

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

JEAN PABLO GUIMARÃES ROSSI

**GÊNERO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO:
COMPREENSÕES DE EDUCADORAS EM DEBATE**

**CAMPO MOURÃO – PR
2019**

JEAN PABLO GUIMARÃES ROSSI

**GÊNERO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO:
COMPREENSÕES DE EDUCADORAS EM DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento

Orientador: Dr. Ricardo Fernandes Pátaro

CAMPO MOURÃO – PR

2019

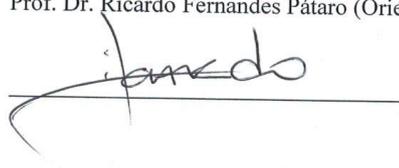
Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

R831g	<p>Rossi, Jean Pablo Guimarães Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate. / Jean Pablo Guimarães Rossi. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2020. 194 f. : il.; Color.</p> <p>Orientador: Dr. Ricardo Fernandes Pátaro. Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2020. Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.</p> <p>1. Identidade de Gênero. 2. Formação de Professores. 3. Política Pública – Educação I. Pátaro, Ricardo Fernandes. (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.</p> <p>CDD 21.ed. 305.3 370.71 320.6</p>
-------	---

JEAN PABLO GUIMARÃES ROSSI

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ricardo', is written over a horizontal line.

Prof. Dr^a. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESPAR/ Campo Mourão



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cristina', is written over a horizontal line.

Prof. Dr^a. Eliane Rose Maio – UEM/ Maringá



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eliane', is written over a horizontal line.

Data de Aprovação

28 / 02 / 2020

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à Matheusa Passarelli, Dandara dos Santos, Larissa Rodrigues, Thadeu Nascimento, Luana Barbosa, Marielle Franco, Itaberlly Lozano, Camila Albuquerque, Carlos Hestefânia... e a todas, todos e todes a quem tentaram silenciar, mas que hoje, têm as suas vozes ecoadas e multiplicadas em meio a tantas existências e resistências!

“Você pode até dizer
Que eu tô por fora
Ou então
Que eu tô inventando
Mas é você que ama o passado
E que não vê
É você que ama o passado
E que não vê
Que o novo sempre vem
[...]
Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito
Tudo, tudo, tudo, tudo que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais [...]”

(Belchior – Como nossos Pais)

AGRADECIMENTOS

*Ei, você! Tá pensando o que? Tá pensando que acabou? [...]
Tira essa pedra do caminho, tira da rosa todo espinho e corta o mal
Em cada gesto de carinho, saiba que nunca está sozinho
Espere o meu sinal e se as estrelas lá do céu brilharem mais forte
Será seu dia de sorte e todo dia é o seu dia de sorte...
(Falamansa – Todo dia é seu dia de sorte)*

Não por acaso, inicio sendo inspirado por esta canção, pois esta letra representa para mim uma poesia do que sinto, enquanto se aproxima ao fim desta maravilhosa jornada: “*todo dia foi um dia de sorte*”. Sinto-me sortudo e grato por esta oportunidade que me foi concedida, pelas pessoas que conheci, pelas experiências que vivi, por tudo que aprendi, pelas amizades que fiz e, principalmente, pelo sonho que há tantos anos era somente um anseio de menino e que, agora, se materializa. Hoje, mais do que nunca, “*as estrelas lá do céu brilham mais forte*” e tudo isso se expressa em uma única palavra: “*gratidão*”. Assim, quando paro para lembrar de “*cada pedra no caminho*” e sobre cada “*rosa e cada espinho*”, então me recordo de “*cada gesto de carinho*” e percebo que neste caminho “*nunca estive sozinho*”.

Os meus primeiros agradecimentos são, sem sombra de dúvidas, para minha mãe Sueli e ao meu pai, Antônio Carlos. Reconheço que a realização deste sonho é fruto de uma história marcada pelas condições que me propiciaram, por todo o apoio e todo o incentivo que me oportunizaram até hoje. Jamais me esquecerei dos momentos em que a angústia me afligia e vocês me diziam: “*Calma meu filho, você vai conseguir, vai dar tudo certo!*”. Estas palavras sempre me trouxeram a sensação de afago, segurança, carinho e paz. Igualmente, externo a minha gratidão à minha irmã Ana Caroline e aos meus irmãos Eduardo Mateus e Leonardo, o apoio e a compreensão de vocês foi essencial para esta caminhada. Então, a vocês, fica aqui registrado o meu imenso amor e minha gratidão!

A meu querido Orientador Ricardo Fernandes Pátaro, por ter me acolhido nesta jornada, abraçado a minha proposta de pesquisa e ter confiado, tanto quanto eu, que este trabalho poderia dar certo. Obrigado pelo engajamento para com a minha(nossa) pesquisa. Seu exemplo, dedicação e postura docente, são aspectos que me ensinaram muito e que, certamente, me inspiraram e continuarão reverberando em meus próximos passos.

Expresso minha gratidão também, as professoras Eliane Rose Maio e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, integrantes das bancas de qualificação e defesa. Sinto-me honrado pela presença de vocês nesta trajetória. As contribuições oriundas da qualificação fizeram refletir, (re)avaliar e (re)pensar caminhos da pesquisa que antes eram desconhecidos. Obrigado!

Agradeço a todas/os as/os colegas mestrandas/os das turmas 2017/2018/2019 do PPGSeD, com as/os quais tive a oportunidade de conviver e partilhar diversos momentos desta trajetória. Em especial, deixo meu muito obrigado às minhas amigas Thauana Teixeira, Aline Fernanda, Daiane Nunes, Bruna Ercoles, Úrsula Tostes e aos meus amigos José Lucas Benevides e Lucas Alves, com as/os quais estabeleci laços de amizade que anseio carregar ao longo de minha vida.

Deixo registrada também a minha profunda gratidão às educadoras que, prontamente, concordaram em participar da pesquisa, mesmo em meio a tantos afazeres e a jornada intensa de trabalho, com muito esforço colaboraram para a concretização desta dissertação. A colaboração de vocês foi parte essencial e imprescindível, sem a qual este estudo não se concretizaria. Não posso deixar de reconhecer e externar meu obrigado também a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Iretama, que tanto colaborou na busca pelas participantes da pesquisa e concedeu o espaço para a realização dos encontros.

Sou grato a todas/os as/os professoras/es do PPGSeD que passaram por mim e por minha turma e que, certamente, tiveram a sua parcela de contribuição em nossa formação acadêmica. Expresso um obrigado especial à professora Fabiane Freire França, por todos os diálogos que tivemos, por todos os saberes e materiais compartilhados, pela amizade e pela parceria desenvolvida que, certamente, levarei comigo.

Agradeço ao professor Paulo Sérgio Pereira Ricci, coordenador do curso de Psicologia da Faculdade UNICAMPO de Campo Mourão, por viabilizar o meu retorno à instituição responsável por minha formação enquanto psicólogo e possibilitar a aplicação da pesquisa piloto em uma das turmas do curso. Aproveito aqui a oportunidade para fazer uma menção honrosa à professora Annamaria Castilho, docente do mesmo curso e responsável pelos meus primeiros passos enquanto pesquisador. Seus conselhos, suas palavras e seu exemplo reverberam em minha postura profissional até hoje.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos que possibilitou a minha dedicação ao mestrado.

A todas/os as/os funcionárias/os da UNESPAR e à secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento.

A todas e todos que não foram citadas/os, mas que, de alguma maneira, passaram por meu caminho e mesmo de longe, torceram por mim.

Muito obrigado a todxs!

RESUMO

ROSSI, Jean Pablo Guimarães. Gênero e educação em tempos de Escola sem Partido: compreensões de educadoras em debate. 193f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2020.

Esta pesquisa analisou as compreensões de mulheres, educadoras da educação básica de uma rede municipal de ensino do Paraná, a respeito dos debates entre gênero, objetivos da educação e Escola sem Partido (ESP). Partindo de uma perspectiva de interdisciplinaridade e de complexidade, apresentamos criticamente a origem e história do Escola sem Partido, buscando evidenciar como esse movimento já nasce com viés ideológico e político, embora se autodeclare neutro e apartidário. Diante do pseudo conceito de “ideologia de gênero”, esta pesquisa problematiza: seria possível que as perspectivas defendidas pelo ESP estejam presentes nas compreensões de professoras? Para responder a esse questionamento, desenvolvemos uma pesquisa de campo com 13 professoras de escolas públicas. Foram organizadas 3 sessões de grupos focais nas quais as participantes tiveram a oportunidade de debater e expressar as suas compreensões em torno da escola, questões de gênero e sexualidade e o movimento Escola sem Partido. O conteúdo das sessões de grupos focais foi organizado em três categorias de análise. Na primeira discutimos a presença de discursos que dicotomizam as funções da escola, o papel docente e a função da família, elementos que se relacionam ao movimento de simplificação presente no ESP. Na segunda categoria discutimos as narrativas referentes aos medos e opressões vivenciados pelas educadoras e que também estabelecem paralelos estreitos com os discursos do ESP. Na terceira e última categoria, analisamos as contradições entre as crenças pessoais das participantes e as temáticas de gênero e sexualidade. Em suma, os dados evidenciam compreensões docentes influenciadas por crenças hegemônicas e preconceitos que expressam similitudes aos discursos adotados pelo ESP, além de dicotomização entre as noções de ensinar e educar. Os achados da investigação denotam que as compreensões das educadoras, oportunizam a entrada do ESP no âmbito escolar e, portanto, corroboram a necessidade de continuarmos investindo em uma formação docente que leve em consideração as questões de gênero e incorpore também uma análise crítica a respeito de movimentos supostamente neutros, como o ESP, cujos discursos se distanciam de uma educação progressista e democrática.

Palavras-chave: Escola sem Partido, Gênero, Formação Docente, Objetivos da Educação.

ABSTRACT

This research analyzed the women's understandings, educators of Brazilian basic education, about the debates between gender, objectives of education and School without Political Party (ESP). From a perspective of interdisciplinarity and complexity, we critically present the origin and history of the School without Political Party, seeking to show how this movement is already born with a strong ideological and political bias, although the movement declares itself neutral and non-partisan. Faced the pseudo concept of "gender ideology", we problematize the understandings of educators. Is it possible that the ESP perspectives are present in teachers' understandings about gender and education? To answer this question, we developed a field research with 13 female teachers from public schools. Three focus group sessions were organized, in which participants had the opportunity to discuss and express their understanding around issues involving gender and sexuality, education and the School without Political Party movement. The empirical research was organized in three axes of analysis. In the first one, we discussed the presence of discourses that dichotomize the school's functions, the teaching role, and the family's function, elements that relate to the simplification movement, present in ESP. In the second, we discuss the narratives concerning the fears and oppressions experienced by the female educators, which establish close parallels with the discourses of the ESP. In the third, we analyze the contradictions between the participants' personal beliefs regarding gender and sexuality. The data show understandings influenced by hegemonic beliefs and prejudices that express similarities to the speeches adopted by ESP, as well as dichotomization between the notions of teaching and educating. This research results show that educators' understandings provide gaps for ESP's entry into the schools and, therefore, corroborate the need to continue investing in teacher training that takes gender issues into account and also incorporates critical analysis to supposedly neutral movements such as the ESP, whose discourses distance themselves from a progressive and democratic education.

Keywords: School without Political Party, Gender, Teacher Education, Education Objectives.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Cartaz “Deveres do professor”, segundo o ESP.

Imagem 2: Cartaz usado como exemplo de subversão pelo ESP com os Direitos do Professor.

Imagem 3: Resultado da consulta pública realizada pelo então Senador Magno Malta sobre o apoio ou não ao Escola sem Partido.

Imagem 4: Pesquisa realizada pelo Instituto Sensus, divulgada pela revista Veja em 2008.

Imagem 5: Esquema apresentado por Armindo Moreira.

Imagem 6: Manifestação contra o governo Dilma.

Imagem 7: Charge contra o PT.

Imagem 8: Propaganda do ESP contra doutrinação comunista.

Imagem 9: Manifestação em comissão especial que analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) em 06 de maio de 2014.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CDC – Código de Defesa do Consumidor
CNE – Conselho Nacional de Educação
ESP – Escola Sem Partido
FPE – Frente Parlamentar Evangélica
GF – Grupos Focais
Imil – Instituto Millenium
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI+ – Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transsexuais, Interssexuais
MBL – Movimento Brasil Livre
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MESP – Movimento Escola Sem Partido
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PL – Projeto de Lei
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Partido da República
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Livre
PT – Partido dos Trabalhadores
SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A OPOSIÇÃO A SUPOSTA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	22
1.1 Histórico e organização do movimento Escola sem Partido	23
1.2 Pensamento complexo <i>versus</i> pensamento simplificante	41
1.3 Estado da arte: o Escola sem Partido na literatura científica	45
1.3.1 Currículo escolar	46
1.3.2 Ideologia e neutralidade	51
1.3.3 Implicações para docentes e discentes	57
1.3.4 “Ideologia de Gênero”	61
1.4 A lei da mordaza contra a “ideologia de gênero”: estratégias de discursividade sob o manto da simplificação	66
CAPÍTULO 2	
GÊNERO, FEMINISMO E EDUCAÇÃO: LUTAS, RELAÇÕES DE PODER E POTENCIALIDADES DA ESCOLA	78
2.1 Um histórico das discussões de gênero	82
2.2 O conceito de gênero e as relações de poder	94
2.3 As discussões de gênero dentro da escola	101
CAPÍTULO 3	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COMPREENSÕES DOCENTES A RESPEITO DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E ESCOLA SEM PARTIDO	116
3.1 A técnica de grupos focais	117
3.1.1 A estrutura das sessões em grupo focal	120
3.1.2 Sobre as participantes da pesquisa	121
3.2 Apresentação dos dados: percepções e experiências docentes em debate	123
3.2.1 Categoria A: “ <i>Se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula</i> ”: similitudes com o discurso do Escola sem Partido a partir da dicotomização entre família e escola	124
3.2.2 Categoria B: “ <i>Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?</i> ”: medos, opressões e silenciamentos sobre a atividade docente	139

3.2.3 Categoria C: “<i>Eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história</i>”: contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.
(FREIRE, 1996, p. 69).

Buscando em minhas remotas memórias, fico cada vez mais convicto de que as vivências e experiências pelas quais passei durante a minha vida dialogam hoje com meu “Eu” enquanto pesquisador, com as minhas curiosidades, ímpetos e indagações direcionadas a meu objeto de estudo. Sou o filho mais velho dentre quatro irmãos, nasci e vivi a maior parte de minha vida no município de Iretama-PR. Minha família é composta, em grande parte, por muitas mulheres educadoras, dentre elas, minha mãe. Com afeto me recordo que, desde criança, cresci ouvindo diversas conversas em reuniões e encontros de família, mulheres conversando acerca do andamento de suas salas de aula, as recorrentes situações que vivenciavam na escola e/ou compartilhando experiências com suas respectivas turmas.

