organizaram para se contrapor a sua divulgação. Após muita pressão, a distribuição do material acabou sendo vetado pela então presidenta Dilma Rousseff.

Foi nesse contexto do surgimento desses diferentes movimentos sociais que o Plano Nacional de Educação do decênio 2014 a 2024 (Lei nº 13.005/2014) foi aprovado pela então presidenta Dilma Rousseff com diversas considerações e polêmicas trazidas pelas diferentes pastas da educação ligadas aos órgãos legislativos (senado e câmara dos deputados), executivos (Ministério da Educação, Presidência da República, Ministério da Fazenda), conselhos educacionais das diferentes esferas – federal, estaduais e municipais, organizações não governamentais da esfera pública e privada e, também de movimentos sociais ligados aos debates educacionais.

O histórico feito pela Câmara dos Deputados sobre a construção do Plano Nacional da Educação (2014-2024), é pontual ao demonstrar em seu item 6 que um dos pontos polêmicos da construção do PNE são as questões ligadas a superação das desigualdades de gênero, raciais e sexuais, assim escreve:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto. (BRASIL. Plano Nacional de Educação [PNE], 2014).

A cada dois anos são produzidos relatórios pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que tem como objetivo monitorar as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). No relatório do primeiro ciclo (2014-2016), é apontado que não há informações coletadas pelo Censo da Educação sobre formação continuada de professoras/es nas temáticas de “gênero e diversidade sexual” entre os anos 2008 e 2011. Já entre 2012 a 2015 são apontados um aumento de formação nessas temáticas de 6.504 docentes (2012) para 11.272 (2015), representando somente 1,1% do total de docentes, número extremamente baixo (BRASIL, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

Os relatórios do segundo ciclo (2017-2018) e terceiro ciclo (2019-2020) não trouxeram mais as informações referente a formação continuada de docentes por temáticas, demonstrando uma falta de transparência acerca dessas informações

Desde a criação da LDB (1996), surgiram outros documentos orientadores da educação nacional que não têm caráter obrigatório mas funcionam como diretrizes de conteúdos a serem trabalhados pelas diversas disciplinas. É o caso dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs) que foram criados por influência de órgãos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que buscavam padronizar a educação e torná-la competitiva, com a contrapartida de maiores investimentos nesta pasta. (NAJJAR; et. al., 2019).

Em uma análise que fiz sobre os PCNs para o Ensino Médio focando na disciplina de Sociologia (PCN [2000] e PCN+⁹) as palavras “gênero” e “sexualidade” não aparecem em nenhum momento de forma direta. De outras formas é falado bastante sobre a importância de se aprender sobre o respeito à diversidade e a construção para uma cidadania. Assim, escrevem:

Em suma, relativizar significa conviver com a **diversidade** de forma plena e positiva. isso implica compreender que o “alter” tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como

⁹ O documento PCN+ parece ter vindo para complementar as orientações estabelecidas no PCN e não apresenta data no documento.

“superior” ou “inferior”, num mundo ainda marcado pela intolerância. (PLANO, 2000)

O Conselho Nacional de Educação entendeu que os PCNs não deveriam ser obrigatórios, isso acarretou na criação de novos documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais. (NAJJAR; et. al., 2019, p. 17).

A análise que fiz sobre as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de 2006, quando o debate de gênero e sexualidade já eram mais populares, mostram que tais temáticas aparecem em poucos momentos também.

As OCEM indicam que o professor pode escolher três abordagens para trabalhar o conteúdo: através de conceitos, de temáticas ou da teoria. É dessa forma que o documento é dividido, mostrando sugestões nos diferentes eixos e para as diferentes disciplinas. Em Sociologia, os termos “gênero” e “sexualidade” aparecem somente uma vez, no eixo “sugestões de temáticas”.

Outro documento obrigatório e atual é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰, documento de caráter obrigatório que visa criar orientações curriculares padronizadas para todas as escolas públicas do país, discutido desde 2014 e homologado no ano de 2018.

Em uma análise feita por mim da BNCC (2018), em nenhuma das 10 competências gerais da educação básica é usada a palavra “gênero” ou “sexualidade”. O que aparece é uma ideia abstrata de cidadania, na qual não se pontua as diversidades e não se problematiza as relações de poder entorno de gênero e sexualidade. Em quatro competências são usados os termos: “direitos humanos” e “cidadania”, estabelecendo a ideia de uma educação do respeito, da “tolerância à diversidade”, que nunca é especificada qual.

Viganno e Leffin (2010) identificam que a participação do Movimento Brasil Livre (MBL) e do Escola Sem Partido (ESP) na reformulação das atuais políticas educacionais da BNCC (2018) e do Plano Nacional de Educação (2011-2021) foram cruciais para a retirada do termo “gênero” e “sexualidade”.

Dentro das competências gerais e das temáticas estabelecidas para as Ciências Humanas e Sociais na BNCC (2018) não há nenhuma menção de gênero, porém em alguns momentos se fala do respeito aos Direitos Humanos.

¹⁰ Ver mais detalhes no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Acredito que a garantia de um respeito aos Direitos Humanos pode ser uma estratégia a ser usada como defesa da discussão de gênero e sexualidade. Afinal como pensar uma sociedade de respeito aos Direitos Humanos se só pensarmos a heterossexualidade, a cisnormatividade e o patriarcalismo como consideradas pertencentes a “humanidade”?

Diferente desses documentos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) do seu começo ao fim menciona o combate às desigualdades de gênero e sexualidade e propõe um currículo muito rico na questão das diversidades. O documento, defende a ideia da educação como ferramenta política para uma sociedade mais justa.

A riqueza que a PCSC (2014) proporciona no debate das temáticas em focos nessa pesquisa é tanta, que, em alguns momentos das entrevistas que realizei para essa monografia, o documento é mencionado como a garantia de um amparo legal para legitimar o trabalho realizado pelas/os docentes.

Já no Plano Estadual da Educação de Santa Catarina, que define metas para o período de 2015 a 2024, o conteúdo relacionado a temática de gênero e sexualidade não aparece de forma direta, mas de forma genérica. O documento estabelece em seu Art. 2, uma educação para a superação das desigualdades educacionais, com um discurso pautado na cidadania e na erradicação da discriminação que é trabalhado de forma bem superficial, porém em suas metas deixa pouco evidente a forma que irá garantir que a discriminação deixe de acontecer no espaço escolar.

Percebemos que a retirada dos termos gênero e sexualidade das orientações curriculares entre todos os documentos aqui analisados, bem como a falta de transparência nas metas do Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, bem como nos relatórios posteriormente produzidos sobre o PNE, quanto a superação das desigualdades de gênero e sexualidade aconteceram em concomitância com o surgimento do discurso contrário à “ideologia de gênero” por parte dos/das idealizadores e apoiadores Escola Sem Partido e outros movimentos que incorporam esse discurso.

O objetivo de trabalharmos com esses documentos é mostrar como se estruturam as regras do *campo educacional* brasileiro no que tange ao debate sobre gênero e sexualidade. Percebemos, que há poucas menções a esses termos nos planos, e os documentos trabalham mais com a ideia de cidadania e diversidade, de um modo abstrato, sem problematizar às relações de poder que hierarquizam as diferentes identidades.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2010) defende que a o corpo docente e a equipe gestora das escolas devem usar estratégias que permitem a problematização das relações de poder e a defesa da multiplicidade ao invés da diversidade. Assim:

[...] Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. [...] A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p. 101).

É nesse campo de disputas que idealizadoras/es e apoiadoras/es do Escola Sem Partido, bem como dos/das diferentes agentes contrárias/os a esse grupo, vão tentando construir as regras do que é permitido ou não na prática docente.

Se, o Escola Sem Partido defende a ideia de que na escola não se pode ter a discussão de gênero e sexualidade na medida que isso restringe o direito à liberdade de crença das famílias, por outro lado o grupo de agentes contrários ao Escola Sem Partido lembram do direito à liberdade de cátedra, que estabelece a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas...” (Constituição do Brasil de 1988, art. 206, incisos II e III, grifos dos autores apud REIS, p. 121, 2016).

Leandra Batista de Azevedo em sua monografia sobre “a prática pedagógica das/os professoras/es: etnografia sobre as relações de gênero em duas escolas de Chapecó” concluí que:

Várias/os professoras/es concordam que gênero deve ser trabalhado em sala de aula [...] elas/es buscam de alguma maneira fazer isso, mas pelos exemplos e situações citadas ainda existe uma falta de preparo das/os professoras/es diante a discussão de gênero. (AZEVEDO, 2017, p. 68).

Flávia Durgante (2017), também identificou a escola como um ambiente de disputas em sua pesquisa para o mestrado¹¹. A autora conclui que, mesmo tendo formação sobre as temáticas durante um ano inteiro, muitos/as docentes pertencentes ao que categorizou como o “espaço do patriarcado” continuaram reproduzindo discursos preconceituosos e segregadores.

Como estamos pensando o *campo político* como um ambiente de disputas, precisamos agora, entender quem é o Escola Sem Partido, seus discursos, idealizadores e apoiadores.

¹¹ Intitulada: “A Produção do espaço escolar pelos discursos de um grupo de docentes sobre as relações de gênero e sexualidade em Chapecó, Santa Catarina”.

3 ESCOLA SEM PARTIDO E “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Neste capítulo iremos entender de que forma o Escola Sem Partido (ESP) participa do campo das políticas educacionais. Primeiramente, veremos o que é o ESP, depois, os diferentes sujeitos e movimentos que estão envolvidos em sua história. Partindo do seu criador, Miguel Nagib, até os movimentos sociais, como o Movimento Brasil Livre, Revoltados Online e Endireita Brasil, bem como, os parlamentares, em sua maioria, ligados a bancada evangélica e alguns políticos defensores de uma agenda neoliberal.

Apresento em conjunto a isso as mudanças que o movimento teve em suas pautas, que foram de denúncias a respeito da ideologia marxista, que, segundo Miguel Nagib, estaria impregnada nas escolas brasileiras, nos livros didáticos e nos currículos educacionais, e, também, denúncias de proselitismo político partidário na abordagem dos conteúdos pelos/as professores/as, até chegar a questão de “ideologia de gênero”. Apresentarei porque o movimento entende as discussões de gênero e sexualidade como sendo uma ideologia, bem como, a forma que minha pesquisa e outras pesquisas entendem o termo “ideologia de gênero”.

3.1 GENEALOGIA DO ESCOLA SEM PARTIDO: GRUPO OU MOVIMENTO SOCIAL?

No atual contexto contemporâneo que vivemos se torna cada dia mais comum a existência de movimentos sociais que surgem a partir da internet. De acordo com Manuel Castells (2013), teórico dos movimentos sociais, o mundo contemporâneo está permeado por um sentimento de desconfiança contra governantes, a mídia, o capital financeiro e isso permite o surgimento de novos movimentos sociais de base horizontal. A confiança é que aglutina a sociedade, o mercado e as instituições. Com isso quebrado, os indivíduos se juntam e tentam encontrar novas formas de reivindicarem suas demandas.

O Escola Sem Partido pode ser caracterizado como um desses movimentos sociais da era da internet? Há uma movimentação encabeçada pelo coletivo Escola Sem Partido? Há uma organização que responde pelo Escola Sem Partido? Essas e outras perguntas serão exploradas ao longo deste capítulo.

Para Castells (2013), os movimentos sociais mobilizados pela internet se tornaram famosos após o grande sucesso do movimento Occupy Wall Street que mobilizou 852 cidades de 82 países no ano de 2011 e protestava contra a concentração econômica nas mãos de poucos países. Além das reivindicações contra a desigualdade econômica, os

movimentos sociais da nova era cada vez mais lutam por pautas identitárias. Nesse sentido, se tornam muito comuns coletivos negros, coletivos LGBTQI+, coletivo de mulheres, etc., que indignadas/os com a desigualdade em que são tratados reivindicam direito a igualdade.

O autor considera a indignação um fator importante para a construção de um movimento social. Para o autor, “de fato, a mudança social envolve uma ação individual e/ou coletiva que é, em sua essência, emocionalmente motivada, da mesma forma que todo comportamento humano” (CASTELLS, 2013, p. 127).

Foi por um processo de indignação que o movimento Escola Sem Partido foi criado em Setembro de 2003, através de um acontecimento com seu fundador, o advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Na situação, o advogado se sentiu incomodado com a atitude do professor de história da escola em que sua filha estudava, que, comparou o santo da Igreja Católica, São Francisco de Assis, com o líder da revolução Cubana, Che Guevara. (PENNA; SALLES, 2017).

De acordo com Castells (2013), a partir da teoria da inteligência afetiva em comunicação política desenvolvida por neurocientistas, o gatilho para tomar uma providência após a indignação é a raiva e o seu repressor é o medo. “A raiva aumenta com a percepção de uma situação injusta e a identificação do agente por ela responsável” (CASTELLS, 2013, p. 127).

Foi assim, que após esse episódio, Nagib, escreveu uma carta ao professor de história em questão, o acusando de praticar doutrinação marxista/esquerdista na sala de aula. O advogado conversou com o diretor da escola e diz não ter sido ouvido. Revoltado, dias após este episódio, imprimiu 300 cópias dessa carta¹², e as distribuiu aos pais que vinham buscar seus filhos no final de um dia letivo. A ação teve desaprovação por parte dos professores, da direção, dos pais e dos alunos, que, por sua vez, responderam em peso Miguel Nagib desaprovando o que identificaram como perseguição.

Tal atitude fez com que no ano de 2004 Nagib criasse um website na internet para que pudesse receber denúncias de outros pais preocupados com a “doutrinação escolar”. Assim nasceu a ideia do que veio a se tornar o movimento Escola Sem Partido (ESP).

¹² Ver carta completa em: <<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/carta-ao-professor-por-miguel-nagib19-de-setembro-de-2003senhorfazei-de-mim-um-i/501337850017211/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

Na descrição do site encontramos as seguintes informações: “EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ao longo da história do ESP, Nagib é o personagem principal e muitas vezes único que aparece na organização.

De 2004 a 2014 o ESP permaneceu desconhecido por boa parte da população. Durante esse período ele agia pelo seu site oficial onde eram recebidos depoimentos e denúncias de doutrinação vivenciadas nas escolas e universidades, compartilhado artigos e apresentado anteprojeto para definição de leis para combater a tal doutrinação.

Realizei pesquisas na internet pelo Google Notícias entre os períodos de 2004 a 2020 com o objetivo de investigar movimentos de rua realizados em defesa do Escola Sem Partido. Durante o período não encontrei nenhum movimento realizado até o ano de 2013. Os resultados evidenciam a baixa popularidade do movimento até este ano.

Isso demonstra um aspecto diferente do ESP em relação aos “Movimentos sociais na era da internet” de Castells. O autor menciona que para além da conexão em rede que protege os membros, os movimentos sociais pela internet, ultrapassam as barreiras do local, indicando que os movimentos se tornam “um movimento ao ocupar o espaço urbano” (Castells, 2013).