Dentre as histórias que ouvia, minha mãe por diversas vezes me contara das precariedades dela e de suas irmãs e seus irmãos para o acesso à escola em sua infância e também em sua juventude (quando aos 17 anos, ela já começara a lecionar), uma vez que sempre viveram na zona rural e necessitavam de um longo deslocamento diário a fim de chegarem até a escola. Apesar disso, me lembro que tais relatos sempre me foram descritos de maneira muito afetuosa, curiosa e nostálgica. Recordo-me com muita vivacidade que ainda menino, fascinado pelas histórias das docentes de minha família e inspirado na figura de minha mãe, eu pensava recorrentemente: “quando crescer, também vou ser professor!”.

Ainda nos meandros de minha adolescência, fui o primeiro homem da família a ingressar no curso de Formação de Docentes, que me propiciou experiências como docente nos anos iniciais da educação básica. Durante esse período, meu contato com a educação, tanto em espaços formais quanto não formais, foi se tornando cada vez mais próximo. Tive a oportunidade de trabalhar como professor nas modalidades de “literatura, música e teatro” em um “projeto contra-turno social” de uma instituição não-formal que acolhia crianças parte de famílias consideradas de “baixa-renda” e/ou que residiam em casas-lares. Posteriormente, em 2011, ao buscar um curso de Ensino Superior, optei pela graduação em Psicologia, sendo motivado, principalmente, pelas interlocuções do campo da psicologia com as questões da infância e do âmbito escolar, visto minha formação e atuação até aquele momento.

Relatei uma pequena parte de minha trajetória até aqui para ilustrar como a educação nunca se apresentou a mim como “neutra”, imparcial ou indiferente, ao contrário, se configurou sempre com um veemente caráter formativo, não só técnico, mas também ético e moral, que até hoje me constitui enquanto sujeito e, no presente momento, como um sujeito pesquisador. É por isso que ao ouvir falar pela primeira vez a respeito do movimento chamado “Escola sem Partido” o nome logo me soou um tanto quanto curioso. Rememoro que, ainda em meu último ano de graduação no curso de psicologia (2016), em uma das aulas, uma de nossas professoras levou à turma um documentário produzido pela TV Brasil, chamado “A Escola Necessária”, no qual eram entrevistadas diversas figuras, tanto pró, quanto contra o movimento ESP, algo novo para mim, até então.

Depois desse dia, fiquei intrigado com o que havia assistido na aula anterior e iniciei a busca por maiores informações. Logo comecei a acompanhar as publicações científicas acerca do movimento, entrevistas, vídeos e outros materiais, os quais foram progressivamente gerando as minhas intenções de pesquisa. Posteriormente, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD/Unespar, no início do ano de 2018 e junto à meu orientador, professor Ricardo Fernandes Pátaro, em sucessivas leituras e diálogos, logo novas indagações foram surgindo e sucessivamente delineando as nossas intencionalidades com a pesquisa em torno do ESP e incorporando aos poucos as questões acerca do que ficou conhecido como “ideologia de gênero”.

Portanto, nesta dissertação, temos como objetivo geral analisar as compreensões de treze educadoras atuantes em uma rede municipal de ensino, acerca dos debates entre educação, gênero e o movimento Escola Sem Partido. Para tanto, partimos da hipótese de que alguns discursos proferidos pelas docentes podem ser simpáticos às propostas do Escola sem Partido, ainda que não sejam em um primeiro momento evidentemente percebíveis, mas que ao serem analisados, podem corroborar e oferecer vazão aos pressupostos do ESP e suas oposições à suposta “ideologia de gênero”.

Nesse sentido, esta pesquisa vai ao encontro da necessidade de refletir de que maneira as professoras estão recebendo as propostas do ESP e compreendendo os debates suscitados em torno das críticas frequentemente veiculadas pela comunidade escolar contra esse movimento. Sendo assim, nossa problematização gira em torno da pergunta: Poderiam as concepções de educadoras sobre as questões de gênero, educação e ESP apresentarem similitudes e/ou confluir com os pressupostos defendidos pelo movimento ESP?

Nos últimos anos, são diversas as pesquisas que têm apontado um considerável déficit na formação de professoras e professoras para a abordagem das questões de gênero em suas

práticas pedagógicas (ALÓS, 2011; FRANÇA, 2016, 2017; MAIO, 2011; MARTELLI, 2011). Parte disto se dá em vista do quanto, pela falta de formação, as pedagogias estão alicerçadas em crenças pessoais, religiosas, higienistas, experiências pessoais e concepções biomédicas, que permeiam os olhares e práticas docentes (ALÓS, 2011; MARTELLI, 2011). Em paralelo a essa afirmação, paira hoje sobre o contexto político atual um fervoroso debate em torno da proibição da abordagem de questões de gênero em sala de aula, sendo que no entremeio deste cenário encontra-se o movimento autodenominado Escola sem Partido, que tem articulado como uma de suas principais pautas a proibição do ensino da suposta “ideologia de gênero”.

Sob a lógica do ESP, o gênero é um “inimigo” a ser combatido, justamente porque em sua compreensão, existiriam professoras/es doutrinadoras/es que estariam empenhadas/os na luta para corromper sexualmente alunas/os, fazê-las/los se tornarem homossexuais, ameaçando os valores da família heteronormativa, os valores cristãos e um perigo à heterossexualidade. Dito isso, o ESP incentiva que alunas/os denunciem suas/seus professoras/es, bem como fazê-las/os com que sofram represálias, se acaso extrapolarem os limites da sua atividade docente (MOURA, 2016; PENNA, 2016, 2017). Sendo assim, partindo do pressuposto de que a conjuntura atual é caracterizada pelo proibicionismo imposto pelo ESP, compreendemos que este é um contexto que tende a reforçar que as/os docentes, de maneira geral, continuem sendo impedidas/os de buscar a formação necessária que as/os propicie uma reflexividade sobre a necessidade do trabalho de gênero e continuem a (re)produzir desigualdades, preconceitos e estigmas dentro do espaço escolar.

Entretanto, é equivocado acreditar que essa discussão se coloca de maneira distante da realidade de onde redigimos esta pesquisa, uma vez que no município de Campo Mourão – PR, o debate aconteceu no ano de 2015, quando vários setores da sociedade mourãoense se reuniram em audiência pública para discutir se as questões de gênero e diversidade sexual permaneceriam ou não no Plano Municipal de Educação (PME). O ápice dessa discussão girou em torno da Meta 12, aquela que prevê políticas públicas para estabelecer ações que venham a fortalecer práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero, de orientação sexual, étnico-racial e religiosa. Na ocasião, se fizeram presentes vereadoras/es, religiosas/os católicas/os e evangélicas/os, pesquisadoras/es da universidade, estudantes, professoras/es, mestras/es e doutoras/es. A discussão culminou na aprovação de um novo texto, sendo substituídos os termos “igualdade de gênero” e promoção da “igualdade de condição sexual”, pela expressão “erradicação de todas as formas de discriminação” (PEREIRA, 2015).

Esse debate fazia parte do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as diretrizes, estratégias e metas para a educação (2014-2024) para os próximos dez anos, servindo

como bases para a elaboração do PME de cada município, os quais devem se fazer em consonância com as metas nacionais. O PNE em atual vigência foi entregue primeiramente em 2010, pelo até então Ministro da Educação Fernando Haddad ao Presidente Lula, que encaminhou o documento para a Câmara dos Deputados, que por sua vez o aprovou em 2012. Posteriormente, foi submetido e aprovado pelo Senado, chegando à Presidenta da República, Dilma Rousseff, que em 2014 o sancionou. A partir desse decreto, cada município deveria elaborar e aprovar o seu Plano de Educação até 24 de junho de 2015. O termo gênero acabou sendo suprimido na versão final do PNE.

O que tem se observado em tais debates é a ênfase dada ao discurso conservador presente no ESP e que insiste na tese afirmadora que “[...] os papéis sociais dos homens e das mulheres são reflexos da dualidade sexual, da diferença biológica, e nessa insistência ganha corpo a atuação política, haja vista a expressividade de parlamentares cristãos no Congresso.” (SOUZA, 2018, p. 209). São justificativas apoiadas numa suposta determinação biológica, que inclusive, fere os princípios da democracia, entende a sociedade como homogênea e tende a excluir aquelas/es que não se enquadram nos padrões entendidos por “normalidade” e que incomodam, geram questionamentos, inconformidades, estremecendo as estruturas de poder e os extremos binarismos vigentes.

Nesse sentido, acreditamos ser pertinente ressaltar o uso que fazemos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, como uma ótica que permeia a construção do nosso olhar enquanto pesquisadores, sobre esta pesquisa. Partimos do pressuposto de que o ESP funciona como um movimento de simplificação, conceito proposto por Morin para caracterizar toda explicação que tende a reduzir o conhecimento em fragmentos, ignorando a multiplicidade de elementos que compõem os fenômenos. Para Morin, “[...] a inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional.” (MORIN, 2003, p. 71). O pressuposto de simplificação tem sua herança no modelo de ciência positivista, que acreditava na possibilidade da construção de um conhecimento científico imparcial e neutro, pensamento este que permeia a implícita defesa de uma possível escola “sem” partido. Contrários à suposta neutralidade pregada pelo ESP, cabe justificarmos que o posicionamento que aqui tomamos não é neutro, pois acreditamos que

[...] a definição, ou a concepção sobre um objeto, um fato, uma situação ou sobre o conjunto deles jamais é neutra. Isso quer dizer que sempre fazemos opções para compreender aquilo que desconhecemos ou que nunca paramos

antes para considerar. Sempre definimos ou o trajeto que consideramos adequado para promover o nosso conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 13).

Portanto, a tentativa que aqui fazemos é de evidenciar a simplificação feita pelo ESP, em paralelo à construção de uma ótica de complexidade, estabelecendo articulações e intercâmbios sobre conceitos esvaziados de seu sentido pelo movimento, como acontece com o conceito de gênero. Ademais, podemos também admitir que um olhar de complexidade é relevante sob a finalidade do que Michel Foucault alega como o “[...] reconhecimento de discursos atravessados, produzidos na e pelas relações de poder, em um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 43). Portanto, uma análise que considere as questões de gênero e diversidade a partir de um olhar complexo deve levar em conta o todo de um sistema que está em diálogo, que é uno e múltiplo e, ao mesmo tempo, uno e diverso (CIOMMO, 2003; MORIN, 2003), perspectiva que acreditamos ser pertinente, inclusive para as análises que aqui pretendemos realizar em torno dos diálogos e discursos das educadoras participantes desta pesquisa.

A metodologia que adotamos como correspondente ao objetivo desta pesquisa é a técnica de Grupos Focais, sendo aplicada com um grupo de 13 mulheres docentes, atuantes do ensino básico no município de Iretama – Paraná, microrregião de Campo Mourão. Neste ponto, ressaltamos que, tanto o local de aplicação, quanto as participantes, foi selecionado em virtude de minha aproximação com a cidade, decorrente das minhas experiências anteriores de trabalho, em conjunto com a Secretaria de Educação e com as escolas do município, com as quais estive em contato durante anos em que ali residi e trabalhei, o que, por sua vez, nos possibilitou abertura para que pudéssemos propor a pesquisa de campo.

Já a escolha por mulheres educadoras se deu em virtude das vivências que atravessam o “ser mulher” e tendo em vista o fato de que as próprias discussões de gênero – como abordaremos nesta pesquisa – surgiram diante do questionamento das desigualdades impostas sobre as mulheres que, até hoje, ainda continuam entre as maiores vítimas da exclusão, do preconceito, machismo e das injustiças sociais. Em outras palavras, compreendemos que “o ser mulher” está arraigado de vivências e experiências que, colocadas em debate, nos permitiria uma maior riqueza de detalhes à fim de que pudéssemos realizar análises mais sólidas.

Já a escolha da técnica de Grupos Focais se justifica por seu caráter democrático e dialógico, que possibilita ao grupo “[...] reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais.” (GONDIM, 2003, p. 152) e, ao mesmo tempo, se

levarmos em conta que a complexidade está localizada dentro de um jogo em que se produz um emaranhamento de “ações, de interações, de retroações” (MORIN, 1996b, p. 274), podemos afirmar então, que a técnica de Grupos Focais permite o estabelecimento de diversos intercâmbios, dialogando com os propósitos de nosso objetivo e nossa hipótese de pesquisa. Por isso, a adoção de um olhar complexo tem também por fim a análise das relações que atravessam e dão forma às compreensões das educadoras participantes desta pesquisa.

Tendo assim delineado o nosso objeto e objetivo de pesquisa, apresentamos o caminho organizado para esta investigação, partindo do primeiro capítulo intitulado *O movimento Escola sem Partido e a oposição a susposta “ideologia de gênero”*. Nesse primeiro capítulo, partimos do tópico *1.1 Histórico e organização do movimento Escola sem Partido*, em que temos por intuito apresentar criticamente e analisar de maneira aprofundada a história do movimento, o seu mito de origem, seus princípios constituintes, bem como suas/seus principais representantes e Projetos de Lei, buscando evidenciar como o movimento já nasce enviesado ideologicamente, apesar de se autodeclarar neutro e apartidário. Além disso, discutimos como as teorias do ESP em torno do papel da escola, da/o docente, da/o discente e o proibicionismo revestido de uma lógica moralista acabam simplificando a própria função da escola de uma maior integralidade. Partindo do entendimento de que o ESP está assentado sob o paradigma de simplificação, posteriormente, a partir do subtópico *1.2 Pensamento complexo versus pensamento simplificante*, fazemos uma discussão no sentido de justificarmos o que compreendemos sobre os conceitos de simplificação e complexificação, a partir da teoria de Edgar Morin, uma vez que adotamos esse olhar para a construção das análises e discussões que orientam esta pesquisa e embasam a crítica feita ao movimento ESP.

Ainda no capítulo 1, apresentamos o tópico *1.3 Estado da arte: o Escola Sem Partido na literatura científica*, que é resultado de um levantamento das produções científicas acerca do ESP dos últimos três anos (2016, 2017 e 2018). O levantamento foi organizado com o objetivo de entrarmos em contato com as pesquisas que investigam o ESP. Destacamos que esse Estado da Arte foi importante não só para a construção de nosso referencial teórico, como também para a crítica e as análises que permeiam os demais capítulos desta dissertação.

Finalizamos o primeiro capítulo, com o tópico *1.4 A lei da mordaza contra a “ideologia de gênero”: estratégias de discursividade sob o manto da simplificação*, explanando acerca dos embates do ESP contra a suposta “ideologia de gênero”, explorando os elementos que tendem a simplificar as discussões de diversidade de gênero nas escolas. Para tanto, destacamos que algumas/uns autoras/es foram essenciais para a construção dessa discussão, dentre elas/es, o professor Fernando Penna (2016; 2017), que elege alguns pontos principais para a compreensão

de como funcionam as estratégias do Escola sem Partido e os estudos da professora Jimena Furlani (2016) em torno do pseudo conceito “ideologia de gênero”, que mostram como os discursos das/os defensoras/es do ESP são parte de uma estratégia discursiva em oposição às questões de gênero e ajudam a desconstruir e desmistificar o termo.

Tendo estabelecida a visão simplificante que o ESP adota, não só para a categoria gênero mas também para o papel da instituição escolar, posteriormente realizamos a passagem para o segundo capítulo desta pesquisa, intitulado *Gênero, Feminismo e Educação: lutas, relações de poder e potencialidades da escola*. Esse capítulo surge da necessidade de abordar as questões de gênero a partir de uma ótica mais complexa, que consiga dialogar e estabelecer interlocuções entre as áreas do conhecimento, em um movimento interdisciplinar que reúne pesquisadores das áreas de filosofia, história, sociologia, antropologia e educação. Além disso, o capítulo 2 desconstrói alguns dos equívocos e deturpações que as/os defensoras/es do ESP criam em torno da luta feminista, na tentativa de descaracterizar a militância feminista e as próprias contribuições de teóricas importantes para o campo de estudo das questões de gênero, a começar do próprio pseudo conceito “ideologia de gênero”, termo equivocado e que não está presente em nenhum dos estudos de pesquisadoras/es da área. Para tanto, apresentamos, no tópico 2.1 *Um histórico das discussões de gênero*, um histórico das discussões de gênero atreladas à luta das mulheres contra a desigualdade por meio dos movimentos feministas reconhecidos como “Primeira, Segunda e Terceira Onda”. Evidenciamos desde a luta do movimento sufragista pelo direito da mulher ao voto até as primeiras discussões em torno do conceito de gênero enquanto categoria de análise. Para tanto, interseccionamos esse debate com os Estudos Feministas e os Estudos de Gênero, dentre as autoras mais relevantes para esta discussão, podemos destacar Simone de Beauvoir (2009), Judith Butler (2003), Guacira Lopes Louro (1997), Jimena Furlani (2008), Dagmar Meyer (2013) e Montserrat Moreno (1999).

Em seguida, no tópico 2.2 *O conceito de gênero e as relações de poder*, exploramos o conceito de gênero a partir da ideia de relações de poder, defendida por Michel Foucault (1985, 1987, 1988), buscando compreender como o poder, perpassado pelas instituições, símbolos e discursos, moldam os corpos e docilizam os gestos, comportamentos e atitudes. A tentativa aqui é analisar a diversidade de elementos que estão imbricados na construção de gênero. Essa é uma construção importante, se considerarmos que o ESP e suas estratégias funcionam como dispositivos de controle sobre os corpos, limitadores e simplificadores da diversidade sexual e de gênero a partir do proibicionismo imposto no espaço escolar. Por fim, apresentamos no último tópico do capítulo 2, denominado 2.3 *As discussões de gênero dentro da escola*, um panorama de como a escola se encontra envolta em meio às discussões de gênero, por vezes

mostrando-se um espaço com potencial para a superação de desigualdades e, por outras corroborando à prática do sexismo e do binarismo hegemônico. “Potencial”, pois sendo um espaço de convivência entre meninas e meninos, constitui-se como um meio de convivência plural, mas que também pode servir como (re)produtor dos mesmos estigmas, preconceitos e hegemonias presentes em nossa sociedade, podendo, inclusive, possibilitar meios para que o ESP adentre no espaço e instale suas perspectivas.

No terceiro capítulo, *Apresentação e análise dos dados: compreensões docentes a respeito de gênero, educação e Escola sem Partido*, apresentamos e analisamos os dados oriundos da pesquisa de campo, desenvolvida com 13 professoras da rede municipal de ensino de Iretama-PR. Apresentamos também as participantes da pesquisa e a metodologia de grupos focais utilizada para a organização da pesquisa de campo. Para a análise de dados foram criadas três categorias, delineadas após o estudo das transcrições dos dados. Cada uma das categorias, organizadas a partir de subtópicos, possui um foco de discussão central, alavancado a partir das ênfases apresentadas nos diálogos entre as educadoras e que apontam para algumas similitudes com o discurso do ESP, são elas: Categoria A: “*Se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula*”: *similitudes com o discurso do Escola Sem Partido a partir da dicotomização entre família e escola*; Categoria B: “*Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?*”: *medos, opressões e silenciamentos sobre a atividade docente*; e Categoria C: “*Eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história*”: *contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade*. Apesar do movimento que realizamos de sucessivas análises, releituras e recortes para a seleção dos dados que aqui apresentamos, acreditamos que dentro de uma perspectiva de complexidade, a qual lida constantemente com idas e vindas, certezas e incertezas, não pretendemos chegar à um esgotamento sobre as análises aqui contidas, muito pelo contrário, parafraseando a professora Tânia Gomes, “[...] é preciso que nem sempre esgotemos de tal forma um assunto a ponto de nada deixar para que o leitor se esforce. Não se trata, pois, de fazer ler, mas sim de fazer pensar.” (GOMES, 2010, p. 81).

Em suma, com esta pesquisa almejamos, por meio dos debates aqui promovidos, abranger novas reflexões, significados, compreensões, conceitos, ideias e noções, que são esvaziados de seus conteúdos diante daquilo que o discurso do Escola sem Partido faz ao despir as questões de gênero de toda a globalidade que as envolve. Essa é nossa tentativa, que busca repensar os desafios colocados por conta das questões de diversidade de gênero, sobre qual esperamos contribuir para o avanço dos debates entre “gênero, educação e Escola Sem Partido”.

CAPÍTULO 1

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A OPOSIÇÃO A SUPOSTA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Neste capítulo, apresentamos criticamente a história do movimento Escola Sem Partido (ESP), uma vez que as discussões em torno desse movimento são o ponto de partida de nossa pesquisa. Discorreremos acerca do ESP para evidenciar como seus princípios e motivações incidem sobre a questão de gênero em sala de aula, um dos focos desta pesquisa. Dada a natureza do ESP, este capítulo também aborda questões relacionadas aos objetivos da escola, entendida por nós como uma instituição que se encarrega não só do ensino dos conteúdos, mas também da formação sociopolítica e moral das/os educandas/os (FREIRE, 1996).

No primeiro tópico, intitulado *Histórico e organização do movimento Escola sem Partido*, apresentamos e analisamos a gênese do movimento, os motivos que deram impulso à sua criação, seus princípios constitutivos e as estratégias jurídicas pensadas para se contrapor à suposta “doutrinação ideológica” que estaria acontecendo na escola, segundo o ESP. Vemos como o Escola sem Partido simplifica e distorce discussões e conceitos da área educacional e nasce com o desejo de impor uma visão de mundo e de educação que está longe de ser neutra, como o ESP tenta afirmar. Também apresentamos algumas das figuras representantes do ESP, que atuam tanto no sentido de propagação das concepções do movimento quanto na proposição de Projetos de Lei (PL), idealizados a partir das propostas do ESP e levados às Câmara de Deputados e Assembleias Legislativas brasileiras. No subtópico *Pensamento complexo versus Pensamento simplificante*, fazemos uso do conceito de complexidade, de Edgar Morin, para aprofundar a análise da lógica simplificante adotada pelo ESP para lidar com conceitos complexos, como é o caso das questões de gênero e dos objetivos da escola.

Em seguida, para a construção do tópico *Estado da arte: o Escola sem Partido na literatura científica*, apresentamos um mapeamento do que tem sido produzido a respeito do ESP na literatura científica brasileira, bem como a evolução das pesquisas, seu foco e algumas lacunas acerca do tema em questão. Para organização do estado da arte, agrupamos as pesquisas em quatro categorias que reúnem produções científicas a partir de subtemas recorrentes: “Currículo escolar”; “Ideologia e neutralidade”; “Implicações para docentes e discentes” e “Ideologia de gênero”. A discussão apresentada nesse tópico fornece bases teóricas que questionam o ESP, expõem suas vinculações político-partidárias, criticam os equívocos teóricos de tal movimento e analisam as implicações negativas do ESP para a escola, para

docentes e discentes. O estado da arte que apresentamos reúne autoras e autores que pesquisam acerca do ESP e se propõem a realizar uma análise crítica desse movimento.

Por fim, no tópico *A lei da mordaza contra a suposta “ideologia de gênero”: estratégias de discursividade sob o manto da simplificação*, discutimos as estratégias discursivas utilizadas pelo ESP para se opor aos estudos de gênero, desde a criação do pseudo conceito “ideologia de gênero” até a reafirmação de como a perspectiva do ESP está situada em uma visão simplificante do conhecimento, que ignora a complexidade do conhecimento e da educação, especialmente do conceito de gênero na escola. É aqui que discutimos como as/os defensoras/es do ESP agem de maneira estratégica a partir de discursos simplificadores que tendem a reduzir e distorcer as questões de gênero à moralismos de base biologizante.

Em suma, este primeiro capítulo apresenta, analisa e reflete a respeito das características mais marcantes do ESP e da produção científica a respeito desse movimento. Nossa intenção é demonstrar como o Escola sem Partido possui uma proposta partidária, conservadora e autoritária, que parte de uma visão simplificante da educação, da docência e da discência, visão que reduz a função da escola e distorce o debate em torno das questões de gênero, erroneamente denominada pelo ESP como “ideologia de gênero”.

1.1 Histórico e organização do movimento Escola sem Partido

O movimento Escola sem Partido (ESP) tem sua gênese a partir de um evento ocorrido em Brasília, no Colégio Sigma, em setembro de 2003. Após o término da aula, a filha do advogado Miguel Francisco Urbano Nagib contou ao pai que, naquele dia, o professor que ministrava a disciplina de História havia realizado uma comparação entre Che Guevara (um dos líderes comunistas da Revolução Cubana) e São Francisco de Assis (um dos santos pertencentes à Igreja Católica). Na época, Nagib era procurador do Estado de São Paulo e sua filha estava matriculada na 8ª série do referido colégio (BEDINELLI, 2016; ESP, 2018a).

Para aquele professor de história, a analogia entre as duas figuras estaria relacionada à imagem de indivíduos que abriram mão de tudo em nome de uma ideologia, sendo o primeiro por uma ideologia política e o segundo em favor de um pensamento religioso (ESP, 2018a). No entanto, Nagib entendeu a comparação do professor como um suposto ato de doutrinação-ideológica que induziria as/os estudantes à prática política e ideológica defendida por aquele professor de história (BEDINELLI, 2016; ESP, 2018a).

A partir disso, Nagib redigiu uma carta aberta contestando a atitude do professor e distribuiu 300 cópias para a comunidade escolar, pais e mães das/os alunas/os no

estacionamento do Colégio Sigma. Posteriormente, a direção da escola o convocou para uma reunião e contestou a carta. Nagib também recebeu diversas mensagens de alunas e de alunos em defesa do professor e não obteve a adesão de nenhum pai, mãe ou familiar ao seu protesto (ANGELO, 2017; BEDINELLI, 2016; ESP, 2018a). Em declaração sobre o ocorrido, Nagib relatou sua opinião sobre o desenrolar do caso, como vemos a seguir. Vale a pena destacar que a declaração do advogado não explicita uma intenção de dialogar acerca do ocorrido ou compreender a argumentação do professor de história, mas sim um desejo de que os demais, à sua volta, concordassem com sua opinião, e sua indignação quando isso não ocorre.

Como já era esperado, nada aconteceu. Um dos diretores do colégio, Prof. Ronaldo, que me convidara para uma conversa, dizendo-se surpreso quando lhe informei que alguns de seus professores faziam propaganda política e doutrinação ideológica em sala de aula, negou, simplesmente, a veracidade das minhas afirmações. Ao que parece, não tomou qualquer providência, ou, se tomou, não me informou de coisa alguma. O mais grave, porém, foi a reação dos pais. Ou melhor: a não reação, já que nenhum deles me procurou para comentar, apoiar ou criticar a iniciativa. Silêncio total. Em compensação, no dia seguinte ao da distribuição da carta, alunos do tal professor promoveram no pátio do colégio uma grande passeata de desagravo, com cartazes do tipo “Tomar é o Rei”. (ESP, 2018a, s/p).

Nagib relacionou a defesa que as/os estudantes fizeram do professor de história com a Síndrome de Estocolmo, que diz respeito à ligação afetiva entre uma vítima e sua/seu sequestradora/or. Nessa Síndrome, a vítima se relaciona emocionalmente ao seu algoz, como é exemplificado por Nagib com o conto infantil “A Bela e a Fera”, em que a protagonista Bela desenvolve um vínculo emocional com seu sequestrador, a Fera. Uma vez formado esse vínculo, a vítima poderá negar que a/o sequestradora/or está de alguma maneira errada/o e sair em sua defesa, o que explica, na opinião de Nagib, a atitude das/os estudantes que se colocaram em defesa do professor (ESP, 2018b; MANHAS, 2016). Segundo o site do ESP:

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. (ESP, 2018b, s/p).

As ações de Miguel Nagib no episódio ocorrido no Colégio Sigma, motivadas por sua frustração com a falta de apoio, acabaram por impulsionar a criação do movimento Escola Sem Partido, já no ano de 2004 (MOURA, 2016). O site oficial do movimento explica que o

“*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.” (ESP, 2018c, s/p).

Na gênese do ESP, chama a atenção a estratégia utilizada por Nagib para aproximar a profissão docente de um ato criminoso, de um “sequestro”, ou de algo “contaminado”, para o qual seria necessária uma limpeza. São associações que indicam um grau de hostilidade contra a escola e contra sua função formativa. Aparentemente, o objetivo de Nagib não é argumentar em favor de uma posição, mas levar a opinião pública a ficar contra a escola. Essa estratégia nasce com o ESP e permanece como intenção explícita até os dias de hoje. As decorrências são a desqualificação da ação docente perante a sociedade, a indução do medo dentre aqueles e aquelas que trabalham com educação e, conseqüentemente, a descontinuação de ações formativas que vinham sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras com a intenção de formar criticamente e eticamente as futuras gerações. Tal estratégia, mascarada sob a preocupação de proteger a/o estudante, revela o combate que o ESP organiza contra concepções de educação democráticas, progressistas e que desejam, não doutrinar, como afirma esse movimento, mas formar cidadãos e cidadãs capazes de lidar com a diversidade, capazes de conviver democraticamente e colocar em prática ações éticas e críticas.