Tal aspecto de ser um “movimento” que conquistou as ruas têm que ser bem analisado no caso do Escola Sem Partido, o que compete também discutir seu caráter de movimento. O Escola Sem Partido se demonstrou um coletivo de cunho acusatório desde sua constituição, que pouco se movimentou pelas ruas do país até as Jornadas de Junho de 2013, tendo seu “movimento” acontecido apenas em seu site e redes sociais oficiais.

De 2004 a 2013 os temas que envolveram o site oficial do Escola Sem Partido giravam em torno de uma possível doutrinação marxista e esquerdista que segundo seus membros estaria presente na educação desde o nível básico até o ensino superior. Havia também muitos relatos de pessoas que diziam já ter sido vítimas de algum professor/a ideólogo da esquerda, bem como, denúncias de livros didáticos que apresentavam conteúdos ideológicos.

Foi a partir do ano de 2013 que aconteceu a inclusão do discurso contrário à “ideologia de gênero”, o que parece ter contribuído muito para que o nome de outros movimentos sociais e também de pessoas, sua grande maioria políticos, passassem a usar o nome do ESP como bandeira de suas reivindicações e também que o ESP se tornasse muito popular.

A rede de relações e nomes que passaram a usar o nome da Escola Sem Partido serão apresentados a seguir.

3.2 REDE DE RELAÇÕES DO ESCOLA SEM PARTIDO

Somente através da incorporação do Escola Sem Partido como bandeira de outros movimentos sociais e políticos é que a bandeira do ESP aparece em mobilizações de rua, isso o torna diferente da maioria dos movimentos sociais comumente vistos. Para entender a rede de relações que popularizou o Escola Sem Partido e levou sua bandeira às ruas, precisamos entender a trajetória de Miguel Nagib.

Renata Aquino (2016) foi quem primeiramente investigou as concepções políticas por trás do Escola Sem Partido. Através de sua pesquisa descobriu a participação de Miguel Nagib no Instituto Millenium. Este instituto é hospedado em um site, e é uma rede de *think tanks*¹³ que tem como intuito a divulgação e o debate de ideais liberais, tendo como participantes empresários e intelectuais ligados à ideologia liberal.

Um dos parceiros do Instituto Millenium é Rodrigo Constantino, ex colunista da Veja e propagador de opiniões da direita brasileira (Aquino, 2016). Outros nomes que aparecem é de Luiz Felipe Pondé, popular figura da direita.

A publicação que Nagib fez no Instituto Millenium no ano de 2009 com o título “Por uma escola que promova os valores do Millenium” (Aquino, 2016), parece confirmar suas intenções por trás de um ideal de escola. Essa informação foi obtida por um print da página, feito por estudantes (FATEC-SP) e integrantes do blog Independente FATEC¹⁴. Após essas denúncias, os artigos publicados por Nagib no site do Instituto Millenium mudam de sua autoria para a autoria do Instituto.

Nesse artigo, Renata Aquino (2016), teve como objetivo produzir uma retórica em relação ao discurso de neutralidade que faz parte do discurso do ESP. Nagib percebe o discurso do que chama de “doutrinação marxista” como um problema, entretanto, a ideia de uma escola que promova os valores do liberalismo não seria considerada como uma escola que doutrina as crianças.

Da mesma forma acontece com o discurso contrário a “ideologia de gênero”, que tende a generalizar todo o debate em relação às temáticas de gênero e sexualidade como

¹³ Think Tank é um laboratório de ideias, no qual diversas pessoas se reúnem para compartilhar e discutir ideias.

¹⁴ Link de acesso para Blog com o print: <<https://independentefatecsp.wordpress.com/2013/11/24/professora-da-fatec-barueri-e-perseguida-por-site-de-extrema-direita/>>. Acesso em 28/05/2020.

sendo ideologia. Primeiramente precisamos entender de onde surge o termo “ideologia de gênero”, quando ele aparece no discurso do Escola Sem Partido e as consequências que esse discurso provocou na discussão sobre as políticas educacionais.

Segundo, carta escrita no blog Refletindo 7, por Dom Fernando Arêas Rifan, bispo católico brasileiro e líder religioso, citado por Toni Reis (2016), o entendimento sobre o termo “ideologia de gênero” se refere a ideia que:

[...] nós nascemos com um sexo biológico definido (homem ou mulher), mas, além dele, existiria o sexo psicológico ou o gênero, que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o indivíduo está inserido. Ou seja, não existiria mais uma mulher ou um homem naturais, mas, ao contrário, o ser humano nasceria sexualmente neutro, psiquicamente falando, e seria constituído socialmente homem ou mulher. As consequências, sabemos, são o incentivo ao homossexualismo, a mistura de sexos, o uso de banheiros femininos pelos homens e vice-versa, a promiscuidade, o matrimônio gay etc. (REIS, p. 118, 2016).¹⁵

Segundo os teóricos das temáticas gênero e sexualidade, o termo “ideologia de gênero”, é um discurso que existe desde 1990, a partir de discussões no interior da Igreja Católica, que objetiva contra-argumentar o movimento feminista (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; VIGANO; LAFFIN, 2019)¹⁶.

Nesse sentido, no discurso da “ideologia de gênero”, a escola que discute as temáticas que envolvem gênero e sexualidade é vista como uma instituição que promove a sexualização e a “doutrina gayzista”, que seria, na visão desses grupos religiosos, a possibilidade de interferir na educação moral e cristã considerada certa por eles, que é a heterossexualidade.

A visão de que a escola deve “fabricar” os corpos que sigam ao padrão sexo/gênero/desejo, é sustentada pelo Escola Sem Partido. Tudo que foge dessa “fabricação” é considerado pelo grupo como “ideologia de gênero”. Na nossa pesquisa surgiu pelo menos três visões dos/das entrevistadas/os sobre esse termo: 1) “ideologia de gênero” é um termo pejorativo que foi inventado (Carolina, Maria e Assis); 2) “ideologia de gênero” se tornou popular através da mídia e bastante divulgado pelo senso comum, para não haver a discussão sobre gênero e sobre sexualidade na escola (Carolina, Maria e José) 3) “ideologia de gênero” é um discurso ideológico que surge como resposta ao

¹⁵ A ideia expressa sobre a “ideologia de gênero” foi retirada do blog <refletindo7.blogspot.com.br/2015/05/mensagem-urgente-aos-sacerdotes-e.html>, por Toni Reis em seu texto “Gênero e LGBTfobia na educação” do livro A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso (2016). Acesso em: 06/08/2020.

¹⁶ Para mais interesses consultares esses autores nas referências.

avanço da discussão das temáticas de gênero e sexualidade (Paulo, Marielle Dandara e Ney).

Sobre isso, Maria fala que “a gente sempre ouve né [sobre ideologia de gênero], alguém... porque tem de tudo na escola, né. Tem professor que tá aplaudindo”. E mais à frente continua, reiterando a importância da discussão dessas temáticas na escola:

Eles [estudantes] precisam falar sobre, não só nessa questão de sexo e de gênero e tal... por exemplo lá no [...] [escola] [...] tem um aluno que é gay e ele tá tendo problemas em casa. Que o pai odeia, quer que ele saia de casa porque não suporta ter um filho gay. E agora, justo nessa turma eles vão apresentar sobre sexo e gênero. Ele já falou que quer falar sobre o assunto. Vamos ver o que vai sair ali. Por isso que eu te falei que é importante empoderar essas categorias, tipo... ele falando sobre. (Maria, entrevistada para essa pesquisa).

A discussão e principalmente aceitação sobre as diferentes identidades de gêneros sexuais se torna importante na escola para que o processo de culpabilização e sofrimento desses/dessas indivíduos seja menor. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro, relata que:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. (LOURO, 2013, p. 83)

Nesse sentido, Azevedo (2017), em sua pesquisa anteriormente mencionada conclui que em uma escola de Chapecó (SC), com um grupo de 12 professores, quatro professoras/es (Matemática, Filosofia, Biologia, Geografia) acreditam que a escola não deve ser responsável por trabalhar sobre o que consideram “ideologia de gênero”, pois poderá ter problemas com a família. Dois professores dizem não saber muito sobre o que é “ideologia de gênero”. Outras/os seis docentes consideram importante o debate sobre gênero e sexualidade e discordam do termo “ideologia de gênero”. Entretanto, na prática, Azevedo (2017) observou uma dificuldade em trabalhar essas temáticas, mesmo os/as professores/as favoráveis a essas discussões na escola.

Na cidade de Chapecó, na qual minha pesquisa foi realizada, a Igreja concordou com o “perigo” que o termo “ideologia de gênero” traz para a educação. Sobre isso escreveu Azevedo (2017):

No site da Diocese de Chapecó foi postado a nota do Conselho Permanente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que fica claro novamente o “perigo” da implantação da “Ideologia de gênero” nos Planos de Educação. A CNBB disse que tem um compromisso em combater a discriminação e reafirma-o. E ressalta a importância dos pais para a educação dos seus/suas filhas/os. (AZEVEDO, 2017, p. 57-58).

Segundo notícia encontrada no site do Sindicato dos Professores do Oeste de Santa Catarina (SINPROESTE) intitulada “Vereadores de Chapecó devem votar Plano Municipal de Educação essa semana” em Chapecó no ano de 2015 ocorreu a votação para instituir o novo Plano Municipal de Educação (PME). A sessão foi conduzida com discussão entre os vereadores em torno da retirada ou não do termo gênero do PME.

Entender sobre essas conceituações de “ideologia de gênero” se torna importante na medida que a partir do ano de 2013 o ESP se apropria do discurso desse termo e ganha apoio da bancada fundamentalista religiosa do congresso, se tornando popular em um cenário que direitos ligados à igualdade de gênero e sexualidade tiveram avanços significativos nas políticas públicas.

Salomão Ximenes (2016) escreve que o cenário que construiu o ataque à agenda de discussões sobre gênero deve ser percebido desde os anos de 2010, quando os fundamentalistas religiosos se opuseram ao decreto 7.177/10, para aprovação do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos, que não foi debatido por Lula nas vésperas das eleições.

Acirrando ainda mais esse ambiente de disputas no contexto latino-americano, em 2010 a Argentina reconheceu legalmente a união entre pessoas do mesmo sexo e no Brasil o mesmo fato ocorreu em 2011. Cerca de uma semana após esse evento, o então deputado federal Jair Bolsonaro, encabeçou um movimento contra o material sobre as experiências do Programa Brasil Sem Homofobia, que seria distribuído nas escolas para se combater a discriminação contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais, e apelidou o material de “kit gay” (MISKOLCI, 2018).

A campanha presidencial de Jair Bolsonaro de 2018 usou do discurso sobre a “ideologia de gênero” que, segundo defesa do mesmo, estaria “impregnada” nas escolas brasileiras. O então candidato se tornou presidente em um cenário que se consolidou a defesa de uma moral cristã e de agenda antigênero.

Luis Felipe Miguel (2016) aponta que o discurso reacionário, contrário ao debate de gênero e sexualidade no Brasil, provém de uma conjugação entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo.

O “libertarianismo” está relacionada a ideologia ultraliberal da escola econômica austríaca, tal teoria está presente nos Estados Unidos e chega ao Brasil através de *think tanks* como o Instituto Millenium, do qual Nagib também foi membro.

Também escreve Miguel (2016, p. 593), em diálogos com outros autores que o fundamentalismo religioso¹⁷ “tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos de 1990, sobretudo com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição dos seus pastores”.

O anticomunismo por sua vez, escreve Miguel, ganha uma nova roupagem na América Latina e no Brasil, como sendo o bolivarianismo, doutrina do falecido Hugo Chávez, presidente da Venezuela, e, o Foro de São Paulo, “conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente” (IDEM).

Por fim, Miguel analisa que o discurso reacionário é protagonizado por autores alinhados a Olavo de Carvalho, astrólogo, que exerce grande influência na política brasileira, conselheiro da campanha e do governo de Jair Bolsonaro. Olavo de Carvalho vê a propagação da “ideologia de gênero” como uma ameaça comunista, mas tece críticas ao Escola Sem Partido por ter se precipitado ao levar seus ideais para a esfera jurídica antes de comprovar as possíveis doutrinações a serem combatidas.¹⁸

A partir da inserção do termo “ideologia de gênero”, dentro do Escola Sem Partido, muda-se o discurso que passa de “uma escola que busca a “neutralidade”” para a noção de “primazia da família sobre a escola”, tal debate também é levado para outras questões como a crítica ao heliocentrismo e a teoria da evolução das espécies (MIGUEL, 2016).

Richard Miskolci (2018) observa divergências internas, no que diz respeito ao aspecto econômico, entre os diferentes apoiadores da “ideologia de gênero”, e divide-os entre progressistas e conservadores. Mesmo com tais divergências estes grupos se aliaram no que Miskolci chamou de “cruzada contra a ‘ideologia de gênero’”.

O autor observa que, embora existam diferentes visões dos movimentos feministas, inclusive contrárias ao termo gênero, o discurso que defende o termo de “ideologia de gênero”, percebe o movimento feminista como um movimento homogêneo. E é essa ideia que parece unir todos os grupos contrários à “ideologia de gênero”.

¹⁷ Essa força muitas vezes é chamada de bancada evangélica, mas esta expressão deixa de fora as diferentes denominações protestantes e o setor mais conservador da igreja católica que também é caracterizado como fundamentalista.

¹⁸ Essa declaração foi feita em vídeo no canal do Youtube de Olavo de Carvalho no dia 14/11/2018. Link para acesso: <<https://youtu.be/qySuenfRkDk>>. Acesso em: 06/08/2020.

Percebemos que o discurso reacionário contrário ao que ele denomina “ideologia de gênero”, representa um campo de disputas que se opõem ao discurso feminista e LGBTQI+. Em 2013 com a permissão jurídica dos cartórios registrarem a união entre pessoas do mesmo sexo surge a oposição política. A presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara é transferida para o pastor Marcos Feliciano e o deputado Anderson Ferreira (PR-PE) apresentou o PL 6583/2013 propondo o Estatuto da Família. (MISKOLCI, 2018). Sendo que a família defendida pelo PL é a heterossexual.

Em 2014 o debate acerca da construção do Plano Nacional de Educação e no ano seguinte dos Plano Estaduais de Educação e Plano Municipal de Educação, passa a ter representação direta de grupos políticos favoráveis a implantação do programa Escola Sem Partido, que agora vinha com a nova roupagem contrária a “ideologia de gênero”.

Posteriormente, no ano de 2015 foi criada a Associação Escola Sem Partido, com o intuito de registrar as pessoas que defendem o movimento e atuar legalmente na justiça brasileira. A primeira atuação foi contra o tema do ENEM no ano de 2016 que versava sobre “violência contra a mulher”. E em sua concepção isso não poderia ser apresentado pois se caracterizava como ideologia.

A partir de 2015 o ESP ganhou apoio do Movimento Brasil Livre (MBL) e do Revoltados Online, grupos que protagonizaram a defesa do impeachment de Dilma Rousseff no ano de 2016. (RIBEIRO, 2016).