Para sua organização, o ESP se divide em dois sites oficiais. O primeiro, localizado em www.escolasempartido.org, é destinado à disseminação de ideias e recebimento de denúncias de doutrinação em sala de aula. O segundo, www.programaescolasempartido.org, contém os Projetos de Leis em trâmite dedicados à aprovação do ESP, tanto em âmbito federal e estadual, quanto municipal. Um dos objetivos das/os defensoras/es políticas/os do ESP é alterar a legislação, tal como a LDB, por exemplo, para que o projeto se oficialize em todas as escolas do Brasil (ANGELO, 2017; ESP, 2018; SARAIVA, VARGAS; 2017).

O ESP se inspira em movimentos como o *No Indoctrination*, criado pela americana Luann Wright ao perceber um viés crítico nos textos e atitudes de um professor de literatura de seu filho. Wright confundiu essa criticidade com parcialidade no trabalho desenvolvido pelo referido professor a respeito do racismo (ESPINOSA, QUEIROZ, 2017). As semelhanças entre ESP e *No Indoctrination* não param por aí. Esse último também se declara apartidário, assim como a página oficial do ESP afirma ser “[...] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.” (ESP, 2018c, s/p).

A autodeclarada “neutralidade” pode ser questionada quando se percebe o uso feito por Nagib de veículos religiosos e conservadores, exemplificados nas entrevistas concedidas ao

Gospel *Prime* (portal *online* de conteúdo cristão)¹, 1º Simpósio Conservador de Belo Horizonte² e o canal cristão *Dois dedos de Teologia*³. Esses são apenas alguns exemplos dos setores da sociedade com os quais o ESP se identifica e se articula na defesa de seus propósitos, o que evidencia a ideologia por detrás do ESP, denominada frequentemente de religiosa, conservadora e tradicional (BRAIT, 2016; BRAZ, 2017; FLACH, 2017; FRIGOTTO, 2017).

Outro fato que explicita as articulações sociopolíticas do movimento Escola sem Partido é a vinculação ao Instituto Millenium (Imil), mantida por Nagib durante a criação do ESP. O Imil é um dos *think-thanks*⁴ mais representativos do pensamento liberal brasileiro de direita. Nagib atuava como autor de conteúdos para o site do Instituto Millenium, composto por intelectuais e empresárias/os que se auto definem como uma fundação sem fins lucrativos que “[...] promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo.” (INSTITUTO MILLENIUM, 2018, s/p.). Nagib escreveu artigos para o site do Imil no período em que esteve afiliado, dentre eles uma matéria denominada “*Por uma escola que promova os valores do Millenium*”. Posteriormente, Nagib se desligou da instituição e tanto seu nome, sua imagem, quanto seus artigos foram retirados da plataforma *online* do Millenium (MOURA, 2016; PENNA, 2017).

Outro elemento que chama a atenção na história de criação do ESP é a inspiração de Nagib no Código de Defesa do Consumidor (CDC), em alusão ao estudante como consumidora/or, ou a parte mais frágil no processo de compra de um produto (MATTOS, *et al*; 2017; PENNA, 2017). A esse respeito, Penna registra um dos discursos sobre o CDC em Audiência Pública do Senado Federal, em que o fundador do ESP, Miguel Nagib, diz o seguinte:

O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a

¹Disponível em: <<https://www.gospelprime.com.br/escola-sem-partido-projeto-que-a-esquerda-nao-quer-ver-aprovado/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eb5WNcLzcBQ>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sgX-Dz9gpng>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

⁴*Think-thanks* são grupos que têm o objetivo de produzir ideias para apoiar uma determinada visão de mundo, com ideais políticos e ideológicos delimitados. Os *think-thanks* se organizam em instituições de interesses particulares a fim de orientar aplicações sociais de seus ideais sobre a sociedade (MOURA, 2016; PENNA, 2017). O Instituto Millenium, de acordo com sua fundadora, a ex-economista Patrícia Carlos de Andrade, tem por intuito gerar “[...] formadores de opinião, de um lado, apoiados por empresários que querem defender o avanço de certas ideias. E estas ideias, elas só vão avançar se elas se transformarem de alguma forma em política. Que elas tiverem algum tipo de atração para os políticos que queiram representar certas bandeiras. Então o processo do *think thank*, que já vem da segunda metade do século XX, é exatamente esse. Você tem alguns intelectuais, que entendem a sociedade de alguma forma, eles se aproximam de empresários que querem financiar esse tipo de mudança na sociedade [...]” (PATSCHIKI, 2016, p. 2-3).

nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (PENNA, 2017, p. 39).

A comparação feita por Nagib entre consumo e ensino-aprendizagem ajuda a evidenciar o entendimento do ESP acerca do papel da escola. Essa comparação indica a redução da função da escola a uma lógica de consumo, um produto a ser ou não ser comprado. Além disso, ao se referir a/ao estudante como a/o consumidora/or e a parte mais fraca na relação de consumo, o ESP entende a/o estudante como um ser passivo, à mercê da autoridade daquela/e que está fornecendo o produto. Essa é uma visão tradicional de educação, que há muito vem tentando ser superada no trajeto da história das ideias pedagógicas.

Para estabelecer seus pressupostos, o ESP propõe a fixação de um cartaz em sala de aula, que apresenta o que o movimento considera seis deveres básicos para a/o professora/or, como mostra a Imagem 1 (BRAIT, 2016; ESP, 2018; MOURA, 2016).

Imagem 1: Cartaz “Deveres do professor”, segundo o ESP.



Fonte: ESP (2018f).

Segundo o que deseja o ESP, o cartaz ficaria afixado em sala de aula ao lado da lousa, em lugar visível a todas/os, a fim de permitir que docentes, e sobretudo discentes, estejam cientes dos deveres da/o professora/or. A palavra “deveres”, no entanto, pode ser questionada, já que as seis afirmações presentes no cartaz partem do princípio de que as/os docentes, nas escolas brasileiras, estão praticando a suposta doutrinação afirmada pelo ESP. Ao ler cada uma das frases, o que percebemos é que são afirmações amplas o suficiente para enquadrar qualquer docente que venha a se opor ao ESP. A presença de um cartaz com afirmações dessa natureza pode gerar medo dentre as/os docentes, que passam a ministrar suas aulas em um clima de insegurança, já que o clima de denúncia incentivado pelo ESP pode levar a professoras/es que trabalham assuntos controversos a serem denominados como doutrinadoras/es, mesmo que o conteúdo polêmico seja importante para a formação sociopolítica e moral das alunas e dos alunos. O que pode começar a ocorrer, a partir disso, é o risco de assuntos e conteúdos importantes serem deixados de lado no trabalho escolar.

Segundo o ESP, a fixação do cartaz com os supostos deveres da/o professora/or deve atender aos seguintes critérios e procedimentos, que evidenciam a tentativa de controle e de implantação de um clima de denunciamento no ambiente escolar:

1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b).

De acordo com o PL 2.974/2014⁵, proposto pelo então deputado estadual Flávio Bolsonaro (Partido Social Cristão – RJ) e que visava incluir o “Programa Escola Sem Partido” no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, os seis deveres básicos do professor estariam assentados sobre os princípios a seguir, muitos dos quais o próprio ESP não segue:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

⁵ O PL 2.974/2014 foi o primeiro Projeto de Lei do ESP (MOURA, 2016).

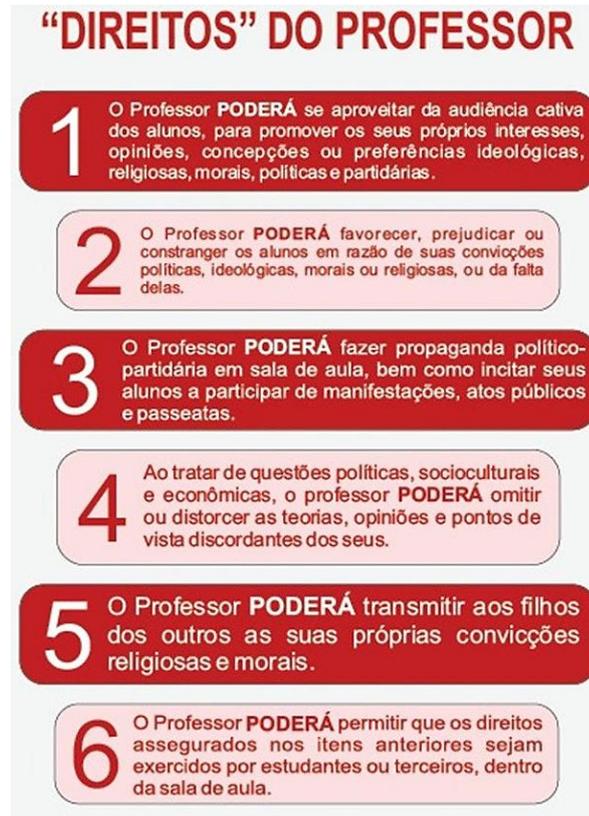
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (RIO DE JANEIRO, 2014a).

De acordo com o movimento, os seis deveres informados não são novidades criadas pelo ESP, mas são deveres que já existem. Diante disso, o cartaz teria apenas uma suposta função de informar e conscientizar as/os estudantes para que elas/es mesmas/os pudessem sair em sua defesa, uma vez que é a/o estudante quem está em sala de aula e poderia dizer se estaria ocorrendo ou não episódios de doutrinação ideológica (FREITAS, 2016). Entretanto, um olhar mais atento pode explicitar que os deveres que o ESP preconiza não servem, em si mesmos, para transmitir uma informação ou simplesmente expor pressupostos que, em sua concepção, já existiriam. Pelo contrário, o cartaz funciona como um meio de disseminação da ideologia do ESP e, ao mesmo tempo, de controlar e punir as/os que pensam diferentemente. Os seis deveres, ao invés de permitirem o pluralismo de ideias na escola, funcionam como uma espécie de contenção a tudo e a todas/os que se manifestem contrárias/os as opiniões expostas pelo movimento. Além disso, os critérios e procedimentos para uma correta fixação do cartaz, expostos no PL, demonstram uma minuciosa manipulação estratégica para a inclusão de mecanismos de vigia e punição da atividade docente, preconizando certa padronização em sua utilização e, conseqüentemente, favorecendo o controle maior dos instrumentos que estão sendo utilizados para inserção do ESP na escola. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015b; CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

Existe ainda um segundo cartaz, intitulado “Direitos do Professor” e utilizado em palestras e comissões de discussão do ESP. Esse cartaz conjectura a respeito de como seria se os seis deveres básicos apresentados no primeiro cartaz fossem convertidos em direitos para a/o professora/or. Uma postagem realizada no *twitter* de Flávio Bolsonaro em 27 de maio de 2017 expõe a seguinte legenda: “se você é contra o ‘Escola Sem Partido’, então é favorável a este cartaz.” (BOLSONARO, 2017). Derivado do cartaz anterior, o segundo cartaz repete os mesmos mecanismos de simplificação e de distorção. Se o primeiro cartaz presumi que as/os docentes são doutrinadoras/es e pode ser considerado um instrumento de vigia e punição à atividade docente, o segundo cartaz, por sua vez, pode ser interpretado como uma estratégia de convencimento de ótica dualista. As únicas opções são aderir ou não aderir ao ESP. Não há

diálogo e nem espaço para colocar as questões da educação em debate, não há margem para pensar além das afirmações que o movimento alega, para além das proposições dos cartazes ou levantar novos questionamentos e hipóteses. O segundo cartaz pode ser visto na Imagem 2.

Imagem 2: Cartaz usado como exemplo de subversão pelo ESP com os Direitos do Professor.



Fonte: Página oficial do *twitter* de Flávio Bolsonaro (2017).

O site do movimento (ESP, 2018e; SAKAMOTO, 2016) orienta ainda as/aos mães/pais/responsáveis que venham a se sentir prejudicadas/os pela conduta de alguma/um professora/or em sala, que utilizem uma notificação extra-judicial, denominada, nas palavras do ESP, como uma espécie de “arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”. O modelo dessa notificação está disponível para *download* e deve ser impressa, entregue à/ao professora/or, à direção e, se necessário, “adaptado segundo a necessidade, a vontade e a imaginação jurídica dos pais.” (ESP, 2018e).

Segundo o modelo de notificação extra-judicial do ESP, há temas que foram supostamente sugeridos ilegalmente pelo MEC e estão presentes nos cadernos de Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Tais temas são “masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente

transmissíveis e questões de gênero.” (ESP, 2018e, s/p). Outros temas igualmente proibidos pelo ESP são emancipação feminina, homofobia, comunidades LGBTI+, racismo, estudos indígenas e africanos, estudos marxistas e socialistas e movimentos de trabalhadoras/es sem-terra, compreendidos como porta de entrada para movimentos sociais (SAKAMOTO, 2016).

Os conteúdos vetados pelo movimento demonstram como os ataques do ESP possuem um direcionamento específico. Em entrevistas, Nagib já alegou que nenhuma/um docente pode abordar conteúdos que levem ao entendimento de que há doutrinação ideológica, por meio de toda e qualquer crença, temática ou posicionamento político da/o professora/or, que atente pela adesão das/os alunas/os a seus posicionamentos e credos, até mesmo religiosos e conservadores. No entanto, o que se percebe ao olharmos para os temas proibidos pelo ESP é que possuem em comum o direcionamento da censura contínua a conteúdos que dialogam com a diversidade, com o pluralismo de ideias e com a formação integral do sujeito, temáticas como gênero, sexualidade e racismo, por exemplo (FREITAS, 2016; MACEDO; 2017, SAKAMOTO, 2016). Os textos, vídeos e imagens disponíveis do *site* do ESP estão focados na crítica ao marxismo, nos ataques ao PT, na depreciação das ideias de Paulo Freire e nos ataques ao Movimento Sem Terra, ao Feminismo e as questões de gênero. Há, por exemplo, a depreciação do ensino nas escolas do MST, por meio dos ataques aos livros didáticos, que são caracterizados pelo ESP como objetos de doutrinação ideológica e instrumento de disseminação do “petismo” e do comunismo (MANHAS, 2016; MOURA, 2016; PENNA, 2017). Na notificação extra-judicial sugerida pelo ESP, chama a atenção a ênfase que é dada ao veto de toda e qualquer questão que se relacione à gênero ou sexualidade. Exemplo disso são as ideias implícitas em publicações, discursos e defesas das/os entusiastas do ESP, algumas proibições e até mesmo censura à conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, como destaca Betto:

Recomenda-se aos professores de Português e Literatura do Escola Sem Partido omitirem que Adolfo Caminha publicou, em 1985, no Brasil, *Bom crioulo*, o primeiro romance *gay* da história da literatura ocidental; proibirem a leitura dos contos *D. Benedita* e *Pílades e Orestes*, de Machado de Assis; e evitar qualquer debate sobre os personagens de *Dom Casmurro*, pois alguns alunos podem deduzir que Bentinho estava mais apaixonado por Escobar do que por Capitu. (BETTO, 2016, p. 67).