O MBL se tornou um dos movimentos que mais cresceu, segundo o “monitoramento Crowdtangle e um levantamento feito pela escola de Comunicação Digital e PoliticSchool”.¹⁹ O movimento surgiu em 2015 junto aos diversos movimentos, aliados da época, a favor do impeachment de Dilma Rousseff. Em seu início não discutia temas polêmicos ligados à moral, muito menos se apresentava alinhado com siglas partidárias. Em 2016 tal perspectiva muda, adotando bandeiras como o Escola Sem Partido e a defesa de alguns políticos ligados à direita.

Já o Movimento Revoltados Online, encabeçado por Marcelo Reis, também surge no ano de 2016 como movimento favorável ao impeachment de Dilma Rousseff. Após seu grande sucesso que chega a 2 milhões de seguidores pelo Facebook nessa mesma época, o movimento também foi um dos grandes porta vozes do Escola Sem Partido.

¹⁹ Essa informação foi retirada de reportagem do jornal El País. Link para acesso: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/26/politica/1506459691_598049.html>. Acesso em: 06/08/2020.

É a partir de 2016 que passa a existir uma série de movimentos de rua, que, embora não encabeçados pelo Escola Sem Partido, levam consigo sua bandeira. Nas pesquisas que realizei pelo Google Notícias, no período que vai de 2016-2020, tem alguns casos marcantes.

No ano de 2016 pais marcam protesto no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro contra a decisão da reitoria que acabava com a distinção de uniformes para meninos e meninas. O movimento foi convocado pelo grupo de “Mães pelo Escola Sem Partido”. Gislaíne Targa, uma das administradoras do grupo, em 2020 se torna Secretária Especial de Cultura do governo de Jair Bolsonaro.²⁰

Também no mesmo ano, enquanto ocorriam manifestações contrárias ao presidente Michel Temer, organizados por movimentos de esquerda, a Avenida Paulista contava com a participação de aproximadas 30 pessoas em defesa do Projeto Escola Sem Partido que haviam sido convocadas pelo movimento Endireita Brasil, movimento de direita que tem sua página no Facebook fundada desde 2009.

Em Santa Catarina também houve algumas polêmicas relacionadas as pautas do Escola Sem Partido. Tudo aconteceu após as eleições de 2018, em que a candidata a deputada estadual Ana Campagnolo (PSL) defensora do Escola Sem Partido e do discurso contrário a “ideologia de gênero”, no primeiro dia após os resultados das eleições, incentivou que os/as estudantes gravassem os/as professores/as que se manifestassem politicamente dentro das salas de aula. O caso foi respondido por nota pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, afirmando ser proibido o uso dos celulares e também que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação garantem a liberdade de cátedra.²¹

Outra polêmica, que teve estudo publicado pela antropóloga Isabela Pereira Oliveira da Silva (2017)²², envolveu a vinda de Judith Butler para o Brasil em Novembro de 2017. A autora conhecida mundialmente por seus debates que envolvem gênero e

²⁰ WEBER, Jéssica Rebeca. Por que grupo de pais de alunos protestou contra doutrinação em frente a colégio. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/08/por-que-grupo-de-pais-de-alunos-protestou-contradoutrinacao-em-frente-a-colegio-cjyz1maj101zw01pnrkq06c44.html>>. Acesso em: 06/08/2020.

²¹ Tal fato pode ser melhor visto no link a seguir. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2018/noticia/2018/10/29/deputada-estadual-do-psl-eleita-por-sc-incita-alunos-a-filmar-e-denunciar-professores.ghtml>>. Acesso em: 25/02/2021.

²² Isabela Oliveira Pereira da Silva é coordenadora do NEU (Núcleo de Etnografia Urbana e Audiovisual) da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo). Publicado em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/G%C3%AAneropol%C3%ADtica-e-religi%C3%A3o-nos-protestos-contrad Judith-Butler>>. Acesso em 26/05/2020.

sexualidade foi recebida por manifestantes contrários, e também favoráveis, a sua vinda no Brasil e quase foi impedida de palestrar no Sesc Pompeia em São Paulo.

Alguns dados da pesquisa realizada pela antropóloga evidenciam a mentalidade por trás do discurso reacionário dos manifestantes contrários a palestra de Judith Butler. A petição online contrária a vinda de Judith Butler somou 370 mil assinaturas, enquanto, no dia da mobilização, os dois movimentos (contrários e a favor da vinda da autora) contabilizaram em torno de 200 pessoas durante quatro horas de manifestação. O que demonstra a dificuldade de mobilização do Escola Sem Partido fora da internet.

Outro ponto interessante é o debate acerca da temática de gênero e sexualidade e suas relações com o cenário de eleições políticas daquele contexto. Entre os contrários a palestra de Judith Butler, 78,57% se mostraram favoráveis ao movimento Escola Sem Partido, enquanto no lado dos favoráveis 84,9% se mostrou contrário ao movimento Escola Sem Partido (OLIVEIRA, I. 2017).

Em sua investigação, Oliveira (2017), percebe na manifestação contrária a Judith Butler uma série de equivalências e redes de significados que estão em sua maioria menos atrelados a defesa da família e das crianças brasileiras, e muito mais atrelados a “[...] afetos, narrativas, posições políticas, categorias de acusações, bem como processos de construção de legitimidade e instrumentalização de grupos e pessoas ali presentes. O conteúdo manifesto, aquilo que é visível, dito e narrado, se centra na luta contra a ‘ideologia de gênero’”. (OLIVEIRA, I. 2017).

Aqui parece importante resgatar a noção de *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu. *Habitus* são essas redes de relações complexas que funcionam como dispositivos incorporados de estruturas estruturadas pelos agentes que moldam sua forma de pensar, sentir e agir. É dessa forma que trazendo outros dados da pesquisa de Oliveira (2017), conseguimos entender mais do *habitus* dos apoiadores do Escola Sem Partido.

No ano de 2018 tivemos eleições no Brasil. Cada vez mais o nome do ESP era usado por outros movimentos (MBL, Revoltados Online, Endireita Brasil) e políticos ligados à direita seja ela conservadora ou liberal. Nesse sentido, Oliveira (2017) em sua pesquisa demonstrou que dos contrários a vinda de Judith Butler para o Brasil, 62,2% apoiavam a candidatura de Jair Bolsonaro.

A autora escreve que “especificamente, nesses protestos circunscritos, o que se viu não foi um antipetismo e sim um anticomunismo, já que estavam ausentes referências a figuras como de Lula, Dilma ou o próprio Partido dos Trabalhadores.” Outros 27% dos

contrários não sabiam em quem votar, e outros 8,1% afirmaram ter votado em Dilma Rousseff nas últimas eleições. (Oliveira, 2017).

O *habitus* que é possível ser analisado com a pesquisa de Oliveira (2017) se torna muito importante para o que queremos discutir aqui. É nesse sentido que mais dois dados se tornam relevantes. O primeiro diz respeito a posição política e moral dos entrevistados, sendo que entre os contrários a vinda de Judith Butler para o Brasil 80% se identificaram como conservadores e uma menor parcela como liberal e progressista. O segundo dado mostra que entre os contrários a vinda de Judith Butler para o Brasil, 86,49% se opunham à discussão de gênero nas escolas.

Na parte das entrevistas, a autora, percebe que para esses a discussão de gênero nas escolas “afetaria formas consideradas naturalizadas de papéis e identidades de gênero fazendo com que meninos viessem a se comportar, agir e vestir como meninas e vice-versa” (OLIVEIRA, 2017).

Estamos diante do mesmo discurso proferido em 2016 pelos pais do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que interpretam a posição da direção de retirar a distinção de uniforme para meninos e meninas como doutrinação para a “ideologia de gênero”.

Atualmente em 2020 a página do Escola Sem Partido na internet continua ativa, entretanto sua discussão perdeu a força no ambiente dos poderes legislativo e executivo. Essa situação parece ter incomodado Miguel Nagib, que no ano de 2019 anunciou a suspensão das atividades do Escola Sem Partido a partir de Agosto daquele ano, e desabafa “Sempre que falo em nome do Escola sem Partido procuro passar a impressão de que se trata de um trabalho coletivo, mas, na verdade, quem faz tudo sou eu”. Além disso, o advogado diz “Não esperávamos um suporte do governo, mas um apoio político do presidente Bolsonaro — disse Nagib”.²³

Essa rede de relações complexa do Escola Sem Partido parece demonstrar que, como movimento social da era da internet, a indignação de Miguel Nagib parece ter contribuído para seu surgimento, entretanto por sua falta de mobilização nas ruas e por sua falta de horizontalidade na administração, fica difícil caracterizá-lo como um movimento social.

²³ Ambas as falas foram retiradas do Jornal GAUCHAZH, sendo que os trechos das falas de Nagib foram retiradas de entrevista ao jornal O Globo, que tem seu acesso privado. Link para acesso: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/07/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-e-reclama-de-falta-de-apoio-de-bolsonaro-cjy98d5n5030v01mscp51eklo.html>>. Acesso em: 27/05/2020.

Sobre isso Renan Rubim Caldas (2017) escreve um artigo em que busca problematizar as narrativas públicas encontradas no movimento “Professores Contra Escola Sem Partido” e o antimovimento “Escola Sem Partido”.

Em sua pesquisa, Caldas (2017) em diálogos com Maria da Glória Gohn, autora que escreve sobre movimentos sociais, usou do conceito de antimovimento social de Alain Touraine para categorizar o Escola Sem Partido. Touraine se fundamenta na sociologia da ação, que tem como pressuposto que toda ação social é uma resposta a um estímulo social. Desse modo as ações dos indivíduos e dos grupos estão sempre em relação de conflito, integração e/ou negociação. Já no antimovimento social, há uma “mobilização autoritária e radical”, na qual “não reconhece o outro, o seu adversário, aquele que possui ideias e valores distintas, como sujeito, mas sim como inimigo [...] a ser eliminado ou marginalizado da sociedade” (CALDAS, 2017, p. 11).

Assim, Caldas (2017), considera o discurso da Escola Sem Partido como uma “ação coletiva política e moral que defende a reprodução de valores sociais dominantes, marcada por um caráter conservador, antidemocrático e repressor.” (CALDAS, 2017, p. 13). E é por esse caráter que deve ser entendido, não como um movimento Social, mas sim como um antimovimento social.

O fato do Escola Sem Partido não ter sido um movimento de mobilização nas ruas, não diminui o impacto de ter sido usado como bandeira para unir diversos grupos de movimentos sociais, políticos, pais, eleitores, cristãos que não tinham uma bandeira em comum até o surgimento da politização em torno da noção de “ideologia de gênero”.

Nesse sentido, dialogando com Miskolci (2018) e com os dados apresentados aqui, percebo que a cruzada entre os agentes em defesa do Escola Sem Partido se pauta na defesa de uma moral cristã que defende a identidade de gênero como determinada biologicamente, inclusive tendendo a homogeneizar os favoráveis ao debate de gênero e sexualidade como esquerdistas, comunistas e marxistas.

Outro ponto importante, que pode servir como temáticas de outras pesquisas, é a atitude oportunista usada por diferentes políticos e movimentos sociais ao usar o nome do Escola Sem Partido, e vice versa, com o objetivo de se promover em uma época que o debate sobre gênero e sexualidade estava em pauta no âmbito nacional das políticas legislativas que levam em conta as pautas dos movimentos feministas e LGBTQI+.

Feita a análise que mostra a rede de relações do Escola Sem Partido, bem como a dificuldade que o Programa teve em ocupar as ruas do Brasil, passamos agora a analisar os projetos de lei que foram implementados no âmbito legislativo do Brasil e de Santa

Catarina que levaram o nome do Escola Sem Partido ou das ideias contrárias a discussão de gênero e sexualidade na escola.

3.3 MAPEANDO PROJETOS DE LEI DA ESCOLA SEM PARTIDO E CONTRÁRIOS A GÊNERO E SEXUALIDADE

No campo legislativo, os projetos de lei sobre o Escola Sem Partido e contrários a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, passam a surgir, principalmente, após o ano de 2014.

A base do projeto foi elaborado por Miguel Nagib, que deixou disponível no site oficial da Escola Sem Partido diferentes anteprojetos de lei tanto para a esfera municipal, estadual e federal.

Um dos primeiros projetos de lei apresentado foi o PL 2974/2014 de autoria do deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro. Esse projeto foi escrito por Miguel Nagib e apresentado ao deputado Flávio Bolsonaro com o nome de Escola Sem Partido. No mesmo ano, o vereador do Rio de Janeiro, Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio e filho do presidente Jair Bolsonaro eleito em 2018, apresenta o projeto 867/2014 para o município do Rio de Janeiro com o objetivo de instituir o programa Escola Sem Partido.

A partir da popularidade do Escola Sem Partido, no ano de 2014, surgiram diferentes projetos por diversas câmaras municipais, estaduais e no âmbito federal. Preocupados com a propagação do ESP, professores se organizaram e criaram um movimento contrário ao Escola Sem Partido, o movimento se intitulou “Professores Contra o Escola Sem Partido” (PCESP) que também possui site de internet. O PCESP é um grupo que se apresenta como defensores da liberdade de educar, da liberdade de expressão, da democracia e da pluralidade no ensino. (Caldas, 2017).

Fernanda Moura, membra do movimento PCESP, foi a primeira a mapear os diferentes Projetos de Lei que representavam o Escola Sem Partido ou projetos similares, para sua dissertação de mestrado de História na ProfHistória-UFRJ de 2016.²⁴ Ao longo de 2017 e 2018 esse mapeamento continuou sendo feito por Fernanda Moura, Renata

²⁴ Tanto a dissertação de mestrado de Fernanda Moura como links para ter acesso a vigilância dos projetos de Lei referentes ao Escola Sem Partido podem ser encontrados no site oficial do movimento Professores Contra o Escola Sem Partido. Link de acesso: <<https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>>. Acesso em: 09/07/2020

Aquino e Diogo Salles em sites criados para isso.²⁵ Apresento a seguir alguns dados deste site.

Na esfera municipal por todo o país até o início do segundo semestre de 2019, foram apresentados 176 projetos de Lei, dos quais 64 foram suspensos, 57 foram aprovados ou estão em vigor, 18 possuem o status desconhecido e 37 estão tramitando.

Dos 57 projetos aprovados 32 são de temática antigênero, 11 de temática Escola Sem Partido + antigênero, 5 de temáticas antipornografia, 7 fiéis ao projeto Escola Sem Partido e 2 Tipo Escola Sem Partido. Cinco delas são emendas em leis que pertencem ao mesmo município. Três pertencem a Blumenau, SC com temática antigênero e 2 emendas em Paranaguá, PR com temática antigênero também.

Dos 64 projetos suspensos nos municípios do Brasil, somente 16 deles foram de temática antigênero, 1 antipornografia, 34 projetos como o Escola Sem Partido, 2 projetos Tipo Escola Sem Partido, 9 com temática do Escola Sem Partido e gênero, 2 que não estão classificados.

A partir desses dados é interessante notar que a política antigênero incomoda mais do que as polêmicas em relação aos discursos de doutrinação esquerdista, comunista, etc. do Escola Sem Partido. Isso parece confirmar que a incorporação da discussão antigênero, pelo ESP trouxe uma série de aliados políticos que passaram a usar seu nome para se promover e ao mesmo tempo promover o ESP, que se torna amplamente conhecido.