Segue a orientação para alunas/os a respeito de supostos episódios de doutrinação:

Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o

nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. (ESP, 2018f, s/p).

Igualmente carregada da presunção de que os episódios observados pelas/os estudantes são exemplos de doutrinação, muitas vezes, quando se prova o contrário, os danos à imagem, à saúde e carreira da/o docente já são irreversíveis, como mostra um episódio descrito por Zaranza (2018), no qual um aluno filmou uma aula em que um professor de sociologia exibiu o filme *Batismo de Sangue*, que retrata a história de cinco frades dominicanos, presos e torturados durante o período de ditadura militar nos anos 1960. Nesse episódio, o aluno presumiu que a aula do professor seria uma tentativa de convencimento e adesão à uma ideologia comunista, já que o filme denunciava a opressão e o sofrimento vivenciados durante momentos da ditadura militar brasileira. A gravação se espalhou pela internet e o professor de sociologia começou a receber ameaças (ZARANZA, 2018).

Segundo Moura (2016), o *Escola sem Partido* se manteve sem expressividade durante anos, mas obteve três momentos de destaque (em 2007, 2011 e 2014), quando as proposições do ESP confluíram para as propostas de outros grupos com agendas semelhantes.

O primeiro momento, em 2007, ocorreu devido a uma publicação do *Jornal o Globo*, que gerou polêmica ao criticar o suposto viés de esquerda dos livros didáticos da coleção “Nova História Crítica”, de Mario Schmidt. Em manchetes publicadas naquele período era comum ler “Boa parte dos livros didáticos apresenta distorções ideológicas. Por que elas existem e como comprometem a educação” (*Revista Época*, 22/10/2007); “Um livro didático bisonho, encharcado de ideologia” (*O Globo*, 18/09/2007) (CATELLI, 2016, p. 84).

Já em 2011, a polêmica se deu por conta do material desenvolvido pelo Ministério da Educação para combate à homofobia. Tal material recebeu o apelido pejorativo de “Kit Gay” e foi alvo de diversos embates⁶. Ao contrário do tom desdenhoso que lhe foi atribuído, o material fazia parte de um projeto pedagógico chamado “Escola sem Homofobia” que tinha por meta “[...] contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais

⁶ Cabe destacar a figura do até então Deputado Jair Bolsonaro, que adquiriu visibilidade no episódio tanto por suas declarações homofóbicas e racistas quanto pela distribuição do “Panfleto Anti-Gay”, que esboçava uma miscelânea de supostos perigos que o material distribuído pelo MEC trazia para a educação e para a sociedade brasileira. Segundo Bolsonaro, “[...] com o falso discurso de combater a homofobia, o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas de 1º Grau, bem como, tornam nossos filhos presas fáceis de pedófilos.” (GRESPLAN; GOELLNER, 2011, p. 118). No dia 25 de maio de 2011, sob a determinação da Presidenta Dilma Rousseff, o governo federal suspendeu a produção do material de combate a homofobia do projeto *Escola Sem Homofobia*, da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do MEC (GRESPLAN; GOELLNER, 2011).

presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT.” (BRASIL, 2015, s/p). Sobre esse último evento e sua relação com o ESP, podemos destacar que

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

O terceiro momento de destaque no ESP na mídia se deu por conta da primeira proposta de Projeto de Lei, PL 2.974/2014, apresentada pelo então Deputado Estadual do Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro, que solicitou ao próprio Nagib para que elaborasse o projeto, tendo por base os princípios do ESP. A partir disso, o movimento Escola sem Partido começou a adquirir maiores proporções e visibilidade no Brasil (MANHAS, 2016).

O segundo Projeto de Lei, PL 867/2014, foi apresentado por Carlos Bolsonaro, então vereador pelo PSC-RJ⁷, a fim de instituir o ESP no âmbito municipal de ensino (CIAVATTA, 2017; MANHAS, 2016; MOURA, 2016). A confluência das ideias defendidas pela família Bolsonaro veio a se fortalecer mais tarde – tomando maior proporção entre a comunidade evangélica –, quando decidiram migrar do Partido Progressista ao Partido Social Cristão. Sobre este fato, Espinoza e Queiroz comentam que

[...] o vínculo com os evangélicos do clã Bolsonaro se fortaleceu recentemente quando todos trocaram o Partido Progressista pelo Partido Social Cristão (PSC), presidido pelo Pastor Everaldo, da Assembleia de Deus, e que foi candidato à Presidência da República nas eleições de 2014. (ESPINOZA; QUEIROZ, 2017, p. 59).

Posteriormente, o primeiro projeto de lei apresentado em âmbito nacional, o PL 7180/2014, pelo então Deputado Federal Erirelton Santana (PSC-BA), propunha o respeito da/o professora/or às convicções das/os alunas/os sobre assuntos de caráter religioso, moral e sexual, considerando que tais convicções seriam de ordem exclusivamente familiar. Anexado a esse projeto estava o PL 867/2015, proposto pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), o qual pedia pela instituição do ESP nas Diretrizes e Bases Curriculares

⁷ Em relação aos fatos ocorridos no Rio de Janeiro, chama a atenção uma série de situações que dialogam com as ideias do ESP. Uma delas aconteceu no ano de 2019, quando o Prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, pastor licenciado da Igreja Universal do Reino de Deus, proibiu, durante a Bienal do Livro, a circulação de livros com a temática LGBTQI+, mais especificamente a HQ *Vingadores, a Cruzada das Crianças*, que exibe o desenho de um beijo gay, em uma de suas páginas. O assunto se tornou polêmica internacional (JIMÉNEZ, 2019).

Educacionais Nacionais (BRAIT, 2016; CIAVATTA, 2017; VASCONCELOS, 2016). O site do movimento destacou esse último evento como

[...] uma iniciativa destinada a entrar para a história da educação em nosso país. Se a lei for aprovada pelo Parlamento brasileiro, a doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções estarão com os dias contados. (ESP, 2018d, s/p).

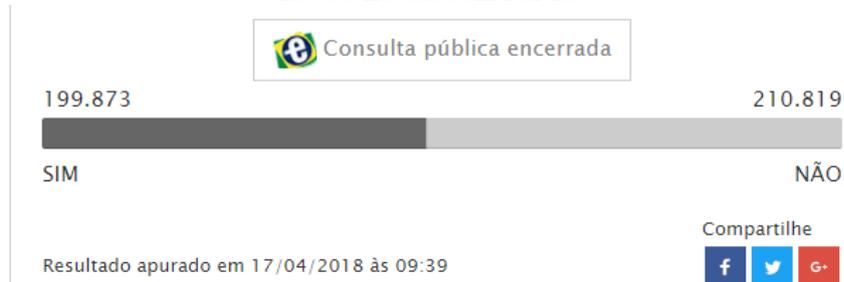
Ao contrário do que esperavam os envolvidos, o PL 7180/2014 foi suspenso e arquivado no dia 11 de dezembro de 2018, pois não houve quórum suficiente para que a votação prosseguisse. Segundo o presidente da Comissão Especial, o Deputado Marcos Rogério (DEM-RO), “[...] a maioria absoluta dos parlamentares que são favoráveis, eles vinham votar e saíam da comissão. Isso acabou gerando esse ambiente que não permitiu a votação.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018, s/p). Outra razão destacada por Marcos Rogério para o engavetamento do PL foi o fato de que algumas/uns parlamentares novas/os não estavam presentes na Comissão, pedindo para que adiassem a votação para a próxima legislatura, na qual poderiam propor um PL reformulado e com penalizações mais duras para professoras/es (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

As propostas de PLs citadas até aqui expressam um debate político que apresenta como ponto central a esfera de princípios religiosos que têm se tornado incompatíveis com a perspectiva de cidadania e de valores democráticos à medida em que se propõe mais veementemente, no Brasil, os ideais de respeito à pluralidade e diversidade (DESLANDES, 2015). Tanto o PL 2.974/2014 quanto seus subsequentes demonstram a relutância do jovem sistema democrático brasileiro – ainda dominado pela religião e por uma certa lógica patriarcal de poder e desigualdades – em assumir e fazer valer a laicidade do Estado Democrático de Direito. As críticas ao pseudoconceito de ideologia de gênero ocorrem nesse contexto de negação das diferenças e ameaça aos valores democráticos, engendradas por grupos fundamentalistas religiosos atuantes no poder legislativo brasileiro (DESLANDES, 2015).

Depois de 2014, surgiram ainda outras propostas antigênero vinculadas ao ESP, como o PL 193/2016 do então Senador Magno Malta (PR-ES), que visava a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da proibição do ensino da suposta “ideologia de gênero” nas escolas. Para tanto, o Senador abriu uma consulta pública sobre o PL como forma de motivar a população à participação no projeto. A pesquisa realizada resultou em 199.183 votos favoráveis à implantação do ESP e 210.819 votos contra o PL. Após

a apuração, o projeto foi retirado pelo próprio Malta em 21 de novembro de 2017 e o resultado se encontra disponível na página do projeto, como segue na Imagem 3 (REIS, 2016).

Imagem 3: Resultado da consulta pública realizada pelo então Senador Magno Malta sobre o apoio ou não ao Escola sem Partido.



Fonte: Senado Federal (2016).

Segundo Ribeiro (2016), algumas/uns das/os maiores defensoras/es do ESP na atualidade são parlamentares conservadoras/es, integrantes da Bancada Evangélica, defensoras/es da ditadura militar, da pena de morte e da denominada “cura gay”, como é o caso do então Deputado Federal João Campos (PSDB-GO), presidente da Frente Parlamentar Evangélica que elegeu a “Psicóloga Cristã” Marisa Lobo para prestar assessoramento a 92 deputados – ela atua também ao lado de Nagib em defesa do ESP e contra a suposta “ideologia de gênero”.

Em seu site, Marisa Lobo se auto intitula “[...] uma das grandes personalidades que luta em todo Brasil, pelas causas da família, mulher e da criança. É reconhecida por grandes líderes e políticos brasileiros. Além de oferecer estudos técnicos para respaldar nossas lutas em favor das causas que favorecem a família e a igreja.” (LOBO, 2016, s/p). A atuação de Marisa Lobo baseia-se no oferecimento de palestras em igrejas evangélicas e as informações em seu site ressaltam sua militância em favor da igreja cristã, o que evidencia as articulações ideológicas que o ESP estabelece. Além disso, ao se apresentar enquanto uma representante da psicologia – em cultos e reuniões religiosas – sua intenção é passar a ideia de que há uma validação científica em seu discurso de defesa do ESP e contra as questões de gênero (ARAGUSUKU; LEE, 2015). Entretanto, vale destacar que o ESP não parte de dados empíricos que demonstram a existência de doutrinação nas escolas, pelo contrário, tais dados não existem e o discurso do Escola sem Partido é tomado de uma característica simplificadora de conceitos complexos e, como temos visto, reacionária contra pautas de Direitos Humanos conquistadas durante as últimas décadas. É neste sentido que

[...] o manto da cientificidade é a principal estratégia argumentativa adotada por fundamentalistas religiosos nas disputas políticas, inclusive na ofensiva contra a Psicologia, de modo a requerer compreensão do fundamentalismo religioso como projeto político antidemocrático que não se assenta na afirmação literal do texto sagrado, mas na autoatribuição de superioridade moral à posição religiosa. (LIONÇO, 2017, p. 2018).

No ano de 2016, o Programa Escola Sem Partido foi aprovado pela primeira vez na Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Monte Castelo, estado do Paraná, e instituído nas escolas de Educação Infantil até anos iniciais do Ensino Fundamental no referido município. Segundo a secretária de educação, o município estaria cumprindo o seu dever e o projeto não deveria ser prejudicial, uma vez que, em sua concepção, as crianças da faixa etária citada ainda não tinham desenvolvido criticidade (MARTINS, 2016). Nesse mesmo ano, o canal TV Brasil produziu um documentário intitulado “A Escola Necessária”, no qual entrevistou diversas figuras pró e contra ESP, e foi até uma das escolas de Santa Cruz do Monte Castelo para saber a opinião de algumas das profissionais da escola a respeito da legalização do ESP no município. Uma das professoras entrevistadas, afirmou:

Dentro da sala de aula eu sou simplesmente professora, eu não posso interferir na opinião do meu aluno, porque aquele aluno ele vem já com a bagagem da casa dele. Então ele vem com a moral já trabalhada da família, e eu não posso mexer com a questão da família. (TV BRASIL, 2016).

O discurso da professora é um sinal de alerta de que não só parlamentares e outras figuras à frente da política se interessam pela aprovação do ESP em âmbito legal, mas também as próprias escolas e docentes têm aderido à proposta. Observemos a fala da professora entrevistada, que alega não interferir na opinião das/os estudantes. Essa é uma ideia que vai ao encontro da perspectiva do ESP na defesa constante da necessidade do ensino como uma prática neutra, apolítica e meramente transmissiva, como uma maneira de conter a atividade docente, para que a/o professora/or não adentre em conceitos que creem fazer parte apenas da seara moral e particular de cada aluna/o.

A criminalização das/os educadoras/es, que resulta do ESP, por vezes denominada “assédio ideológico” ou “doutrinação marxista”, assemelha-se ao chamado “terrorismo intelectual”, expressão utilizada no período de ditadura militar brasileira, em que diversas/os educadoras/es foram presas/os e torturadas/os por disseminarem os ideais de Paulo Freire. Para Vasconcelos, “[...] com isso, pretendem fortalecer o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social crítica e com o respeito à diversidade.” (VASCONCELOS, 2016, p. 81). Tal postura, de autoritarismo, torna-

se ainda mais evidente a partir dos precedentes que visam criminalizar a atividade docente e que podem ser visualizados na notificação extra-judicial proposta pelo ESP:

8. [...] o professor que se aproveita da presença obrigatória dos alunos para tentar impingir-lhes suas próprias ideias ou preferências ideológicas, políticas, religiosas ou morais pode ser processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos.

9. Junto com a liberdade e o cargo ou emprego, esses abusadores de crianças e adolescentes podem perder ainda o seu patrimônio, caso os pais dos seus alunos – que são muitos – decidam processá-los por danos morais. (ESP, 2018e, s/p).