Desses municípios, Santa Catarina têm sete projetos em vigor, cinco estão tramitando e três arquivados. Os municípios no qual os 7 projetos estão em vigor em Santa Catarina são Criciúma (Projeto ESP e antigênero), Governador Celso Ramos (Projeto ESP e antigênero), Blumenau (três projetos classificados como antigênero), Tubarão (Antigênero), Jaráguá do Sul (Antigênero). Os três projetos arquivados são da temática Escola Sem Partido. Um projeto (PL.0290.3/2017) tramita no âmbito estadual de Santa Catarina, que procura instituir o programa Escola Sem Partido.

Conforme dados apresentados pelo grupo dos Professores Contra Escola Sem Partido, atualizados pela última vez no site do PCESP em 01/11/2018, foram apresentados no Congresso brasileiro e no Senado, 15 projetos de Lei. Dos quais 4 são de temáticas tipo o Escola Sem Partido, 2 para instituir o programa Escola Sem Partido, 7 de temática antigênero ou com discurso classificado pelo PCESP como gênerofobia, e 2 com discurso

²⁵ Os dados foram extraídos do movimento parceiro do PCESP, chamado de Escola Sem Mordaca. No site: <https://www.escolasemmordaca.org.br/?page_id=4218>. Acesso em: 09/07/2020.

do Escola Sem Partido e antigênero e 1 (PL 1411/2015) que tipifica o crime de “assédio ideológico” em que criminaliza ações consideradas como ideológicas dos professores, o projeto tem autoria de Rogério Marinho (PSDB-RN). Esse último gerou bastante repercussão e foi retirado pelo autor no mesmo ano.

Destes projetos de âmbito federal, o projeto 7180/2014²⁶ de autoria de Erivelton Santana (PSC/BA), o PL 867/2015 de autoria de Izalci Lucas (PDSB-DF) e o PL 1859/2015²⁷ de autoria de vários deputados de diferentes siglas partidárias estão sujeitos à apreciação conclusiva na Comissão Especial Escola Sem Partido e são os mais famosos. O PL 7180/2014 é classificado como Tipo Escola Sem Partido, o PL 867/2015 inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido e o PL 1859/2015 é de temática antigênero.

Neste capítulo percebemos que o campo de influência política do Escola Sem Partido é representado por um grande número de movimentos sociais, religiosos e políticos que incorporam o discurso do Escola Sem Partido, principalmente após ele politizar a noção “ideologia de gênero”, o que também contribuiu para sua popularização.

Também buscamos descaracterizar a categoria de movimento social aplicada para o Escola Sem Partido, na medida que uma das características importantes dos movimentos sociais é sua mobilização nas ruas, e buscamos categorizá-lo como antimovimento social, na medida que trata as opiniões contrárias as suas como inimigos a serem combatidos.

Entretanto, não podemos deixar de considerar os impactos que as problematizações do Escola Sem Partido trouxeram para o *campo educacional* principalmente nos debates sobre gênero e sexualidade, na medida que houve mais projetos de leis tanto a nível nacional como em Santa Catarina que proibiram o debate

²⁶ Dentro do PL 7180/2014 estão apensados o PL 9957/2018 que estabelece nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a proibição de doutrina escolar; o PL 8933/2017 “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais”. Todos os dados foram retirados do site: <<https://pesquisandooesp.wordpress.com/projetos-de-lei-no-congresso-federal/>>. Acessado em: 09/07/2020.

²⁷ Dentro do PL 1859/2015 estão apensados o PL 5487/2016 que institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. O PL 10577/2018 “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”. O PL 10659/2018 altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Todos os dados foram retirados do site: <<https://pesquisandooesp.wordpress.com/projetos-de-lei-no-congresso-federal/>>. Acessado em: 09/07/2020.

dessas temáticas em sala de aula do que propriamente projetos iguais ou semelhantes às outras pautas do ESP, como a “doutrinação marxista e esquerdista”.

No próximo capítulo mostraremos as consequências que o debate sobre “ideologia de gênero” e da Escola Sem Partido trouxeram para o campo da educação, dialogando com dados dessa monografia e outras pesquisas.

4 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE DISPUTA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS

Até o presente capítulo o/a leitor/a já se familiarizou com a ideia de que essa monografia enxerga a escola, bem como o campo educacional, como um espaço de disputas políticas. Esse capítulo busca mapear as experiências de professoras/es de Sociologia de Chapecó (SC) no debate sobre as temáticas de gênero e sexualidade, e o impacto dessas discussões em um contexto de constantes ataques promovidos pela Escola Sem Partido.

Para essa monografia foram realizadas nove entrevistas. Quatro delas foram realizadas com mulheres professoras de Sociologia, outras quatro com homens professores de Sociologia, todas/os docentes da Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó, SC. A outra entrevista foi realizada com o professor Dr. Ari José Sartori, coorientador dessa pesquisa, e formador de professoras/es em gênero e sexualidade entre os anos 2000 a 2017.

Para iniciar esse capítulo apresentarei o perfil das/dos entrevistadas/os dessa pesquisa e a importância de entender como a prática educacional delas e deles está ligada diretamente ao *habitus*, e a posição que ocupam no campo educacional.

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS: TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E ACADÊMICAS

Saber sobre as trajetórias políticas e acadêmicas dos/das professoras/es entrevistadas/os se torna importante para entendermos o que motiva elas e eles na discussão das temáticas de gênero e sexualidade. Saber o *habitus* que os/as diferentes docentes entrevistados/as incorporam em suas ações dentro do *campo educacional* revelam o lugar que ocupam dentro do campo.

Todo o campo é constituído por regras e leis que determinam como os/as diferentes agentes que dele fazem parte devem agir. Ou seja, é a forma ideal da prática esperada pelas/pelos que fazem parte do campo. Essa forma esperada pode tanto ser material, que no caso aqui são as leis criadas e aprovadas por legisladores, como também pode ser simbólica, que diz respeito à esfera microssociológica das repressões, do monitoramento, do discurso que acontecem no cotidiano entre todos os agentes participantes da vida escolar.

Acontece que dentro da teoria de campo de Bourdieu, as estratégias de reprodução da posição social ou de resistência e subversão estão ligadas diretamente ao *habitus*, que

como já vimos é uma série de disposições incorporadas pelos/as agentes ligados as suas trajetórias de vida que orientam a prática dos indivíduos e que podem mudar com o tempo.

Dessa forma partimos de uma investigação que pretende identificar quais os princípios geradores e organizadores da vida dessas e desses oito professoras/es de Sociologia de Chapecó, SC, que motivam a discussão sobre gênero e sobre sexualidade mesmo num contexto de constante ataques a esses temas.

Ao analisar o perfil das/dos oito docentes percebemos que, seis possuem alguma ligação com algum movimento social antes mesmo da graduação. As outras duas professoras não possuem ligação direta com algum movimento social, porém, Marielle menciona ter um posicionamento feminista, enquanto Maria não menciona nada de forma direta. O movimento social que mais houve participação foi da Pastoral da Juventude ligada à Igreja Católica, em que quatro professores/as participaram em algum momento da sua vida. Outros dois movimentos sociais que apareceram foi o Movimento Negro e o Movimento Sem Terra.

Outro elemento importante destacado no perfil, é sobre a formação docente. Sobre isso, os dados revelam, que Paulo é o único professor que não teve formação sobre gênero e sexualidade, e também é o único que não trabalha essas temáticas como conteúdo específico na Sociologia. Assis, é o único que se formou em outra universidade e é o professor com mais tempo de carreira, além do mais, sua primeira formação foi em filosofia e nas temáticas de gênero e sexualidade sua formação mais direta foi somente em 2012.

Percebemos que a formação em ciências sociais das/dos docentes entrevistados os/as permitiram estar em uma área do conhecimento que tende a problematizar questões tratadas como normas pela sociedade, que, aliada as suas trajetórias de relações com diferentes movimentos sociais as/os colocam em uma posição de contestação às regras do *campo educacional*. Para dialogarmos mais os dados do perfil dessas/desses professoras/es com o conceito de *habitus* precisamos entender quais as visões de mundo delas/deles em relação ao papel da escola, o papel do/da docente e a expectativa em relação a formação das/dos estudantes.

4.2 AS VISÕES DE MUNDO DAS/DOS ENTREVISTADAS/DOS: DIÁLOGOS E CONFRONTOS COM O ESPAÇO ESCOLAR

A forma como o/a professor/a enxerga seu papel na escola diz muito sobre sua prática educacional. Como vimos no capítulo anterior, as/os apoiadoras/es do Escola Sem

Partido defendem a ideia que a escola não deve discutir as temáticas de gênero e sexualidade uma vez, que nessa perspectiva, esses conteúdos devem ser de responsabilidade das famílias. A escola, segundo a defesa do grupo, deve ser um espaço para transmissão do conhecimento de modo conteudista. Já, a forma que nossas/os nossas/os entrevistadas/os enxergam o seu papel na educação, é muito diferente, como veremos a seguir.

Pelo menos metade das/dos professoras/es entrevistados/as acreditam que a escola tem o papel de “transformar a sociedade”. Ora, se a sociedade, como já amplamente discutimos no capítulo um, é uma sociedade machista, patriarcal, heterossexista e racista, podemos concluir que a defesa de uma transformação da sociedade passa por uma formação que leve os/as seus/suas estudantes a questionarem essas violências, e, portanto terem uma formação crítica - que foi a segunda resposta que mais apareceu. Sobre isso, Assis destaca:

[...] O professor por um lado é uma peça chave na transformação da sociedade, mas por horas também, quando ele não acompanha a evolução, a mudança, ele também, ele impede esse crescimento, essa abertura, digamos assim o professor pra mim ele é a peça chave. Ele é a pessoa que pode influenciar no sentido positivo a mudança da sociedade. (Assis, entrevistado para essa pesquisa)

Outras duas respostas acreditam que o papel da escola é da mediação do conhecimento por parte da/do docente com o estudante. A resposta de Marielle parece destacar bem o entendimento, que se apresenta contrário à visão do Escola Sem Partido no que tange o debate sobre gênero e sexualidade. Sobre isso:

Por isso que eu te digo que não é uma doutrinação, são informações que fazem parte do contexto escolar e por isso devem ser trabalhadas. Se não tivesse a violência, se não tivesse nada disso, se em casa fosse realmente trabalhado, isso não iria interferir na escola... na instituição... mas se está interferindo é porque algum momento algo está faltando.... e não é só a família, é como sociedade, é como um sistema todo. (Marielle, entrevistada para essa pesquisa)

Quanto ao papel da escola como instituição, observou-se que das/dos oito professores/es, cinco consideram que “a escola tem que ser um espaço para a mudança – essa mudança é entendida como progressista, no sentido de criar uma cultura de respeito às diferentes identidades –, e formação do indivíduo com pensamento crítico” (Assis, José, Paulo, Marielle e Dandara), indo ao encontro dos dados sobre o papel do professor vistos anteriormente. Outra fala que aparece é na defesa de uma “escola como um importante espaço para mediar os diferentes conflitos da sociedade” (Maria, José e Dandara). Outras duas formas de perceber o papel da escola são de Carolina que acredita que a “escola é um espaço de sociabilização e mediação do conhecimento”, e, Ney que

acredita que “o modelo ideal de escola deve incluir os/as estudantes em todas as atividades, fazendo com que eles/elas se sintam parte da educação”.

Já sobre a expectativa que essas/esses docentes têm em relação a formação dos/das estudantes, aparecem as seguintes respostas: 1) a maior parte das/dos docentes esperam que as/os estudantes tenham um pensamento crítico e que percebam diferentes visões de mundo (Carolina, Assis, José, Paulo, Marielle e Ney). 2) Paulo, para além dessa concepção espera que os estudantes não saiam reproduzindo preconceitos e falácias, que é o modo como Dandara percebe. Embora Maria, respondesse essa pergunta com o desejo que as/os discentes continuem estudando, sua visão de mundo ainda enxerga a escola como um espaço que tem que problematizar as desigualdades sociais, sobre isso relata:

Mas eu acho que o meu papel é auxiliar esses [grupos excluídos da sociedade] pra que eles se percebam e que se empoderem. [...] o pouco que eu posso, eu acho que é muito importante pra eles. Pra eles se apropriar desse conhecimento e que isso vai transformar a vida deles. (Maria, entrevistada para essa pesquisa)

Analiso que o grau de correspondência entre as visões de mundo apresentada pelas/pelos docentes entrevistadas/os nos permite percebê-los como pertencentes a uma concepção crítica e de embate ao posicionamento da escola ideal do Escola Sem Partido.

Para o Escola Sem Partido, a escola assume a função social tal qual esboçada pelas teorias funcionalistas e positivas do sociólogo Émile Durkheim. Segundo a visão do clássico da sociologia, a escola agindo em conformidade com todas as outras instituições sociais deve prezar pela reprodução do “bem comum”²⁸ da sociedade, e transmitir os conhecimentos de uma geração para outra de maneira que garanta a coesão social, mantendo somente as diferenças de acordo com as diferentes posições que os sujeitos ocupam na sociedade para que cada um exerça o seu papel. Segundo o autor:

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas semelhanças essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações. (DURKHEIM, 1975, p. 39).

Ao contrário da visão acrítica da teoria funcionalista, as teorias críticas e progressistas problematizam a naturalização das desigualdades sociais tanto na educação

²⁸ Essa expressão está entre aspas na medida que na visão teórica adotada para essa pesquisa percebemos a sociedade como diversa e plural, portanto não existiria uma universalização que possa converter todas as ideias em “bem comum”

como na sociedade, pois pretendem não perpetuar funções ligadas aos papéis sociais²⁹, na medida que isso não reflete criticamente sobre as desigualdades.

Já percebemos que a escola é um espaço da diversidade e da multiplicidade, e que por isso, é um espaço de disputas e conflitos. Portanto a não problematização da escola como um espaço homogêneo faz com que a escola fabrique sujeitos para a heterossexualidade e para a cisnormatividade. Sobre o processo de “fabricação” para a heteronormatividade, Guacira Lopes Louro é assertiva:

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? (LOURO, 2003, p. 81)

Nesse sentido, Salomão Ximenes (2016) reflete que a proposta apresentada pelo Escola Sem Partido tenta transformar o espaço da educação formal escolar na educação informal³⁰, possibilitando que as mazelas que se apresentam na sociedade: “homolesbotransfobia”, misoginia, racismo, injustiças econômicas, etc. continuem a existir. É nesse sentido que a principal defesa do Escola Sem Partido – a ideia de que os pais têm o direito de decidir sobre a educação moral de seus filhos para a garantia do exercício da liberdade por parte da família – se apresenta como uma visão ideológica cujo conteúdo subjacente é a produção e reprodução de hierarquias e desigualdades.

Passamos agora a analisar diretamente como tem sido a prática docente sobre gênero e sobre sexualidade, os posicionamentos e problemas enfrentados pelas/pelos docentes em tempos de Escola Sem Partido.

²⁹ Incluindo aí os papéis de gênero. Pois, se fossemos favoráveis a tal teoria, perpetuamos lógicas machistas, patriarcais, homofóbicas e racistas, na medida que consideraríamos normal que as mulheres cuidassem mais dos serviços doméstico do que os homens, que os/as gays, lésbicas, bissexuais, assexuados sofressem homofobia - por não atender ao papel social de sujeito heteronormativo -, que negros sejam a maior população carcerária e não estejam ocupando os espaços de poder, etc.