Tais punições evidenciam a lógica autoritária, punitiva e de censura adotada pelo ESP, inclusive depreciando a figura das/os professoras por meio de expressões criminalizantes e difamatórias, como “abusadoras/es de crianças, sequestradoras/es, predadoras/es, doutradoras/es ideológicas/os”. É nesse sentido que o ESP revela similitudes com as características do período de ditadura militar e evoca reedição do militarismo por meio dos seus dispositivos de controle, concepções ideológicas de extrema-direita e tentativa de imposição de valores próprios sob o Estado Laico (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; CÉSAR; DUARTE, 2017; COSTA, 2017). Assim como propõe o ESP, o período a ditadura militar

[...] combateu e censurou as ideias de esquerda e tudo o mais que achasse perigoso e desviante – e, naturalmente, os defensores dessas ideias; controlou e subjogou o movimento estudantil; criou as ASIs para vigiar a comunidade universitária; censurou a pesquisa, assim como a publicação e circulação de livros; e tentou inculcar valores tradicionais por meio de técnicas de propaganda, da criação de disciplinas dedicadas ao ensino de moral e civismo. (MOTTA, 2014, p. 16).

Para Gadotti (2016), não é coincidência que o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado por Paulo Freire em 21 de janeiro de 1964, foi extinto um dia antes da posse de Marechal Castelo Branco, que justificou a extinção como uma forma de preservar as instituições e tradições do país. A ditadura militar desatou muitos dos movimentos de jovens e adultos de representação estudantil e retirou a possibilidade de educadoras/es intervirem nos rumos da educação. As consequências das ações da ditadura são sentidas até hoje, quando se acredita que se deve aprender “[...] por pacotes, por módulos, por “sistemas” prontos, apostilados, que concebem o conhecimento como um grande depósito que precisa ser ‘repassado’ ao aluno, considerado uma ‘lata vazia’”. (GADOTTI, 2016, p. 155).

A crítica feita por Gadotti à concepção de ensino que considera as/os estudantes como “latas vazias” pode ser associada ao termo usado pelo ESP, “audiência cativa”, cunhado por Nagib e que denota a/o estudante como alguém passiva/o diante da/o professora/or. Paulo Freire (1996) denomina esse modelo como um ensino “bancário”, que entende a/o discente como um depósito, para o qual a/o professora/or transfere o conhecimento. Esse é um modelo de ensino tecnicista, defendido pelo ESP como aquele no qual o ensino é realizado a partir do pressuposto de que os conhecimentos científicos devem ser apresentados de forma neutra. Sobre os objetivos da pedagogia tecnicista no contexto ditatorial, Germano explica que:

Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. (GERMANO, 2008, p. 107).

Ao olharmos mais atentamente a concepção de educação do ESP, podemos afirmar que não se trata de uma proposta original na educação brasileira, mas denota a evocação de um passado autoritário, tradicionalista e antidemocrático. O movimento Escola sem Partido reivindica, portanto, não só um modelo educativo como também um modelo de sociedade similar a outros períodos da história do Brasil e que já há algumas décadas vem tentando ser superado. Em outras palavras, o ESP evidencia os ecos de como se deu a construção da própria história da educação brasileira, a exemplo do quanto a instituição religiosa dominou a escolarização, durante séculos, desde a chegada dos portugueses e a implantação do ensino jesuítico até o período de repressão vivenciado durante a ditadura militar. O ESP evoca o desejo pelo retorno a esse período de autoritarismo e dominação, já que vivemos um tempo em que parlamentares defendem e lutam abertamente pela imposição de suas escolhas religiosas ao todo da sociedade e, constantemente, discursam sobre o quanto a década de 1960 representou um modelo supostamente ideal de sociedade, um período de “respeito” e “patriotismo”.

Diante de tais afirmações, vemos que o modelo de educação proposto pelo ESP fragmenta, reduz, simplifica e até elimina conteúdos essenciais para a formação sociopolítica da/o aluna/o e, ao mesmo tempo, inviabiliza o desenvolvimento do senso crítico (PENNA, 2016; 2017). Nesse contexto, em direção oposta ao ESP, acreditamos que a tarefa da/o professora/or não pode ser reduzida à transferência de conteúdos e o papel da/o estudante deve ser ativo, e não passivo.

Desde a primeira proposta de Projeto de Lei, os ideais do ESP seguem sendo apoiados por grupos como a Bancada Evangélica, Partido Social Cristão (PSC), Movimento Brasil Livre

(MBL), Movimento Cristãos contra Ideologia de Gênero, setores conservadores da Igreja Católica, Movimento Família na Escola, Revoltados Online entre outros. Todos esses grupos têm em comum diversos elementos, como o fato de que em sua maioria são compostos por indivíduos declaradamente religiosas/os cristã/ãos, liberais, conservadoras/es, contra a discussão de gênero e sexualidade, dispostas/os a dialogar apenas com aquelas/es que compartilham de suas mesmas ideologias (SAKAMOTO, 2016).

É com essa tônica que uma nova proposta, conhecida como “Escola sem Partido 2.0”, foi protocolada em 2019 pela Deputada Federal Bia Kicis (PSL-DF). Essa nova versão estabelece o direito da/o discente à gravação das aulas, cria um canal para denúncias anônimas e proíbe grêmios estudantis de realizarem atividades político-partidárias (FERREIRA; MARIZ, 2019). No contexto político atual brasileiro, entendemos que a proposta do “ESP 2.0” é facilitada principalmente pela eleição do presidente Jair Bolsonaro, capitão reformado e uma das figuras que defendem o projeto, além de ser um dos opositores na luta contra as questões de gênero e sexualidade na escola. Um exemplo de como os grupos apoiadores do ESP ganharam força após a eleição de Bolsonaro foi visto quando Ana Caroline Campagnolo, recém-eleita Deputada Estadual em Santa Catarina pelo Partido Social Livre (PSL), realizou um *post* em sua página no *Facebook* no qual incitava a todas/os as/os estudantes para que na segunda-feira, dia 29 de outubro de 2018, após a eleição de Bolsonaro, ficassem atentas/os, pois professoras/es se expressariam inconformadas/os com a vitória do presidente recém-eleito e, assim, possivelmente, praticariam a suposta “doutrinação ideológica” (CARTA CAPITAL, 2018). A deputada, que se autodeclara cristã, antifeminista e antimarxista, pediu em sua publicação para que estudantes gravassem vídeos e/ou áudios, flagrando docentes que estivessem criticando o presidente eleito em sala de aula, com a intenção de censurar a atividade de professoras/es “doutrinadoras/es” (CARTA CAPITAL, 2018).

O atual governo é apoiado por parlamentares que coadunam com os discursos do ESP, dentre elas/es a Pastora Damares Alves, Ministra dos Direitos Humanos que ficou famosa pela expressão “menino veste azul e menina veste rosa” e suas falas contra a suposta “ideologia de gênero” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Tal pensamento é caracterizado por uma compreensão equivocada sobre gênero e que tende a reduzi-lo à dimensão biológica do indivíduo, ignorando outras dimensões necessárias à compreensão das questões de gênero e simplificando conceitos envolvidos. Como forma de homogeneizar os corpos, as sexualidades e os gêneros, entusiastas do ESP têm reforçado em seus discursos o binarismo masculino e feminino, o reconhecimento cisgênero e a heteronormatividade, como forma de contenção da

abordagem de gênero na escola e de combater o pluralismo e a diversidade de nossa sociedade. Nesse sentido, se utilizam de discursos reducionistas, que deturpam as questões sobre gênero.

Dentre a atuação das/os personagens políticas/os contra o pseudo conceito de ideologia de gênero, destaca-se a figura do ex-senador Magno Malta (PR), que faz associações do trabalho com gênero ao estímulo da zoofilia, pedofilia, mudança de sexos, geralmente diante de argumentos “divinos”. Vejamos uma de suas afirmações:

O que é gênero Senador Zé Medeiros? Nada! Você nasce um vegetal e depois decide se o menino quer ser menina ou se a menina quer ser menino. E eles dizem, que menina não nasce menina, menino não nasce menino, mas homossexual nasce homossexual. ‘Mamãe me acode’! Não existe cromossomo homossexual, não existe terceiro sexo. (MALTA, 2018)⁸.

De maneira semelhante ao discurso de Malta, a “Psicóloga Cristã” Marisa Lobo afirma o seguinte:

Bem em 95 (Conferência de Pequim), essa palavra (gênero) foi cunhada a força como substituto do sexo [...] A ideologia de gênero diz que você faz o seu gênero, você faz, se você quiser ser homem, se você quiser ser mulher, se você quiser ser um gato, se você quiser ser um dragão [...] você pode ser a vontade. (MARISA LOBO, 2018)⁹.

Apoiando-se em afirmações caricatas, equivocadas, que não refletem a complexidade dos estudos em torno do conceito de gênero, o ESP apresenta a questão de maneira pejorativa, como algo imoral e impróprio, a exemplo dos discursos já mencionados anteriormente. Nos trechos citados acima, temos novos retratos desses equívocos, uma vez que tanto Magno Malta quanto Marisa Lobo simplificam e distorcem um conceito que não compreendem, de um campo de pesquisas no qual não possuem estudos. Marisa Lobo chega a afirmar que gênero surgiu como substituto de sexo, quando as discussões sobre gênero (*gender*) não nasceram como substitutas do termo sexo (*sex*), mas como uma ferramenta analítica de compreensão das desigualdades baseadas no sexo, realocadas aos debates no âmbito social, campo onde são construídas as relações entre os sujeitos (LOURO, 1997; NICHOLSON, 2000).

Diante da necessidade de contornar as simplificações frequentemente utilizadas pelas/os apoiadoras/es do Escola sem Partido buscamos, na teoria da complexidade de Edgar Morin, um

⁸ Discurso realizado em Sessão Plenária no Senado Federal em vídeo intitulado *Magno Malta afirma que o ano será de enfrentamento à ideologia de gênero* de 21min:40seg, publicado em 05 de fev. de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5cBUOt8FqXo>>. Acesso em 24 dez. 2018.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WILfHQdkIes/>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

auxílio teórico que pode contribuir para desmistificar os equívocos intencionalmente veiculados pelo ESP, como veremos a seguir.

1.2 Pensamento complexo *versus* pensamento simplificante

Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (Chimamanda Adichie, 2019, p. 33).

De acordo com o antropólogo, filósofo, historiador e sociólogo francês Edgar Morin, a complexidade assinala nossa incapacidade de explicar o todo. Assim, o pensamento complexo é aquele que reconhece a multidimensionalidade dos fenômenos, o que se contrapõe ao pensamento unilateral e determinista, que se pretende único. Nas palavras de Morin:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2011, p. 13).

O pensamento complexo surge como uma maneira de questionar o pensamento reducionista, denominado por Morin como paradigma da simplificação e baseado em três princípios: disjunção, redução e abstração (MORIN, 2011). Superar esse paradigma, como afirma Morin,

[...] é um obstáculo profundo, pois [o paradigma da simplificação] obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização [...] (MORIN, 1996b, p. 275).

Segundo Morin, o paradigma da simplificação, ou pensamento simplificante, embasa a ciência moderna e tornou possível o progresso científico experimentado pela humanidade desde o século XVII. Entretanto, de acordo com Morin, o desenvolvimento científico oriundo da simplificação veio acompanhado de consequências prejudiciais que começaram a se revelar no século XX. Para entender os efeitos nocivos do pensamento simplificante é necessário compreender o significado de cada um dos princípios que o regem (MORIN, 2011).

De início, podemos afirmar que o princípio da disjunção é a tendência de separar as várias dimensões que constituem um mesmo fenômeno. A disjunção opera fragmentando a

realidade complexa em partes mais simples na busca por uma explicação ordenada do todo. Assim, pelo princípio da disjunção, um fenômeno é fragmentado em suas partes constitutivas, cada uma sendo estudada por uma área do conhecimento. Um exemplo clássico da disjunção na organização do conhecimento humano é a separação dos saberes em disciplinas, como geografia, história, física, matemática, etc. Ainda que essa organização seja importante, o olhar complexo pode revelar as interconexões presentes entre essas áreas do saber. Assim, a disjunção é útil para a organização do conhecimento, mas não pode ser entendida com a forma definitiva ou “real” desses conhecimentos, que se conectam mutuamente, mesmo que o intelecto humano tenha dificuldades de compreender tais conexões (MORIN, 1996b).

Essa disjunção, herdada da maneira como nossa sociedade organiza os saberes, está presente na forma como as/os apoiadores do ESP entendem os objetivos da escola – separando a função da família, de um lado, e da escola, de outro – e está presente também na compreensão do ESP acerca da sexualidade humana. No caso do fenômeno gênero, o princípio da disjunção separa elementos que deveriam ser vistos conjuntamente para uma compreensão mais complexa do gênero, elementos que são biológicos, mas também psíquicos, sociais, afetivos, comportam relações de poder presentes nas relações de gênero, dimensões subjetivas, racionais, entre outras. Essa multidimensionalidade do fenômeno gênero indica a presença de vários aspectos que devem ser considerados inseparáveis para uma compreensão complexa do gênero.

Em decorrência dessa disjunção, temos a redução, que ocorre quando a compreensão de um fenômeno é reduzida à compreensão de apenas uma das dimensões constitutivas desse fenômeno, ignorando, muitas vezes, a importância e até mesmo a existência de outras partes que compõem o fenômeno. Pelo princípio da redução, portanto, visualiza-se apenas uma das dimensões de um fenômeno, ignorando a existência de seus outros elementos constitutivos (MORIN, 1996b; 2011). É dessa maneira que as/os apoiadoras/es do ESP procedem quando consideram que o gênero pode ser explicado apenas pela dimensão biológica do corpo humano, ignorando as dimensões psíquicas, sociais, afetivas, políticas, dentre outras que incidem sobre a constituição do gênero. Vale lembrar que a redução, aplicada pelo ESP em sua “análise”, não faz desaparecer as outras dimensões constitutivas do fenômeno gênero. Assim, o princípio da redução faz parte do paradigma da simplificação na medida em que reduz a complexidade dos fenômenos.

O mesmo ocorre quando o ESP delimita que a função da escola é apenas o ensino de conteúdos. Ainda que essa seja uma das funções da escola, ela não ocorre em separado da formação sociopolítica e moral de alunas e de alunos. Essa redução, promovida pelo ESP, é

uma simplificação na medida em que toma uma das dimensões da escola, o ensino dos conteúdos, como se fosse a única, ignorando a multidimensionalidade da instituição escolar.

Finalmente, o terceiro princípio do pensamento simplificante, segundo Morin, é a abstração. Tomada em separado do todo e reduzida, uma dimensão de um fenômeno sofre um processo de abstração, que separa e distancia tal dimensão da realidade em que ela ocorre. A abstração pode descaracterizar os fenômenos estudados, já que não é suficiente olhar para uma parte da realidade e entendê-la como o todo (MORIN, 1996b; MORIN, 2011). É justamente essa abstração descaracterizante que o ESP promove quando reduz o gênero à sua dimensão biológica e a escola à sua função de ensino dos conteúdos.

Morin (2000) propõe a superação do paradigma da simplificação propondo um pensamento complexo que reconheça a multidimensionalidade dos fenômenos. O conceito de multidimensionalidade, segundo Morin, está relacionado ao ato de buscar compreender o diálogo que existe entre dimensões que aparentemente estão separadas (MORIN, 2003).

A incerteza e a desordem são centrais para a tentativa de transição de uma perspectiva simplificante para o pensamento complexo. Segundo Morin (1996b), nosso universo é fruto do processo dialógico de ordem e desordem, produtor de todas as organizações presentes em nosso mundo, a exemplo de que na desordem, por exemplo, a intensa agitação de milhares partículas ou átomos, “[...] podem associar-se quando se encontram na desordem, dando lugar a esse momento no qual se constituem alguns grandes princípios [...] como a formação das galáxias e dos astros.” (MORIN, 1996b, p. 277). Porém, isto é inviabilizável se continuarmos perpetuando o pensamento simplificante, que em suma, de acordo com Morin (2003), abstrai do objeto tais possibilidades de estabelecimento de conexões, ligações e intercomunicações entre áreas que estão aparentemente isoladas. Para o autor, este é um princípio denominado de “dialogicidade”, que nos permite vislumbrar associações entre noções aparentemente contraditórias, para conceber um fenômeno mais complexo.

Vale destacar que o pensamento complexo não ignora a importância de reconhecer que os fenômenos podem ter suas dimensões constitutivas separadas para estudo. Nas palavras de Morin:

Não se trata de um pensamento que exclui a certeza pela incerteza, que exclui a separação pela inseparabilidade, que exclui a lógica para permitir todas as transgressões. O procedimento consiste, ao contrário, em se fazer uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas [...]. De igual modo, este utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece os seus limites, e tem consciência de que, em certos casos, é necessário transgredi-los. Não se trata, portanto, de se abandonar os

princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los em uma concepção mais rica. Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo. Em suma, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele o integra; como diria Hegel, ele realiza a união da simplicidade com a complexidade, e mesmo no metassistema que constitui, ele transparece sua própria simplicidade. O paradigma da complexidade pode ser enunciado tão simplesmente como aquele da simplificação: este obriga a separar e reduzir; o paradigma da complexidade ordena reunir e distinguir. (MORIN, 2003, p. 75).

Em outras palavras, enquanto o pensamento simplificante separa, reduz e abstrai, descaracterizando a rede de relações entre as dimensões constitutivas de um fenômeno, o pensamento complexo compreende que estamos sempre lidando com uma parte de um fenômeno, não descartando a existência de suas outras dimensões.

Em suma, neste tópico, nossa intenção foi destacar que a perspectiva de complexidade pode contribuir para demonstrar o quanto o movimento Escola sem Partido está baseado em reduções e simplificações que perigosamente levam a entendimentos parciais e, muitas vezes, equivocados. A complexidade nos ajuda também a compreender as relações de gênero e a diversidade, contribuindo para os avanços nos debates feministas, pois possibilita ultrapassar o pensamento simplificante que reduz a complexidade do gênero à dimensão biológica, que tem servido para perpetuar as desigualdades entre mulheres e homens.

Vale lembrar, entretanto, como afirma Ciommo (2003), que Morin não escreveu propriamente sobre as questões de gênero em sua teoria, portanto, partimos da perspectiva de complexidade na tentativa de demonstrar como a compreensão simplificante do ESP aborta as possibilidades de um conceito complexo de gênero, retirando-o de todo os seus contextos, reduzindo-o à categoria biológica e fazendo uso de saberes disciplinares como “[...] ferramenta de manutenção e instrumento de reconstrução das práticas hegemônicas.” (LIMA, 2018, p. 11). A concepção simplificante de gênero descarta e desconsidera aquelas e aqueles que se afastam das formas hegemônicas e são conseqüentemente tratadas/os como “diferentes”, sofrem preconceito e são discriminadas/os (LOURO, 1997), além de prescrever “[...] como devemos ser em vez de reconhecer como somos.” (ADICHIE, 2017, p. 40).

Guacira Louro é uma das autoras que defende que o conceito gênero deve ser tratado dentro de uma perspectiva complexa, que possa lidar com as ambiguidades, com as diversas dimensões que perpassam a temática e as complexas redes de poder que atravessam as instituições, os discursos, os códigos, práticas e símbolos (LOURO, 1997). Entretanto, o ESP,

não viabiliza a percepção de tais desigualdades, problematizações e mantém as mesmas hegemonias nas relações e discrepâncias entre gêneros. Como afirmam Carvalho e Polizel, o ESP funciona muito mais como um mecanismo de negação do feminismo e do gênero, “[...] firmando discursos travestidos de estatutos legalizados e com o intuito de instalar absolutismos morais e perseguições.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 11). Isso é justamente o que o ESP promove ao reduzir as funções da/o professora/or à mera transmissão dos conteúdos, ao minimizar a/o aluna/o ao papel de passividade e ao simplificar as questões de gênero às funções reprodutoras e ao determinismo biológico.

Essas não são, entretanto, as únicas problematizações que têm sido realizadas a partir dos ideais defendidos pelo ESP. Com o intuito de compreender e evidenciar o que pesquisadoras/es têm discutido, a partir de um olhar mais complexo e na contramão da simplificação, apresentamos no próximo tópico um “estado da arte” acerca do movimento Escola sem Partido, com um levantamento de pesquisas e um panorama geral acerca das produções científicas que têm o ESP como objeto de estudo. Vale destacar, de antemão, como as pesquisas organizadas no estado da arte a seguir evidenciam ainda mais a visão simplificante que o ESP adota sobre questões atreladas à educação e ao gênero.

1.3 Estado da Arte: o Escola sem Partido na literatura científica

Pesquisas do tipo estado da arte são caracterizadas por um levantamento da produção de um determinado tema, compreendendo teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e demais produções científicas. As pesquisas de estado da arte se justificam pela visão geral que possibilitam sobre o que está sendo produzido na área, bem como pelo panorama que proporcionam da evolução das pesquisas, seu foco e lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para a construção do estado da arte que aqui apresentamos, realizamos um levantamento de dissertações, artigos, livros e demais publicações científicas localizadas nas bases de dados de periódicos da Capes, Google Acadêmico e *Scielo*, partindo do descritor “Escola Sem Partido” (ESP). Notamos que, por se tratar de uma temática atual, as primeiras pesquisas que encontramos em torno dessa temática datam de 2016. Dessa forma, o recorte temporal adotado para a composição deste estado da arte compreendeu os anos de 2016, 2017 e 2018.

Também compõem as discussões aqui expostas trabalhos constituintes de duas coletâneas: “*A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*”, publicada no ano de 2016, e “*Escola sem*” partido: esfinge que ameaça a educação e a

sociedade”, publicada em 2017. São coletâneas que se constituem por um compilado de textos de diversos/as autores/as que têm se dedicado a estudar a temática e contribuído para a pesquisa científica em torno do ESP. Reunimos um total de 58 produções científicas, a saber: 27 artigos, 2 livros (sendo utilizados 27 dos capítulos que compõem as coletâneas), 1 trabalho de conclusão de curso e 3 dissertações de mestrado. Essas produções compreendem as áreas de História, Educação, Filosofia, Letras, Direito e Sociologia.

A partir da leitura de todo o material encontrado, verificamos que os estudos e pesquisas que partem da temática Escola Sem Partido se ramificam em diferentes discussões. Diante disso, realizamos a organização do material em torno de quatro categorias que agrupam as discussões e temáticas específicas que têm sido pesquisadas a respeito do movimento ESP, são elas: “Currículo escolar”, “Ideologia e neutralidade”, “Implicações para docentes e discentes” e “Ideologia de gênero”, sobre as quais passaremos a nos dedicar a seguir.

1.3.1 Currículo escolar

Nesta categoria, encontram-se as produções científicas que abordam o ESP e suas implicações para o currículo escolar, uma vez que o movimento preconiza a não abordagem de determinados temas em sala de aula, influenciando diretamente na composição curricular. Em vista disso, apresentamos aqui as discussões levantadas por autoras e autores que, de maneira geral, compreendem o currículo como um instrumento necessário para o norteamento e a identidade do trabalho da/o educadora/or, e assim buscam entender o movimento Escola Sem Partido diante de suas possíveis implicações para a formulação do currículo escolar e, consequentemente, da prática docente.

Macedo (2016) faz uma análise a respeito das possíveis articulações entre as propostas do movimento ESP e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – referência nacional para elaboração dos currículos escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental – aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo então ministro da educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Vale destacar que a BNCC foi motivo de polêmicas e discussões, sobretudo pela retirada das menções aos termos identidade e construção de gênero. Segundo Macedo (2016), as demandas do ESP ampliaram-se a partir do momento

em que ocorreram as proposições dos Projetos de Lei 867/2015¹⁰ e 193/2016¹¹ para a educação nacional, projetos que questionam a competência do Ministério da Educação e Cultura e do CNE enquanto definidores da BNCC. Para a autora, tal fato, associado aos vínculos identificados por Macedo (2016) entre a BNCC e as demandas do ESP, dão origem a uma agenda de caráter conservador, que objetiva atender uma determinada visão político-partidária e eliminar discussões raciais, questões de gênero e sexualidade do currículo escolar. É nesse sentido que as demandas do ESP vão ao encontro da visão presente na BNCC e se articulam a um pensamento estrutural hegemônico que visa a eliminação do político e das diferenças, priorizando a injustiça social, contra o que nomeiam por doutrinação esquerdista/marxista/comunista (MACEDO, 2016). Assim, Macedo (2016) avalia que as possíveis articulações entre a BNCC e as demandas do ESP são preocupantes para a educação e denotam um conservadorismo crescente, não só no Brasil, como no mundo, de maneira geral.

A partir dessa mesma perspectiva, Borges (2017) afirma que o currículo está pautado em diferenças que não se definem, mas se apoiam sobre as condições de espaço e tempo em que os sujeitos vivenciam em determinada localidade e, portanto, deve ser um instrumento de diálogo com tal realidade em que está inserido. Em seu estudo, o autor trabalhou com um grupo de 15 jovens que cursavam o 1º ano do Ensino Médio. A pesquisa teve por objetivo entender as concepções desses jovens acerca do ESP. Dentre as compreensões das/os estudantes, destacam-se as ressalvas acerca do caráter opressivo do projeto ESP, como é observado em um excerto do texto a seguir, produzido pelos sujeitos da pesquisa:

[...] Somos completamente contra este projeto, já que não temos uma educação de qualidade e queremos oprimir os professores, pois para nós é opressor este projeto, todos temos o direito de opinar e para opinarmos temos que nos confrontar com opiniões contrárias, assim expor nossas opiniões, isto libera naturalmente, instantaneamente o senso crítico, temos o direito de nos expressar e a escola é o lugar ideal para desenvolver esta habilidade (Estudantes: A. V. S., L. E. D. e L. L. P., estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola B. M. em Nova Iguaçu/RJ). (BORGES, 2017, p. 625).

Com esse estudo, o autor destaca que as/os estudantes apresentaram discursos que reconhecem a necessidade do ensino reconhecer a pluralidade, na medida em que as/os jovens

¹⁰ Projeto de Lei apresentado pelo Dep. Izalci Lucas (PSDB-DF) que propõe a inclusão do ESP nas diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

¹¹ Projeto de Lei apresentado pelo ex-Senador Magno Malta (PR-ES), que propõe a inclusão do ESP nas diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

estão inseridas/os dentro de novas demandas ligadas a novas comunidades, grupos religiosos, LGBTI+, feministas, negras/os, cristãs/ãos e moradoras/es de favela. Sendo assim, Borges (2017) conclui que uma proposta de escola “sem partido” não só inviabilizaria as demandas contemporâneas, diante de tantos pontos e questionamentos levantados pelas/os estudantes, como também retiraria o caráter democrático da educação.

Sperandio e Muniz (2017) analisam os Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio 13.415/2017 e o Projeto de Lei 867/2015, referente ao ESP, como duas ações que dialogam entre si na contemporaneidade. De maneira geral, Sperandio e Muniz (2017) destacam que as/os defensoras/es da reforma do Ensino Médio alegam que os problemas de repetência e evasão nesse nível de ensino seriam resolvidos a partir de uma reestruturação do currículo escolar, com um currículo baseado em uma formação tecnicista, voltado para o mercado de trabalho e com a retirada de disciplinas que perpassam o pensamento político e social. A partir do exposto, a reforma do ensino médio viria ao encontro das proposições do ESP, uma vez que o movimento prioriza o conteúdo meramente instrutivo e a retirada de temas transversais, separando-os em níveis de educação e de instrução. Nessa ótica, a primeira (educação) seria de responsabilidade majoritariamente familiar e a segunda (instrução) uma função da escola para formação de indivíduos minimamente aptos à reprodução e submissão dos interesses capitalistas do Estado (SPERANDIO; MUNIZ, 2017).

Silva, Dickmann e Bernartt (2017) também fazem uma análise da educação dentro do que os autores denominam “era Temer(ária)”, pensando nas mudanças empreendidas pelo governo Temer-Mendonça para a educação brasileira, como a reforma do Ensino Médio, as tentativas de privatização da educação, as mudanças na BNCC e os Projetos de Lei vinculados ao Escola Sem Partido. Para a autora e os autores, a Era Temer(ária) apontou uma crise civilizatória, submersa numa lógica capitalista que reproduziu padrões desumanos de desigualdades. Diante dessa problemática, Silva, Dickmann e Bernartt (2017) propõem uma educação que quebre esse paradigma e pense para além do capital, na qual se priorize a redução da pobreza e da desigualdade social, o que requer

[...] que enfrentemos a crise do sistema público de ensino que, pressionado pelas demandas do capital, pelo conseqüente esmagamento dos cortes e recursos dos orçamentos públicos, termina por ceder à lógica neoliberal do Estado Mínimo e da mercantilização da educação, na qual “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”. Nesse sentido, é preciso que, no lugar da educação neoliberal, pensemos numa educação emancipatória, na qual os espaços educacionais não reproduzam a dimensão ética e estética dos shopping centers, calcados na lógica do consumo e do lucro. (SILVA; DICKMANN; BERNARTT, 2017, p. 13).