³⁰ Para o autor a educação informal é aquela que dura a vida toda através das relações existentes com a sociedade e com a família, desburocratizada e que busca troca de conhecimentos, valores, atitudes, etc. (XIMENES, 2016)

4.3 O TRABALHO SOBRE GÊNERO E SOBRE SEXUALIDADE: METODOLOGIAS, POSICIONAMENTOS E REAÇÕES ENTRE OS AGENTES ESCOLARES

Uma das questões da entrevista com as/os docentes desta pesquisa foi se elas/eles se dedicam às temáticas de gênero e sexualidade e há quanto tempo. Veremos isso com mais detalhes agora.

Dos/das oito docentes, somente Paulo não trabalha com essas temáticas em nenhum momento de forma específica. Seis docentes - Carolina, Maria, Assis, Marielle, Dandara e Ney - trabalham as temáticas na segunda série do ensino médio. Diferente das/dos outras/os, José trabalha em todas as séries do ensino médio, em um trimestre que é dedicado ao que ele chama de “temas transversais”.

Essa postura de José parece condizer muito sobre o que investigamos aqui como o *habitus* docente. Ao analisar alguns dados, percebo que José é a pessoa que está formada a menos tempo, entretanto desde a graduação participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais do que isso a postura de trabalhar os “temas transversais” não parece fazer parte somente de sua formação acadêmica, mas também de sua posição política que se percebe como “um professor [...] muito dedicado a emancipação humana”. Sobre isso, relata:

Então o professor assume essa dimensão de estar se formando e está se atualizando. E além do mais ele tem que ter um olho pra diversidade. E a diversidade para todas as diversidades. E essa coisa você não aprende só dizendo que aceita. Porque o aceitar é muito limitado, aprendendo compreendendo sobre as diversidades. (José, entrevistado para essa pesquisa).

Sobre as metodologias utilizadas pelas/pelos professoras/es, destacam-se: 1) textos científicos sobre a temática para leitura (Maria); 2) pesquisa e debate sobre dados atuais (Carolina, José, Marielle e Ney); 3) explicações dos conceitos, pesquisas, seminários (Assis, José, Marielle, Dandara e Ney); 4) debater as temáticas em outros momentos, mas não como conteúdo específico (Paulo); 5) criar diferentes projetos e dinâmicas que envolvem pesquisa, monólogos, e a participação ativa da/do estudante (Carolina, Marielle, Dandara e Ney).

Percebe-se que as metodologias usadas estão ligadas à formação que as/os professoras/es tiveram, mas também pode ter ligações com outros fatores que podem ser melhor pensados ao explorar outras categorias.

Tal reflexão acontece pois de modo geral, com exceção de Assis, todos/as os/as docentes se formaram na Universidade Federal da Fronteira Sul, quase no mesmo período. Veja o quadro a seguir para entender melhor:

Quadro 2: Tempo em que a/o docente é formado e tempo de atuação na docência

| Tempo de formação | Frequência | Tempo de atuação | Frequência |
|-------------------|------------|------------------|------------|
| 18 anos | 1 | 20 anos | 1 |
| 4 anos | 3 | 7 anos | 1 |
| 3 anos | 2 | 6 anos | 2 |
| 2 anos | 1 | 4 anos | 1 |
| 1 ano | 1 | 3 anos | 3 |

Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Olhar para esses dados nos permite fazer algumas reflexões. A primeira delas é que Paulo, é o único docente que não teve formação sobre gênero e sobre sexualidade, e é o único que não trabalha com essas temáticas, apesar dele ter estado na Universidade no mesmo período em que outras/outros professoras/es estavam tendo formações sobre gênero e sexualidade. Podemos encarar isso como um conjunto de predisposições que levam o docente a não se interessar pela área, como o mesmo relata:

Eu não trabalho o elemento discussão de gênero em si. Mas ele está pulverizado. Diluído³¹ em outros temas em si. [...] É uma questão de recurso ideológico mais meu, assim. Talvez até pela área de discussão que eu tenha na área das ciências sociais, ou a minha ênfase, a minha pesquisa sempre é mais em movimentos sociais e a relação de Estado, política, né, às vezes dialogando até com essa questão da política econômica e tal. Talvez por minha ênfase ser nessa corrente, provavelmente isso influenciou nos meus recortes. (Paulo, entrevistado para essa pesquisa).

Observamos que para as/os outras/os professoras/es as metodologias mais usadas envolvem pesquisa e debate, explicações dos conceitos, seminários que busquem a participação ativa da/do estudante. Tal fato é relatado como:

A aula de sociologia deles era, pelo que eles me diziam, era muito monótona. De só pegar o livro, abrir numa página, só fazer resumo e responder questões assim, e eu entrei eu dava conteúdo, eu fazia eles ‘trabalhar’, eu fazia eles pensarem o que eles ‘tavam’ fazendo e tudo mais. (Dandara, entrevistada para essa pesquisa)

³¹ Com diluído o entrevistado quis se referir ao fato que problematiza essas temáticas em diferentes conteúdos mas sem trabalhar como conteúdo específico. Isto é, quando trabalha por exemplo a questão dos movimentos sociais aparecem movimentos como o feminista e o movimento LGBTQI+.

Foi subdividido assim, mas teve um dia que a gente fez a troca. Os meninos vieram de meninas, as meninas de meninos. Então através da ludicidade a gente conseguiu trazer essa compreensão antes de você vim com os teóricos porque se não os alunos vão dormir em sala de aula [...] eu passo videozinho que eu peguei no PIBID ainda [...] o Acorda, Raimundo Acorda [...] além disso tudo faço a dinâmica do corpo cultural. Também aprendi no PIBID, com a Tânia³² (Ney, entrevistado para essa pesquisa).

Eu fui desenvolver as atividades dos marcadores sociais e esses marcadores foram subdivididos por grupo [...]. E junto com a apresentação de conceito de dados, eu desafio, então os alunos [...] Envolve a turma com esse tema. [...] Vocês terão um tempo de quinze minutos de apresentação, de exclamação sobre o tema, de slides, dos vídeos, e os demais de tempo, para atividade, vocês serão professores naquele momento. (Carolina, entrevistada para essa pesquisa)

Eu montei um monólogo que ele se chama: “eu sou a Ana” [...] sobre violência e abuso sexual, e daí aqui no [...escola...] que eu era responsável pelos projetos do GAPA, ele vem trabalhar violência sexual... eu botei o monólogo. Então esse monólogo, ele conta a história de Ana dos 3 aos 17 anos [...] o objetivo principal é discutir as relações de gênero e a questão do abuso sexual. (Marielle, entrevistada para essa pesquisa).

Se o tema é sexualidade, gênero, por exemplo, agora a gente tá tratando sobre as questões da violência, que primeiro vai ser precedido pelas questões de violências gerais. Depois as violências por recorte de cor e raça, depois as violências contra as mulheres, depois as violências LGBT, e [peço] o que isso tem a ver comigo? [...] [sempre] deixo uma pergunta! (José, entrevistada para essa pesquisa).

A abordagem em relação às temáticas de gênero e sexualidade parecem se guiar pelo *habitus* dos/das diferentes agentes no que diz respeito a sua formação acadêmica e de militância. Como exemplo, vemos nos relatos acima que, Dandara, Ney, Carolina, Marielle e José compartilham de uma visão bem parecida em sua prática docente.

Podemos pensar que isso se dá por três motivos: 1) José, Marielle e Ney participaram do PIBID e replicaram oficinas sobre gênero e sobre sexualidade sob orientação da professora Dra. Tânia Welter, que trabalhava essas temáticas, e que possibilitou uma mesma formação e uma prática para a docência; 2) Carolina, não participou do PIBID, porém participou de um projeto sobre gênero e diversidade na educação do professor Dr. Ari José Sartori³³. 3) Todas/todos, participam ativamente da militância, seja ela Sindical, Feminista, do Movimento Negro, ou do Movimento Sem Terra. No caso de Carolina e Dandara, anterior à essas militâncias, houve uma participação, também, na Pastoral da Juventude.

³² Professora da UFFS no período entre 2012 a 2014, quando coordenava o PIBID e trabalhava sobre as questões de gênero e sexualidade.

³³ Professor titular de Antropologia na UFFS de 2011 até atualmente. Teve grupo de pesquisa e extensão nas temáticas de gênero e sexualidade além de ser formador nessas áreas.

É no terceiro ponto que parece haver uma convergência interessante para pensar o *habitus* docente.

Nesse sentido, em relação aos posicionamentos, percebemos que Carolina, Maria, Marielle e Dandara têm um posicionamento político progressista e feminista que se evidencia na identidade docente. Sobre isso destaco as seguintes falas:

Muitas meninas se identificaram com isso [feminismo], tanto que muitas vezes eu vou com uma camisa lá que identifique meu posicionamento quanto a isso. Meu material, né, que tem vários bottons que falam, né, tem mensagens de muito... então eles já criam um rótulo do meu posicionamento. Então sempre com uma posição, e sempre um motivo de querer saber mais sobre aquilo. “Profe, porque tu é feminista?” (Carolina, entrevistada para essa pesquisa).

Porque... e é uma coisa que os alunos também questionam... quando eu começo a falar alguma coisa sobre isso eles falam: ai a professora é feminista. Mas o que vocês entendem sobre feminismo? [...] Então assim, uma vez tem que, eu vejo que pros alunos tudo tu tem que mostrar não só na teoria [...] (Marielle, entrevistada para essa pesquisa)

Então, por exemplo, agora que eu tô trabalhando com eles sobre a questão da homofobia e da transfobia eu deixo muito claro porque a gente não usa homossexualismo e usa homossexualidade, porque a homossexualidade não é uma doença. Então esse posicionamento eles sabem muito bem que eu tenho. Mas o meu posicionamento de votar em partido tal, esse eu não deixo transparecer. (Dandara, entrevistada para essa pesquisa).

Tais posicionamentos, obviamente provocam reações. Das falas acima, o que aconteceu depois no caso de Carolina e Marielle, foi que as professoras iniciaram um questionamento com as/os estudantes que perguntaram, pedindo o que entendiam sobre o feminismo, após a discussão o conteúdo continuou normalmente.

Outro caso aconteceu com Maria, em que a professora foi questionada por uma estudante que gostaria de saber se a professora gostava do Che Guevara, sendo que dependendo da resposta da professora, ela passaria a não gostar de suas aulas. Maria resolveu continuar dando aula sem responder, e momentos após, na mesma aula, quando Maria perguntou se as/os discentes sabiam o que era Podcast, um aluno que estava junto da estudante da pergunta anterior, explicou “[...] daí por exemplo, é por afinidades, daí a pessoa grava, faz uma gravação lá falando do quanto que o Che Guevara foi um filho da [...]”. Sobre isso, Maria falou “ele estava à procura de um conflito. Mas eu ‘tô’ bem de boas... esperando um rebate, se tu tá esperando que eu rebata, tu não vai ver aqui...”.

Nesse sentido, a fala a seguir sintetiza bem a visão que é apresentada por todas/todos entrevistados, sobre o posicionamento e o cuidado com isso na sala de aula:

como assim, “tudo bem ser machista”? Se eu te mostro a questão da violência contra a mulher, uma das causas da violência contra a mulher é o machismo. Que o machismo é a ideia de que o homem é superior a mulher e isso tem várias consequências... então não tá tudo bem! Mas se você acha que ainda

assim você quer ser a favor, então você tem que entender que teus posicionamentos geram essas consequências. E eu gosto muito de reforçar isso pra eles. Eu não tô aqui pra mudar você. Eu to aqui pra fazer você entender quais são as consequências dos seus posicionamentos. (Dandara, entrevistada para essa pesquisa)

Algumas ponderações precisam ser feitas. A primeira delas é que todas/todos professoras/es relataram em diferentes momentos que preferem não bater de frente em relação aos ideais para não perder o aluno, e para isso criam diferentes estratégias para evitar o conflito e trabalhar os conteúdos. Também, como visto anteriormente em uma fala de Dandara, não há uma posição político partidária defendida na escola, somente posições em relação as violências que acontecem.

A segunda delas é que essa é a primeira categoria em que as quatro mulheres entrevistadas vivenciam situações similares. Isso parece ser um ponto importante do *habitus* docente. As mulheres são muito mais questionadas sobre seus posicionamentos e seus enfrentamentos. É o que acontece nos momentos em que as/os discentes percebem através de alguns símbolos a identificação política das docentes, deduzem seus posicionamentos e as questionam. Isso parece ter uma ligação direta com o fato que as mulheres se engajam mais nos debates de gênero pois a desigualdade entre os gêneros as afetam de modo mais direto, e também por que o movimento feminista e suas discussões são geralmente associadas como posicionamentos de mulheres.

Tais situações nos ajudam a refletir que a escola é um espaço de disputas, onde existem diferentes ideias. É um espaço em que o corpo discente, docente e da equipe gestora assumem posições. Algumas dessas posições estão de acordo com o que é visto como “normal” dentro da escola. Nesse sentido, os/as alunos/as incentivados por concepções como as do Escola Sem Partido, que por seu nome já mostra que a escola deve ser homogênea e sem partes (partido), incorporam a estrutura objetiva, que define as regras do campo, em seu *habitus* para poder agir, fiscalizar, mas também pertencer a este espaço.

Ainda sobre a questão de posicionamentos políticos, percebemos que Assis, José, Dandara e Ney se posicionam politicamente³⁴, porém se ancoram nos conteúdos para trabalhar, e, não tiveram situações de conflito com estudantes. Paulo, também se posiciona politicamente se ancorando nos conteúdos para trabalhar, mas teve uma

³⁴ Esse “se posicionar politicamente” é no sentido de ter consciência sobre suas ações e se posicionar em situações de violências, sejam elas quais forem. Entretanto, como nossa perspectiva teórica enxerga todo espaço como uma disputa, não poderia haver um “não posicionamento”, nesse sentido, a neutralidade não existe nos diferentes espaços da sociedade.

situação de conflito com estudantes, logo resolvida. A situação de Paulo aconteceu com um estudante que questionou sobre a abordagem de um conteúdo sobre neoliberalismo, quando a situação aconteceu o professor foi lá conversar com ele, após isso as/os discentes deveriam fazer um texto escrito, e a situação continua:

Tanto que ele escreveu no texto lá, essa questão que eu falei: ah o rico fica mais rico, pobre fica mais pobre e tal, e é verdade esse bilhete pois estava no jornal “foice de São Paulo”, foi bem debochado inclusive no texto que ele escreveu. Escreveu isso e entregou. Então teve essa questão de enfrentamento. Tanto que teve um momento que meio que ele fez um motim, meio que por baixo dos panos na minha disciplina, pra tentar prejudicar. (Paulo, entrevistado para essa pesquisa)

Relatar tal situação parece interessante. Aqui percebemos uma contradição com aquilo que é relatado pelo Escola Sem Partido. O grupo afirma que as crianças e as/os jovens estão sendo doutrinados na escola e que o lado mais forte da força seriam os docentes que detém o poder e não podem ser questionados. Entretanto, na prática, percebemos que o modelo idealizado de escola pelo ESP, é irreal, na medida que mesmo sem ter tido um problema grave com as/os discentes, as/os entrevistadas/os relatam o posicionamento das/dos estudantes em diversos momentos.

Porém, nem sempre os posicionamentos por parte das/dos docentes podem ser progressistas, nesse sentido, Assis, que teve uma formação mais tardia nas questões de gênero e sexualidade, e já trabalha na educação fazem mais de quinze anos, parece assumir um outro *habitus* em relação aos debates. Diz o professor que os alunos não conseguem entender os debates sobre sexualidade, e que:

[...] não existe uma briga, um discurso inflamado dizendo: “não vou aceitar isso de forma alguma”. Isso não tem. Existe pessoas [se referindo aos estudantes] que as vezes dão risada, as vezes... **eu não posso entender... eu, sujeito, eu, professor de sociologia, trabalhando... se eu partir da minha visão interior eu não posso entender como alguém, por exemplo, como alguém queira fazer uma cirurgia de mudança de sexo.** Mas eu não posso analisar a partir de eu. E aí que é a dificuldade de se colocar pros alunos que eles vão partir do outro [se referindo a olhar para o outro] (Assis, entrevistado para essa pesquisa, *grifos nosso*).

Em outro momento dessa mesma entrevista, Assis, relata não conhecer uma teoria que fale ainda sobre sexualidade, e talvez essa seja sua dificuldade, entretanto isso não deveria impedir uma didática que problematize as relações de poder que envolvem a inferiorização de pessoas trans por pessoas cisnormativas. Sobre isso, Louro destaca:

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. [...] Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais

estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 2003, p. 64-65)

Percebemos um mesmo posicionamento com Ney, que sugere no fim de nossa entrevista que eu faça a defesa em minha monografia da importância de uma disciplina de “gênero” na escola, e não de “sexualidade”, pois segundo ele, existem muitas teorias sobre sexualidade e que esse conteúdo é de difícil abordagem pois mexe com as crenças e valores, obviamente, da heterossexualidade e da cisnormatividade.

Interessante aqui fazermos uma análise desse ponto que parece convergir novamente na questão de *habitus*. Mesmo como professoras/es, não deixamos de fazer parte da socialização do mundo, existe uma série de predisposições e condicionamentos que faz com que nos interessamos por alguns assuntos e não outros. A questão em comum entre Paulo, que não discute essas temáticas, Ney e Assis, que encontram dificuldades nessas discussões, principalmente quando envolvem sexualidade, parece estar em seu lugar de privilégio, os três, relatam no último ponto da pesquisa, sobre “subjetividade” que se identificam como homens - e, de forma direta em suas falas, também como heterossexuais, no caso de Paulo e Ney - e que, por isso, percebem seu lugar de poder e se sentem receosos em trabalhar por alguns motivos: Assis se sente receoso por achar que as/os estudantes vão pensar que está entrando em um assunto da intimidade; Paulo diz se sentir receoso por trabalhar essas questões sem pertencer ao seu lugar de fala³⁵; Já, Ney, diz que, pelo fato de ser homem pode criar uma relação de proximidade com os rapazes por ele também ter preconceitos – machismo no caso –, e um afastamento das mulheres, por estar em um lugar de privilégio.

Percebemos com isso que as mulheres têm suas identidades questionadas pelas/pelos estudantes, o que aparece como relato no ponto “subjetividade”, dessa pesquisa, com Carolina, Marielle e Dandara. No mesmo ponto da “subjetividade”, eu pergunto para os homens se em algum momento eles foram questionados/as pelos/as estudantes sobre a sua sexualidade ou por ser feminista, quando discutiram gênero e sexualidade, e a resposta foi que não. Tal fato demonstra a diferença de tratamentos entre

³⁵ E aqui podemos também problematizar o entendimento errado do docente sobre “lugar de fala”, na medida que esse é um conceito atual que se popularizou através dos estudos de Djamilia Ribeiro (2019) que busca mostrar que todos falam de algum lugar. Algumas identidades falam de lugares de maior poder, outras falam de lugares subalternizados. Entretanto, a defesa da autora é que todas/os continuem a falar, desde que pensem a partir de lugar estejam falando e escutem pessoas de outros lugares para que se tenha diferentes entendimentos sobre determinados assuntos, partindo de diferentes posições. Tal concepção permite problematizarmos uma epistemologia que tende a se naturalizar como universal: a visão das/dos brancos, europeus, heterossexuais, ricos, etc.

os diferentes gêneros e contribuí para afirmarmos as desigualdades de gênero que ainda persistem.

No mesmo sentido, uma outra pergunta que buscava identificar as diferentes reações por gênero dos estudantes na discussão sobre gênero e sobre sexualidade teve unanimidade nas respostas ao concluir que rapazes têm mais resistência em trabalhar essas questões.

Tinha um menino que não se importava. Ele dizia: “ah, isso não é comigo”. Daí começaram a fazer piada: “ah pra terminar com a homofobia é só acabar com os gays”. Aí comecei mas assim: como assim vai acabar? Vai matar todos? Você conhece o que é ser gay? O que é não ser gay? Você acha que a pessoa escolheu assim: ah agora decidi vou ser gay? E será que não tem um gay dentro de você que tem tanta raiva do gay? [...] Daí ele primeiramente ficou meio bravo, depois ele veio: “não professor é que lá em casa ninguém quer falar disso e daí eu também acho que...”. Olha, isso não são mais desculpas. As pessoas que sofrem violência perdem muita coisa. E a gente que faz violência só não quer perder o amigo e nem o apoio dos pais. É pouca coisa, não é não? [...] Já pensou se tiver alguém aqui que tá sofrendo violência? Ai já aparece uma criatura que aparece pra desabafar que sofreu e que se sentiu muito violentada com a risada que ele deu. [...] (José, entrevistado para essa pesquisa).

Percebemos também, uma postura diferente por parte de José, único homem, dentre os outros entrevistados, que discute as temáticas aqui abordadas em todas as séries, junto com raça e classe, e também, se posiciona firmemente sobre as desigualdades. Segundo seu ponto de subjetividade, o professor considera que o “lugar de fala do macho, ele ainda tá preservado num espaço que a maioria, inclusive, são mulheres [...] Enquanto homem parece que eu assumo um lugar de destaque, de respeito”. A incorporação do *habitus* docente de José pode ter ligação com sua trajetória ligada à movimentos sociais que problematizam lugares hierárquicos para além da classe, como raça e gênero. Assim, ele percebe que as temáticas de gênero e sexualidade contribuam para ele entender que:

Eu acho que esses temas ‘me tirou’ daquele lugar que você tem que falar especificamente da sociologia das transformações econômicas e sociais sem tratar dos outros temas da minoria. Acho que mudou, porque me fez perceber que a escola é mais do que o currículo, ela é mais do que eu planejo como conteúdo no início do ano. E que todas as violências desses temas ela tá ali na escola. (José, entrevistado para essa pesquisa)

Os problemas escolares que aparecem com maior frequência nos relatos das/dos entrevistadas/os envolve a relação com outras/os docentes. Dos oito entrevistados/as, seis relataram ter tido problemas com outras/os docentes que vão desde comentários homofóbicos, machistas até a falta de posicionamentos em situações de violências de gênero e sexualidade que acontecem na escola. Um dos relatos mais importantes é de uma dinâmica feita por Carolina:

Ao entrar na escola, o grupo confeccionou plaquetas, que pendurava no pescoço com uma cordinha, sobre termos: “sou gay”, “sou homossexual”, “sou mulher”, “sou negro”, “sou pobre”, “sou lésbica”, “sou travesti”, enfim, várias categorias dentro da abordagem gênero, que eles fizeram, como eles trabalharam sexo e gênero [...] Eles colocaram as plaquetas no início da aula, sete e meia da manhã e eles iriam apresentar em sala de aula às 10:40, na disciplina de sociologia. A atividade já estava acontecendo, quando voltasse para a sala de aula eles iriam fazer uma abordagem dos preconceitos, julgamentos ocorridos com essas plaquetas que eles ficaram andando pela escola. E como eles estavam em uma outra disciplina na primeira aula. Eles entraram com aquelas plaquetas, normalmente como se nada tivesse acontecendo e o professor da primeira aula se recusou dar aula por eles estar com aquelas plaquetas.

[...] A direção querendo que eles tirassem aquelas placas. Que já tinha gente que tinha batido foto daquilo, que já tava na comunidade, que já tinha pai ligando que o professor de sociologia está induzindo as pessoas a ser homossexual, e que, a situação tomou uma proporção gigantesca. [...] O próprio professor induziu outros alunos a fazer uma espécie de denúncia por eu estar trabalhando essa temática. [...] Eles só fizeram a avaliação. E o mais triste foi ouvir deles como me falaram o seguinte: **“profe, nós não imaginávamos que nós iríamos ouvir isso, iniciar isso por um professor”**.

O relato de Carolina parece ir ao encontro das conclusões de pesquisa tanto de Durgante (2017) como de Azevedo (2017), que foram realizadas também em Chapecó, como já mencionado em outro capítulo. A conclusão da dissertação de mestrado de Flávia Durgante, que teve o objetivo de investigar se a escola era um espaço que (re)produzia violências de gênero e sexualidade, foi que a escola é um espaço de disputas políticas e embates. Nesse embate, a autora categorizou dois espaços que estão em disputa: o “espaço do patriarcado”, e o “espaço da desconstrução”, sua pesquisa foi qualitativa, mas em uma medida quantitativa, concluiu que as falas do “espaço do patriarcado” aparecem mais vezes, mas quando esse discurso surge, provoca uma reação por parte dos agentes pertencentes ao “espaço da desconstrução”. No mesmo sentido Leandra Azevedo (2017), percebeu que a problematização dessas temáticas aparece mais nas disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Português, enquanto outras disciplinas aparecem pouco e muitas vezes alguns/as docentes tendem a reproduzir ou não problematizar violências que acontecem dentro da sala de aula.

A questão da sexualidade e a homofobia na escola, parece ser um assunto mais difícil de ser trabalhado e problematizado que o próprio gênero, os relatos a seguir parecem demonstrar isso:

Ah sim! Mas assim como eu te falei, da questão de professores, de tu perceber nas falas das salas dos professores. Se referir a aluno assim: “ah aquele aluno assim... ah tu viu aquele fulano né ele é homossexual...” tipo assim aquelas frases que tu percebe [...] que é uma pessoa que jamais vai querer que tenha

esses debates dentro da sala de aula, né. (Maria, entrevistada para essa pesquisa).

Porque é uma escola menor, tem mais preconceito e se percebe alguns preconceitos vindo de alguns professores. Preconceito velado, mas percebe. Até mesmo com professores que são gays, por exemplo, no sentido não conversa tanto, não se envolve tanto. (Paulo, entrevistado para essa pesquisa).

Por exemplo semana passada duas meninas disse que a professora tinha expulsado por que a professora acreditava que elas estavam de “mão” dada na escola. Mas não é pelo fato de estar de mão dada na escola, mas porque elas sabem que elas tem um relacionamento afetivo. Porque andar de mão dada não é nenhum crime. (José, entrevistado para essa pesquisa)

Em relação a discussão das temáticas aqui trabalhadas, cinco dos/das oito professoras/es relatam conhecer entre um a dois profissionais que discutem de forma interdisciplinar, em projetos ou na disciplina a temática de gênero, mas não como conteúdo específico, e não há menção sobre sexualidade. Outros dois disseram não saber informar ou não conhecer ninguém. As análises feitas por elas/eles vão desde a falta de formação, até uma falta de interesse por não querer se posicionar. Sobre isso:

Porque tem professor que não trata porque já: “eu não quero saber disso na minha sala” ou “eu não falo sobre isso, eu não sou indígena, eu não tenho nada que tratar disso”. E aí que entre essas questões mais sociológicas, que acham que o professor de sociologia tem.... acaba abraçando essas causas esquecidas dentro das salas de aula

[...]

Teve dois casos, um de gravidez, e um de uma menina que é meninas lésbicas. E aí as professores quando falaram disseram: “aí isso é coisa de sem vergonhice, porque tem que engravidar”. E no outro caso: dessas coisas eu não trato porque quem tem que resolver isso são as famílias.”. (José, entrevistado para essa pesquisa)

Só houve um relato de problemas vivenciados com os pais. A situação aconteceu com Carolina, que ao trabalhar sobre gênero em uma turma do segundo ano, a mãe de um estudante veio questionar por que ela estava trabalhando feminismo em suas aulas. A resposta da professora se deu com a mediação da direção que a defendeu dizendo que gênero é conteúdo de Sociologia e que não houve nenhuma outra reclamação da professora. Mais tarde, a professora relata ao conversar com o estudante que:

[...] o filho já no segundo ano decidiu que quer fazer o curso, que quer seguir na área de arquiteto, e a mãe já induz que no momento que ele for fazer arquitetura que ele é gay, porque arquitetura é curso de gay, e ela não quer um gay em casa, então a explosão se deu que num momento de um questionamento feito, de um diálogo feito em casa ela insinuou, ela interpretou que havia vindo...[da escola]. (Carolina, entrevistada para essa pesquisa).

Tal relato nos permite perceber as confusões que o senso comum tende a fazer entre as categorias de “gênero” e “sexualidade”, na medida que, para a mãe – relatada pela entrevistada –, o curso de arquitetura é considerado como um curso destinado para

mulheres, e sua conclusão mais direta é que por ser um curso feminino o filho é gay. Observamos aqui como a homofobia opera, na medida que, como vimos no capítulo 1, na homofobia há um medo da perda do gênero atribuído em sua nascença (LOURO, 2003).

Em relação aos problemas enfrentados com a direção acontecem três momentos de repressões. 1) Na dinâmica das placas penduradas no pescoço, na aula de Carolina aparece uma intervenção homofóbica por parte da diretora, assim relata a entrevistada: “A turma decidiu que não iria tirar. E nesse meio tempo a direção entrevistou em algumas situações do tipo: ‘tira essa!’ Apontado pra plaquinha dizendo ‘sou lésbica’, ‘tira essa, tira as mais pesadas’: ‘sou homossexual’.” (Carolina, entrevistada para essa pesquisa). 2) Com o relato de Paulo, em relação ao tratamento diferenciado por parte da direção e colegas com um professor gay de uma das escolas que trabalha. 3) Em uma aula de Maria, em que a direção foi até a sala acompanhar uma aula sobre raça, na qual teve uma discussão sobre cotas - essa aula foi denunciada pelos/as estudantes.

Para finalizar essa análise falarei agora sobre os impactos positivos e negativos da discussão sobre gênero e sobre sexualidade no contexto escolar, bem como a segurança das/dos entrevistados em trabalhar essas temáticas em tempos de Escola Sem Partido, onde acontecem diferentes situações de repressão.

4.4 IMPACTOS DA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SOBRE SEXUALIDADE EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO

Percebemos que há um desejo em muitas/os dos/das entrevistadas/os em trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, e que a maioria delas/deles tiveram uma formação para isso, entretanto há uma dificuldade relatada pelas/os entrevistadas/os em trabalhar esses temas devido as resistências que encontram entre seus/suas colegas docentes, mas também com o corpo discente, que buscam agir – com exceção daqueles/daquelas que são subalternizados de alguma forma – na reprodução da heteronormatividade e da cisnormatividade, de modo a monitorar, fiscalizar e punir quem foge desses padrões. De modo geral, o que se observa, é que a escola é um espaço de “fabricação” e manutenção dos padrões dominantes que em tempos de Escola Sem Partido, podem ter feito as/os docentes entrevistadas/os refletirem sobre o tratamento desses temas.

O professor, Dr. Ari José Sartori, que fez mais de 100 oficinas sobre as temáticas de gênero e sexualidade, formando mais de 3000 professoras/es indica em nossa entrevista que em suas oficinas o trabalho acerca da formação nessas temáticas

aconteciam através de metodologias práticas e momentos teóricos que provocassem as/os docentes a pensar sobre os conceitos e categorias em torno de gênero e sexualidade de modo a sensibilizar elas/eles para a discussão dessas temáticas na escola. No cenário atual, Sartori reflete que terá que fazer mudanças nas próximas oficinas, discutindo e problematizando a concepção da “ideologia de gênero” além de sensibilizar os/as docentes para essas discussões.

Nesse contexto de constantes incentivos por parte dos/das defensoras do Escola Sem Partido para que as/os agentes escolares denunciem situações que considerem ser “doutrinação”, a situação que aconteceu no ano de 2016, relatada por Ney se torna importante:

Eu sou testemunha disso... porque eu recebi 20 ouvidorias, quase simultaneamente. Então... ouvidoria a gente não sabe de quem é, mas a gente sabe quais são as pessoas e eu tenho 99% de muita clareza de dizer que não foi os alunos que fizeram isso. Então se tem como se fosse uma organização aí que fica, pensando que o que eu estou fazendo é errado e o que eles estão fazendo é o correto, então é difícil, tem esse cerceamento muito grande hoje em dia, por isso que tá mais difícil...

Investigando a influência do contexto atual, acima relatado, foi feita uma questão que buscava perceber o quanto os/as docentes entrevistados/as se sentem seguros ou não em trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade no momento atual e quais os motivos que levavam eles e elas a ter essa (in)segurança. Sobre isso, obtivemos as seguintes respostas (Quadro 3).

Quadro 3 - Segurança que sente em trabalhar temáticas relacionadas a gênero e sexualidade

| Segurança em trabalhar às temáticas | Nomes |
|--|--|
| Há segurança pois se ancora em legislações | Carolina, Dandara e José ³⁶ |
| Se sente bem segura(o), teve uma ótima formação | Marielle ³⁷ e Ney ³⁸ |
| Diz se sentir seguro mas em alguns momentos demonstra insegurança por falta de formação | Assis |
| Se sente um pouco insegura(o) em trabalhar no contexto atual mas continuou trabalhando com | Maria e José |

³⁶ José não comenta nessa pergunta sobre a importância das leis, mas em outro comenta.

³⁷ Apesar de ter tido uma ótima formação mencionou que a investida contra o debate sobre gênero e sobre sexualidade fragilizou os poucos projetos que se tinham na Universidade sobre o assunto.

³⁸ Ney relata que faria novos cursos, mesmo tendo uma boa formação.

| | |
|---|-------|
| as devidas precauções | |
| Se sente inseguro por falta de formação e pelo lugar de fala que ocupa (homem e hétero) | Paulo |

Fonte: Elaborado pelo o autor, 2021.

Percebemos com esse quadro que as legislações que amparam a discussão sobre gênero e sobre sexualidade geram uma segurança para os docentes. Dessa forma, defender que as discussões sobre essas temáticas continuem nos documentos orientadores é de extrema importância para a continuidade do trabalho docente. Outra insegurança é sobre a formação, que também deve passar pelo amparo legal para que as Universidades tenham essas temáticas como conteúdos.

Sobre isso, ao perguntar para Carolina, o por quê ela se sentia segura em trabalhar essas temáticas, ela me responde que:

[...] por conhecer um pouquinho de legislação, e pela legislação não ter problema em trabalhar isso. Por que qual seria o problema de trabalhar sobre a questão de gênero e no livro, e ter embasamento para falar sobre aquilo? O que até então eu tenho, o que futuramente eu não garanto que vai mais ter [...].
(Carolina, entrevistada para essa pesquisa)

Enfatizando ainda mais a importância, Assis considera que os “temas que na verdade estão nas orientações, são conceitos que são trabalhados segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, segundo os Planos Nacionais de Educação, Estadual de Educação”. (Assis, entrevistado para essa pesquisa). Para além dessas/es docentes, a importância dos documentos educacionais, também é relatado, pelo menos em algum momento, por Marielle, José e Ney.

Nesse sentido, o quadro a seguir pode ajudar a compreender melhor quais as angústias dos/das docentes em trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade em um contexto de ataques associados ao Escola Sem Partido:

Quadro 4 - Impactos dos ataques feitos pelo Escola Sem Partido na prática docente das/dos entrevistados nas temáticas de gênero e sexualidade

| Impactos ou não no trabalho docente | Nomes |
|--|---|
| Houve impacto no trabalho a partir do incentivo de denúncias e ouvidorias por parte dos estudantes, mas o trabalho continuou normalmente com alguns cuidados | Carolina, José, Paulo e Ney ³⁹ |

³⁹ Ney está aqui só no sentido que não deixou de discutir mas passou a ter mais cuidado.

| | |
|---|--------------------------------|
| Após as eleições presidenciais de 2018 sentiu um certo medo em trabalhar mas continuou trabalhando normalmente | Maria |
| Não houve impacto no trabalho docente em torno dessas temáticas, considera os discursos do Escola Sem Partido como uma ideologia | Dandara, Assis, Marielle e Ney |
| Percebeu um impacto no trabalho de outros docentes a partir do incentivo de denúncias e ouvidorias por parte dos estudantes, mas o seu trabalho continuou normalmente | Marielle |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nenhum/a docente deixou de trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, porém passaram a agir com um certo cuidado. Sobre isso José, relata que uma de suas estratégias atuais é fazer as comunicações prévias antes de iniciar os conteúdos sobre essas temáticas, como modo de comprometer alguém da direção.

Resta-nos, agora, relatar um pouco do impacto que os estudos sobre gênero e sobre sexualidade trazem para as/os estudantes. Sobre as experiências, aparecem relatos que conformam a diminuição de violências ligadas a sexualidade:

Eu consigo avaliar, assim, uma diferença neles. Ou seja, se dá um desvio lá entre eles de usar um termo pejorativo, eles falam “olha”, “olha na aula que tu tá e tu vai falar isso”. E eles já: “ai desculpa professora”. (Carolina, entrevistada para essa pesquisa).

Quando tem um menino homossexual, participa bastante. Acho que é o lugar onde eles se estabelecem e podem contar suas histórias, [...] Isso em Coronel Freitas [...] Ele assumiu a identidade homossexual, assim, porque diz que foi a primeira vez que tinha uma liberdade de fazer aquilo na sala de aula... (José, entrevistado para essa pesquisa).

Nesse caso ali do aluno que tava se sentindo ruim porque ele era gay, assim. Daí ele pegou e parou e disse assim pra minha turma: “quer saber [...] ó eu não gosto disso [...] porque minha orientação sexual não vai impedir, não vai mudar em nada a vida de vocês. Só que é algo que agora tá me prejudicando. [...] Então, assim, a turma já mudou totalmente nesse caso. (Marielle, entrevistada para essa pesquisa).

Sempre faço na verdade, uma avaliação da disciplina [...] teve duas alunas que me mandaram e elas fizeram questão de colocar o nome. Que uma delas, ela disse que o assunto que ela mais tinha gostado era sobre a questão de gênero, porque ela tinha uma irmã que era lésbica, e ela passou a entender melhor a irmã e ajudar a família a se entender com a irmã. E a outra era uma menina muito introspectiva [...] e ela se descobriu lésbica por conta das coisas que eu estava explicando porque ela não entendia o que tava acontecendo com ela, porque ela gostava tanto de futebol e as meninas não gostavam, porque ela

gostava de usar determinadas roupas que eram vistas como masculinas.⁴⁰ (Dandara, entrevistada para essa pesquisa).

Também aparecem relatos de denúncias ligadas ao abuso sexual:

Um aluno, do nono ano após esse monólogo [eu sou a Ana], ele começou a entrar nas redes sociais a procurar meninas que queriam fazer denúncias e não sabiam como. E ele começou a falar sobre o tema nas redes sociais, em grupos abertos e fechados no Facebook e ele começou a fazer denúncias, ele começou a ajudar. (Marielle, entrevistada para essa pesquisa).

Essa semana tava falando de violência e daqui a pouco tinha uma menina que tava chorando, chorando, chorando, chorando! E aí essa aí eu conversei depois da aula. Pedi que o professor me substituísse para que eu perguntar o que tinha acontecido. E ela me falou que sofre muita violência, e o marido parece que tem 15, 20 anos mais que ela. E ela casou com ele e tinha 13 anos. (José, entrevistado para essa pesquisa)

Os relatos acima demonstram que a simples discussão de gênero e sexualidade na escola em determinados momentos é capaz de fazer com que a escola seja um espaço de acolhimento. Ao contrário do que o Escola Sem Partido e seus apoiadores acreditam, a questão da sexualidade não é algo que possa ser influenciada por alguém, mas certamente é algo que caso não for discutido gera exclusão, violências de gênero e sexuais na medida que só se fabrica os corpos para aquilo que é visto para eles como correto: a heterossexualidade e a cisnormatividade. Sobre isso, Louro (2003), em diálogo com Tomaz Tadeu da Silva, sintetiza o problema aqui encontrado:

Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168) afirma que o "poder está inscrito no currículo". Como já observamos, a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros. Para Tomaz, o poder é precisamente "aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide — que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais" (LOURO, 2003, p. 85)

Dito isso, passamos agora às considerações finais dessa monografia.

⁴⁰ Aqui parece ter uma confusão da própria aluna em entender as diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões dessa pesquisa mostram que a maioria das/dos docentes entrevistados/as debatem as temáticas de gênero e sexualidade em suas aulas de Sociologia e que o *habitus* docente em relação a discussão de gênero e sexualidade está relacionado a fatores do gênero, da formação - seja ela acadêmica ou relacionada a formação política a partir de movimentos sociais. Percebe-se também que o *campo educacional* ainda é um espaço conservador em relação as discussões sobre gênero e sexualidade e que as/os entrevistadas/os para essa pesquisa adotam diferentes estratégias para subverter esse *campo*.

Podemos observar que os documentos de orientações educacionais atuais pouco mencionam gênero e sexualidade, exceto a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 que ainda aborda essas temáticas com muita riqueza. Quanto ao Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, observou-se que entre as metas estabelecidas existe pouca clareza sobre o combate às “desigualdades de gênero e sexualidade”, incluindo aí uma exclusão desses termos por uma ideia de cidadania abstrata, e também foi identificado a falta de transparência no monitoramento das metas desses documentos. Mesmo com a retirada dos termos, a grande maioria dos documentos de orientação educacional ainda falam em Direitos Humanos e considero que é por esse caminho que os/as docentes podem pautar a defesa da discussão dessas temáticas nas escolas.

Nesse sentido, o *campo educacional* é um espaço que defende a reprodução da heteronormatividade e da cisnormatividade como pudemos observar tanto pelo relato dos/das entrevistados/as, como em diálogo com outras pesquisas, na medida que as/os docentes relatam diversas resistências ao discutirem, ou aparecerem, violências de gênero e sexualidade na escola, principalmente por parte de outras/outros docentes, que muitas vezes além de não discutirem acabam (re)produzindo essas violências, mas também, por parte dos/das discentes – principalmente meninos – que são resistentes a essas discussões.

Apesar dessas resistências as/os meus/minhas entrevistadas/os continuaram debatendo e subvertendo os estabelecimento das regras do *campo educacional* brasileiro, seja problematizando práticas machistas e “lgbtqifóbicas”, ou trabalhando essas temáticas em um ambiente e cenário de repressões a esse tipo de *habitus educacional*.

Algumas considerações em relação ao Escola Sem Partido foram muito necessárias para entender sua ideologia, e seus diálogos com a prática docente sobre

gênero e sexualidade. Sobre isso conseguimos perceber quatro questões importantes para essa monografia.

A primeira é que o Escola Sem Partido parece ter se beneficiado do discurso da “ideologia de gênero”, a partir de 2014, para conquistar apoio por parte de grupos fundamentalistas religiosos, movimentos sociais e políticos ligados a direita em um cenário que houve uma popularização das pautas feministas e um avanço em políticas ligadas ao direito LGBTQI+.

A segunda é que diferentes políticos, movimentos sociais, e também pré-candidatos políticos, principalmente a partir de 2014, se beneficiaram da popularidade do Escola Sem Partido para se promoverem. Fato que coincide com as manifestações de rua que levavam o nome do Escola Sem Partido.

A terceira questão, é que, como movimento social da era da internet, segundo a teoria de Castells, a falta de mobilizações convocadas por parte das lideranças do ESP, o caracterizam como um coletivo que atuou muito mais na esfera jurídica e legislativa do que propriamente como movimento social. Outro conceito que se aplica ao Escola Sem Partido é o de antimovimento social de Alain Touraine, que nos ajuda entender o caráter de coletivos que se mobilizam para conservar a hegemonia social.

Uma última questão, é que os projetos de lei categorizados como pertencentes a tipologia “ideologia de gênero” tiveram muito mais aprovações nas câmaras legislativas do que projetos classificados como semelhantes e idênticos ao Escola Sem Partido, com suas pautas mais gerais, ligadas ao que acusam como “doutrinação esquerdista”. E sobre isso percebemos que a grande maioria dos responsáveis pelas criações de leis têm mais dificuldades em entender a importância das discussões de gênero e sexualidade na escola do que propriamente o que se colocou como “doutrinação marxista” ou “esquerdista”.

Também percebemos que a escola não é um espaço homogêneo ou ambiente de doutrinação, contrário ao que o Escola Sem Partido afirma, visto ser um espaço de constante disputas entre docentes/discentes, docentes/docentes, direção/docente, docentes/pais, conforme é relatado pelas/pelos diferentes entrevistadas/os. Desse modo, a neutralidade não existe, na medida que sendo um ambiente de disputas as/os diferentes agentes escolares assumem posições, sejam elas progressistas ou conservadoras.

Assim, dialogando com outras pesquisas, percebemos que mesmo havendo leis e diretrizes que amparem a discussão dessas temáticas na escola, muitos docentes acabam não discutindo esses conteúdos. Nesse sentido, os relatos das/dos entrevistados/as sobre a falta de conhecimento de outras/os docentes que discutam as temáticas de gênero e

sexualidade, demonstram que a escola pouco tem discutido isso, e quando essa discussão acontece, fica centrada na disciplina de Sociologia, talvez, por ter gênero e sexualidade como conteúdos que aparecem, inclusive, nos livros didáticos.

Sobre isso, se faz pertinente uma reflexão: mesmo gênero e sexualidade sendo conteúdo a ser trabalhado em específico na disciplina de Sociologia, a formação sobre essas temáticas se tornam importantíssimas para a problematização e posicionamento das violências e exclusões que os agentes pertencentes à escola constantemente (re)produzem. A segurança para que as/os professoras/es trabalhem essas temáticas passa pelo apoio legal e das diretrizes educacionais que garantam a formação já na Universidade bem como a formação continuada de professoras/es da educação básica nessas temáticas.

De modo geral se concluí que mesmo com algumas inseguranças os/as professoras/es entrevistados/as continuaram trabalhando essas questões, e aqui novamente converge com o seu *habitus político e acadêmico*.

As mulheres entrevistadas se demonstraram mais sensibilizadas em discutir essas questões, e isso se explica pelo fato de serem mulheres em uma sociedade na qual os homens, em sua grande maioria não discutem questões relacionadas ao machismo, e quando discutem se sentem constrangidos por não serem agentes dessas violências, como pudemos perceber no relato dos homens entrevistados.

No mesmo sentido, houve unanimidade por parte das/dos docentes entrevistadas/os quanto a dificuldade dos estudantes meninos na recepção dos conteúdos sobre gênero e sexualidade, enquanto percebem que as meninas tem uma maior receptividade.

Percebeu-se, também, que o posicionamento político passa pela formação em relação à essas temáticas, porém ela não é o fim, visto que após a formação precisa-se ter uma incorporação das formações e uma sensibilização e predisposição em problematizar as desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe, capacitismo e afins por parte dos/das docentes, e isso tem relação direta com o *habitus* das/dos agentes. Nesse sentido, podemos pensar que as/os docentes entrevistados/as dessa pesquisa discutem essas temáticas pois tiveram formação política e acadêmica sobre essas temáticas, de modo a entender e se sensibilizar sobre sua importância.

Uma das principais contribuições que esse trabalho traz para as pesquisas educacionais relacionadas a prática docente no debate sobre gênero e sexualidade está relacionada a investigação do *habitus* docente, que nos permitiu perceber que a formação acadêmica na área das Ciências Sociais é um fator importante para a sensibilização e

discussão dessas temáticas, devido a essa área ter uma perspectiva mais crítica de olhar para a sociedade. Além disso, as/os professoras/es muitas vezes procuram saber mais sobre essas temáticas por uma questão de predisposições que possui relações direta com sua participação política em movimentos sociais e/ou coletivos.

Nesse sentido, nossa pesquisa se tornou limitada na medida que investigou somente o *habitus* de docentes de Sociologia, focando apenas na formação acadêmica e política. Espero que futuras pesquisas possam investigar sobre as experiências de vida das/dos docentes de diferentes áreas do conhecimento, e que, para além dos focos acadêmicos e políticos, ampliem o entendimento sobre as motivações das/dos docentes em conhecer e debater, ou não, as temáticas de gênero e sexualidade.

Outra recomendação para futuras pesquisas que nosso trabalho não teve como objetivo discutir, é a atitude oportunista usada por diferentes políticos e movimentos sociais ao usar o nome do Escola Sem Partido, e vice versa, com o objetivo de se promover com a popularização das reivindicações e teorias acerca das desigualdades de gênero e sexualidade.

Para concluir, defendo a ideia que a prática docente deve focar na problematização das relações de poder que hierarquizam as diferentes identidades e produzem desigualdades para a construção de uma sociedade melhor. Tal reflexão só será possível havendo formações continuadas para as/os docentes de todas as áreas nessas temáticas, bem como uma formação universitária sobre isso. Porém, a formação nunca será o fim, visto que deve haver uma sensibilização das/dos profissionais para com as violências de gênero e sexualidade presente na escola e na sociedade, e que tal sensibilização só será possível quando todas/os perceberem e assumirem que não existe neutralidade, que todas/os nós incorporamos um *habitus*, seja ele conservador ou progressista, que nos permite classificar às temáticas aqui trabalhadas como importantes ou não de serem discutidas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Renata. **A ideologia do Escola Sem Partido**. Liberdade para ensinar: 2016. Disponível em: <<https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/>>. Acesso em: 06/08/2020.
- AZEVEDO, Leandra Batista de. **A prática pedagógica das/os professoras/es: etnografia sobre as relações de gênero em duas escolas de Chapecó**. 2017. 77 p. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017.
- BODART, C. DAS N.; SAMPAIO SILVA, R. O PERFIL DO PROFESSOR BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO E SUA PERCEPÇÃO DA CONDIÇÃO DOCENTE. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 168-189, 17 nov. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107. Tradução de Maria Ferreira. Disponível em: <https://eduardogalak.files.wordpress.com/2014/03/bourdieu-pierre-o-senso-prc3a1tico-cap-2-e-3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação [PNE]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014, 86p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016, 590p.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 287 p. Tradução de Renato Aguiar.
- CALDAS, Renan Rubim. O antimovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos. In: XXIX Simpósio de História Nacional. Brasília, 2017.
- CARVALHO, Olavo de. **Aviso ao Escola Sem Partido**. 2018. Youtube. Disponível em: <<https://youtu.be/qySuenfRkDk>>. Acesso em: 06/08/2020.
- CASTELLS. Manuel. Articular mentes, criar significado, contestar o poder. In: **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Zahar, Rio de Janeiro, 2013.
- CASTRO, Bruna Naiara de; STAMM, Cristiano. Diferenças Salariais de Gênero e Raça no Mercado de Trabalho Brasileiro: uma análise estatística e econométrica. **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Anais. Foz do Iguaçu, p. 1-20, 2016.
- CURSO de Extensão FFLCH/USP: **"Poder e Performatividade Pública: introdução a Judith Butler e Michel Foucault"**. Realização de Ms. Jacqueline Moraes Teixeira. Coordenação de Silvana Souza Nascimento. São Paulo, 2017. (69 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nU8AsOM8YyY&t=34s>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- DURGANTE, Flávia Rubiane. **A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PELOS DISCURSOS DE UM GRUPO DE DOCENTES SOBRE AS RELAÇÕES DE**

GÊNERO E SEXUALIDADE EM CHAPECÓ, SANTA CATARINA. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e sua função. In: _____. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Cap. 1. p. 33-49.

G1, SC. Deputada estadual do PSL eleita por SC incita alunos a filmar e denunciar professores. 2018.

GAÚCHA ZH. Escola sem Partido anuncia suspensão de atividades e reclama de falta de apoio de Bolsonaro. 2019. Disponível em:

<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/07/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividades-e-reclama-de-falta-de-apoio-de-bolsonaro-cjy98d5n5030v01m5p51eklo.html>>. Acesso em: 06/08/2020.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-22.

INDEPENDENTE FATEC-SP.. Professora da Fatec Barueri é perseguida por site de extrema direita. 2013. Disponível em:

<<https://independentefatecsp.wordpress.com/2013/11/24/professora-da-fatec-barueri-e-perseguida-por-site-de-extrema-direita/>>. Acesso em: 06/08/2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: **Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v. 2, n.2, pp. 208-230, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Rs, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes et al. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: um debate contemporâneo na educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 179 p. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes et al. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: um debate contemporâneo na educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero”:** Escola Sem Partido e as leis da mudança no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

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, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Exorcizando um fantasma:** os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos pagu* [online]. 2018, n. 53, e185302.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, [S.L.], v. 32, n. 3,

p. 725-748, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018.

NAGIB, Miguel. **Carta ao Professor (...) por Miguel Nagib, 19 de Setembro de 2003**. 2015. Facebook. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/carta-ao-professor-por-miguel-nagib19-de-setembro-de-2003senhorfazei-de-mim-um-i/501337850017211/>>. Acesso em: 06/08/2020.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira et. al. Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à Política Educacional. **Revistas de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 01/04/2020.

NIKLAS, Jan. **QUEM É A MILITANTE DO 'ESCOLA SEM PARTIDO' NA SECRETARIA ESPECIAL DE CULTURA**. 2020. Disponível em:

<<https://epoca.globo.com/quem-a-militante-do-escola-sem-partido-na-secretaria-especial-de-cultura-24189211>>. Acesso em: 06/08/2020.

OLIVEIRA, Isabela Pereira da Silva. “Ideologia de Gênero” x “Ideologia de Gênesis”: percepções e controvérsias nas manifestações pró e contra Judith Butler em São Paulo. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo, SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos. MUNIZ e LEAL (orgs.). Fortaleza: EdUCE, 2017.

PESQUISANDO O ESP. **Projetos de lei no Congresso Federal**. 2018. Disponível em: <<https://pesquisandoesp.wordpress.com/projetos-de-lei-no-congresso-federal/>>. Acesso em: 06/08/2020.

PROFESSORES CONTRA O ESCOLA SEM PARTIDO. **Vigiando os projetos de lei**. 2019. Disponível em: <<https://profscontraesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>>. Acesso em: 06/08/2020.

R7 NOTÍCIAS. **Manifestantes fazem novo protesto na Avenida Paulista**. 2016. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/manifestantes-fazem-novo-protesto-na-avenida-paulista-18092016>>. Acesso em: 06/08/2020.

REFLETINDO 7. **Mensagem urgente aos sacerdotes e leigos comprometidos**. 2015. Disponível em: <<http://refletindo7.blogspot.com/2015/05/mensagem-urgente-aos-sacerdotes-e.html>>. Acesso em: 06/08/2020.

REIS, Toni. “Gênero e LGBTfobia na educação”. In: **AÇÃO EDUCATIVA** (org.) A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, p. 117-124, 2016.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112p.

RIBEIRO, Vera Massagão. Apresentação. In: **AÇÃO EDUCATIVA** (org.) A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ROSSI, M; BETIM, F; SEGALLA, V. **De liberais anticorrupção a guardiães da moral: a metamorfose do MBL**. 2017. El País. Disponível em:

<<<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts/carta-ao-professor-por-miguel-nagib19-de-setembro-de-2003senhorfazei-de-mim-um-i/501337850017211/>>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019>. Acesso em: 06/08/2020.

SANTOS, Amanda Moura et al. As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG. Revista TrÊs [...] Pontos, Mg, v. 14, n. 2, p.57-65, out. 2017. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12372>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SARTORI, Ari José. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. 3. ed. Florianópolis: Genus, 2011. pp. 26-38.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, pp. 73-102. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 13/04/2020.

SINPROESTE. **Vereadores de Chapecó devem votar Plano Municipal de Educação essa semana**. 2015. Disponível em: <<https://sinproeste.org.br/vereadores-de-chapeco-devem-votar-plano-municipal-de-educacao-essa-semana/>>. Acesso em: 06/08/2020.

SOUTO, Amanda Moura et al. As temáticas de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio: uma análise das concepções de docentes da cidade de Viçosa/MG. Revista TrÊs [...] Pontos, Mg, v. 14, n. 2, p.57-65, out. 2017. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12372>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

UNBEHAUM, Sandra. VIANNA, Cláudia Pereira. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

UNESCO (ed.). **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. 225 p. Disponível em: <http://me.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000027.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. **GÊNERO E SEXUALIDADE: concepções e discussões acerca da educação**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 209-222, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/issue/view/2261>. Acesso em: 30 mar. 2020.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WEBER, Jéssica Rebeca. **Por que grupo de pais de alunos protestou contra doutrinação em frente a colégio**. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/08/por-que-grupo-de-pais->

de-alunos-protestou-contradoutrinacao-em-frente-a-colegio-cjyz1maj101zw01pnrkq06c44.html>. Acesso em: 06/08/2020.

XIMENES, Salomão. “O QUE O DIREITO À EDUCAÇÃO TEM A DIZER SOBRE ‘ESCOLA SEM PARTIDO’?”. In: A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. Ed. Ação educativa. São Paulo, 2016.

APÊNDICE**ROTEIRO DE ENTREVISTA****I EIXO – Perfil**

| | | | |
|-------------------------|--|---------------------|--|
| Nome Completo | | | |
| Idade | | Formação | |
| Instituição de Formação | | | |
| Ano de Formação | | Data da entrevista: | |

- 1) Há quanto tempo você é professor (a)?
- 2) Em quais escolas você trabalha? E trabalhou?
- 3) Desenvolve outras atividades além da docência?
- 4) Antes de ser professor/a você desenvolveu outras atividades profissionais? O quê?

II EIXO – Visão de mundo

- a) Como você vê o papel do professor na escola?
 - b) Qual é o papel da escola e qual sua relação com a sociedade?
 - c) Quais são suas expectativas com os estudantes? (O que espera de sua formação)
 - d) Como estabelece sua comunicação com os estudantes?
- *possuem relação pela internet? *Caso sim, de alguma forma isso altera a dinâmica do seu trabalho?

III EIXO – Experiência de vida/formação (motivações)

- a) Em sua trajetória profissional e docente você tem se dedicado ao tema de gênero e sexualidade?
- *Como você chegou a essa temática?
- b) Durante a sua formação, você considera que você recebeu uma boa formação na temática sobre gênero e sexualidade?

IV EIXO – ATIVIDADES REALIZADAS

- a) Ao longo de sua trajetória docente, como você tem abordado os temas sobre gênero e sexualidade?
- *Há uma seleção dos temas por público etário?
- *de que forma você tem abordado esses temas? (teórico/político). Que material usa?*
- *você se posiciona politicamente sobre questões de gênero e sexualidade? Como essa relação se dá com os estudantes?
- b) Com qual frequência esses temas entram na sua programação de aula?

c) Você se sentiu confortável em trabalhar esses temas em todas as escolas pelas quais você passou?

situações que impactaram/chocaram/surpreenderam positivamente e/ou negativamente

caso sim: que tipos de problemas (quem, como a pessoa se posicionou e você)

d) qual a receptividade dos estudantes?

diferença entre os gêneros nas reações (meninas, meninos)

e) Você consegue avaliar mudanças no comportamento dos estudantes após a abordagem dessas temáticas?

f) Você conhece outros/as professores/as que trabalham com esse tema?

*Vocês conversam entre si sobre essa temática?

V EIXO – MOMENTO ATUAL DO DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

a) Como você avalia o debate atual sobre as questões de gênero e sexualidade?

b) Você teve que fazer alterações nas abordagens que você adotava no início de sua trajetória?

*razões teóricas e/ou políticas

c) Em algum momento, em seu trabalho em torno dessa temática, você se sentiu intimidada(o) ou pressionada(o) a não falar sobre o tema?

d) O debate recente em torno da chamada “ideologia de gênero” teve algum impacto no trabalho que você desenvolve?

VI EIXO : SUBJETIVIDADE

a) De que forma que o fato de você ser identificado socialmente como homem/mulher interfere nas suas práticas em torno desse temática na sala de aula?

b) Do ponto de vista da sua subjetividade, que contribuições pessoais o estudo/trabalho com gênero e sexualidade trouxe e traz pra você?

EIXO – ENCERRAMENTO

Estamos chegando ao fim da entrevista. Gostaria de agradecer sua presença e disponibilidade. Você gostaria de acrescentar algo sobre o tema que não foi perguntado?

*Ao finalizar solicitar indicação de nomes para possíveis pessoas para entrevistar.