Partindo do debate acerca das várias proibições que o movimento ESP enceta, tanto Carvalho, Polizel e Maio (2016) quanto Katz e Mutz (2016) tecem uma crítica ao ESP a partir da teorização de Michel Foucault em torno da imposição das proposições que tal movimento deseja sobre o conteúdo curricular. Para as/os autoras/es, pressupor que a família tem predominância sobre as decisões do que deve ou não ser ministrado em sala de aula retira o caráter democrático da escola e a torna um objeto familiar de repressão à/ao professora/or. O modelo de controle panóptico – instrumento de vigilância para pessoas que se encontravam em regime de cárcere privado – é aqui utilizado como uma analogia para compreender que a atuação do ESP cerceia a liberdade do ensino, bem como vigia e pune o que denominam como doutrinador, uma vez que, no modelo defendido pelo ESP, a família tem o poder para se manifestar contra a/o professora/or e até mesmo processá-la/o judicialmente. Nas palavras das/dos autoras/es, “[...] este é um silenciamento que, somado à perseguição de professores, dilapida e ataca os pilares da escola democrática e os princípios constitucionais de garantia de direitos quanto à participação civil e de liberdade de expressão.” (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 75). O currículo, sob a perspectiva da vigilância, torna-se um objeto meramente técnico, administrativo e de instrução, reduzido à função de transmissão de conteúdo, de interesse das instâncias de poder daquelas/es que o delimitam e limitam.

Nesse mesmo sentido, Algebaile (2017) analisa as aproximações do ESP com sistemas de vigilância, denúncia, punição, autocensura, constrangimento e proibição de comportamentos, supostamente caracterizados como doutrinação ou desrespeito às convicções morais da instituição familiar. Ramos (2017) corrobora essa análise discutindo que o ESP é uma manifestação sem ética ou respeito com as/os educadoras/es, pois instala um movimento persecutório e violento contra todas/os aquelas/es que não compartilham da mesma noção ideológica de quem defende o ESP, ou seja, “[...] o Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência.” (RAMOS, 2017, p. 85). Voltando-se de maneira mais específica às questões curriculares, Ramos pontua que o currículo escolar é alvo de disputas de classes, culturais e ideológicas. Sob essa perspectiva, ao olharmos para o ESP, podemos contemplar uma tentativa de imprimir ao currículo escolar uma ideologia mascarada como neutra e não ideológica, mas que, ao ser analisada, revela o favorecimento dos interesses da classe dominante, “[...] pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola.” (RAMOS, 2017, p. 82).

Souza e Gonçalves (2016) tratam do interesse de classe dominante, abordado por Ramos (2017), como um reflexo do caráter fundamentalista religioso cristão do movimento ESP. As

autoras afirmam que a ótica conservadora do ESP implica diretamente sobre o aumento da intolerância nas escolas brasileiras, especialmente a partir das constantes lutas contra as abordagens de gênero e raciais. Assim sendo, as autoras situam o ESP dentro de uma iniciativa com discursos camuflados de noções como “família e bons costumes”, que propagam o cumprimento da lei e distorcem a história, tal como a cultura africana e afro-brasileira, firmando o preconceito racial e a intolerância religiosa. Portanto, cabe à escola, por meio de seus instrumentos, tal como o próprio currículo, reafirmar seu papel social e “[...] contrapor-se aos valores que fomentam o preconceito e a discriminação racial independentemente de onde provenham.” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141).

De acordo como Albano, Coelho e Firmino (2017), as recentes proibições incentivadas pelo discurso do ESP também podem influenciar a composição de disciplinas das áreas de humanas, como é o caso da Geografia, História e Filosofia. Girotto (2016) reitera essa discussão afirmando que o movimento do ESP pode acarretar numa expressiva diminuição de carga horária das disciplinas de Ciências Humanas, reforçando as relações entre educação e o mercado de trabalho. Para Albano, Coelho e Firmino (2017), assim como Girotto (2016), uma vez que tais disciplinas ajudam a desenvolver e repensar a sociedade política em que estamos inseridas/os, a concepção de escola presente nos ideais do ESP pode diminuir tais possibilidades, já que entende a educação como uma prática neutra e não posicionada. Tal lógica reflete o surgimento de novos paradigmas dominados pela influência do capital, que altera as noções de relação humana, nesse caso, uma noção de educação pautada em um modo de produção que se distancia da/o aluna/o e se aproxima dos seus desejos particulares.

Outros autores, como Orso (2017) e Lima (2018), propõem uma discussão sobre a reformulação do currículo escolar, mas a partir de um ideal que seja inverso ao do ESP. Ambos apontam para uma proximidade preocupante das propostas do movimento Escola Sem Partido com uma ciência positivista, simplificante e determinista, que busca o retorno à disciplinarização, fragmentação e distanciamento entre conhecimento e realidade, negando a transversalidade. Sendo assim, propõem uma reestruturação que percorre um caminho oposto ao ESP, que parte de uma reorganização do que se entende por projeto político pedagógico das instituições escolares na busca de um enriquecimento teórico, metodológico e prático do currículo escolar. Para uma nova proposta, é necessária uma construção que dialogue com professoras/es, pedagogas/os, alunas/os e a comunidade externa, no intuito de construir um projeto de escola democrática que atenda à pluralidade. Essa proposta vai na contramão do que afirma o ESP, que aloca prioritariamente a responsabilidade da composição do currículo escolar nas mãos da instituição familiar.

Para finalizar, é importante destacar que a análise das produções abordadas até aqui demonstra que o currículo escolar almejado pelo ESP retira das escolas as discussões e temas potencialmente formadores e críticos. Os temas e conteúdos entendidos pelo ESP como inadequados são aqueles que permitem uma formação para a cidadania e respeito à diversidade, características de sociedades plurais e democráticas e indicadores do papel formativo da escola. Sob a perspectiva do ESP, o currículo seria reduzido a um objeto meramente técnico e instrutivo, desprovido do caráter formativo, democrático, plural e de formação para a cidadania que deveria nortear o espaço público da escola.

Em suma, as produções organizadas dentro da categoria “Currículo escolar” apontam para o currículo como um instrumento de suma importância, um território de disputas, já que sua alteração pode vir a efetivar os ideais do Escola sem Partido. Vale lembrar também que o currículo escolar do ESP atenderia não só as expectativas de tal movimento, mas também de outros setores conservadores da sociedade que se unem a ele, visto que o ESP se encontra fortemente vinculado a outros movimentos, discussões, instituições e partidos, como será tratado de maneira mais específica na próxima categoria de análise.

1.3.2 Ideologia e neutralidade

Uma outra categoria a partir da qual podemos reunir as produções científicas acerca do ESP fica circunscrita às noções de ideologia e neutralidade frequentemente presentes no discurso do referido movimento. O ESP destaca que suas proposições são apartidárias, estão isentas de qualquer cunho ideológico e, assim, pregam o ensino neutro como estratégia de combate à suposta “doutrinação”. Sendo assim, as/os autoras/es presentes nesta categoria problematizam essa afirmação realizada pelo movimento, buscando compreender o que as/os defensoras/es do ESP significam por “neutro” e “ideológico”, bem como o que o movimento almeja ao propagar esses pressupostos.

Para Betto (2016), o termo ideologia pode ser conceituado como um conjunto de ideias que fundamentam e motivam ações e atitudes. Constituída por meio das tradições familiares, princípios religiosos, cultura e meios de comunicação, não há sujeito sem ideologia. Partindo de tal conceituação, o movimento ESP pode, sim, ser compreendido como o propagador de uma ideologia. Bastaria olhar para suas/seus defensoras/es, caracterizadas/os em grande parte como políticos de direita e conservadoras/es, para entender quais são as ideologias político-partidárias defendidas pelo ESP, que em muitos momentos, como afirma Betto (2016), podem ser entendidas como uma afronta à educação. A partir da proposta de escola do ESP, alguns dos

pensadores que teorizam a educação crítica deveriam ser proibidos, como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Rubem Alves, por serem ideólogos político-partidários indesejados pelo ESP.

Nesse mesmo sentido, Catelli (2016) reflete que, na perspectiva do ESP, o conceito controverso e equivocado de ideologia está relacionado a maneiras de manipulação e enganação sobre os conceitos particulares das/os estudantes, impedindo-as/os de pensarem livremente. Dessa maneira, nota-se que, segundo as ideias do movimento, o conceito de ideologia está sempre aliado a uma perspectiva de partidarismo de esquerda, que tem o intuito de promover a adesão de alunas/os. Segundo o autor, “[...] tal concepção não encontra amparo em qualquer um dos grandes pensadores clássicos de diferentes tendências que se dedicaram a refletir sobre o conceito de ideologia, como Durkheim, Comte, Hegel ou Marx.” (CATELLI, 2016, p. 85). Para demonstrar como não é possível a isenção de ideologias, o autor cita o período da ditadura do regime militar, quando surgiram no Brasil os manuais obrigatórios de Educação Moral e Cívica, em que podia se perceber um viés nacionalista, uma supervalorização do militarismo e do Estado, donde surgiu o conhecido *slogan*: “*Brasil. Ame-o ou deixe-o.*”¹² (CATELLI, 2016, p. 87). Dessa maneira, Catelli (2016) conclui que o grande problema para o movimento ESP é toda e qualquer forma de pensamento que, para suas/seus defensoras/es, possa estar atrelada à alguma concepção compreendida como esquerdista.

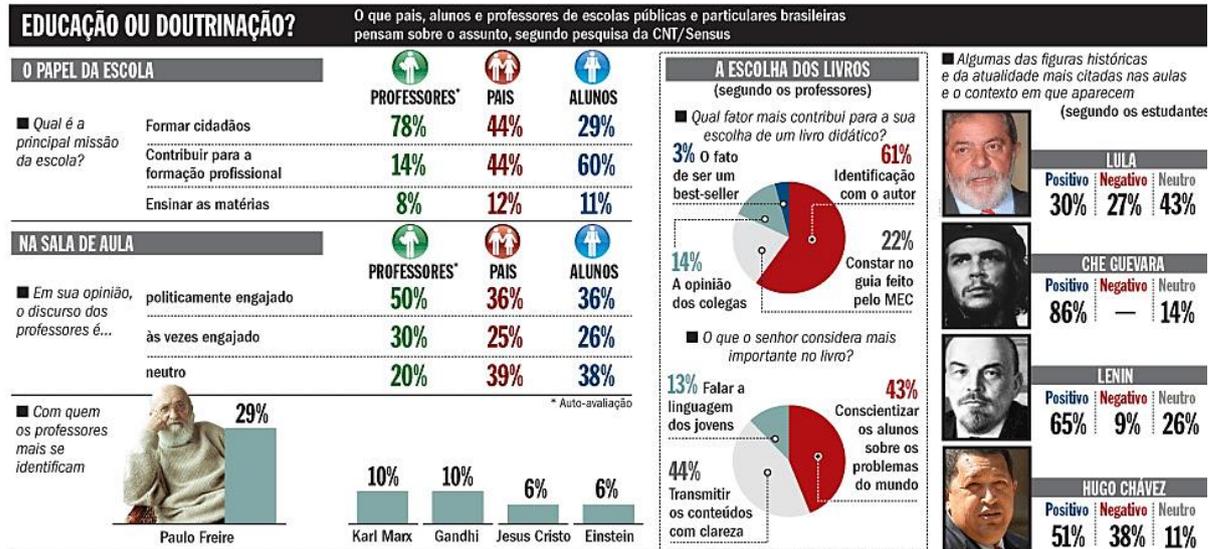
Para Sakamoto (2016), a suposta doutrinação-político-partidária denunciada pelo ESP não apresenta bases empíricas para que se possa afirmar que tal prática existe em sala de aula, uma vez que o referencial principal do movimento é uma pesquisa do Instituto CNT/Sensus, publicada pela revista *Veja* em 2008 (Imagem 4). Paralelamente, o autor discute a contrariedade no nome “sem partido”, uma vez que o projeto está afiliado à defesa da Bancada Evangélica¹³, a partidos de centro e de direita. Para Sakamoto (2016) a proposta do movimento é equivocada ao defender um posicionamento neutro, já que o ESP está visivelmente posicionado e embasado

¹² O slogan “*Brasil. Ame-o ou deixe-o*” foi parte da propaganda do governo do general Emílio Garrastazu Médici no período de 1969 e 1974. Foi resgatado em 2018 pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), poucos dias após a eleição de Jair Bolsonaro em 28 de outubro de 2018. “O resgate da frase, que se tornou popular durante a Ditadura Militar (1964-1985), chocou o público. Em outras vinhetas, as frases que encerram são diferentes: “Brasil de encantos mil”, “Pra frente Brasil”, “Brasil, pátria amada”, “Brasil, terra adorada” e “Eu te amo, meu Brasil” foram algumas das mensagens exibidas até o momento. A última é um verso de uma música da dupla Dom & Ravel que foi amplamente usada pelo regime militar como propaganda política.” (GUARALDO, 2018, s/p).

¹³ Seu nome oficial é Frente Parlamentar Evangélica (FPE), porém, é constantemente nominada pela mídia, seus membros e pela literatura científica como “bancada evangélica”. Surgiu no final ano de 1986, a partir da eleição da Assembleia Constituinte, com uma característica bem delimitada: “[...] não é política nem ideologicamente homogênea, mas é, de forma geral, conservadora.” (PRANDI; SANTOS, 2017, p. 187). Esse ativismo religioso abarca, na esfera pública, matérias de cunho moralistas e conservadores, que homogeneizam a esfera pública e o contexto privado de suas denominações religiosas. Na criação da FPE, os evangélicos temiam que a Constituição devolvesse à Igreja católica alguns privilégios antigos e exclusivos, além de se oporem as conquistas de direitos do público LGBTI+, das feministas, à liberação do aborto e outros temas que se oporiam as suas pautas. (PRANDI; SANTOS, 2017).

por ideologias conservadoras que compreendem como principal figura de doutrinação o educador Paulo Freire, o qual sempre defendeu a liberdade do pensar.

Imagem 4: Pesquisa realizada pelo Instituto Sensus, divulgada pela revista Veja em 2008.



Fonte: ESP, 2018.

Segundo Sakamoto (2016), o quadro acima é insuficiente para as afirmações que o ESP faz, pois não apresenta informações substancialmente embasadas para a afirmação da existência de docentes doutrinadoras/es. Dessa maneira, para que o movimento comprove seus pressupostos, são necessários estudos/pesquisas que embasem a hipótese do ESP acerca da suposta “doutrinação ideológica”. Nas palavras de Sakamoto: “[...] se existe doutrinação esquerdista, ela está dando muito, mas muito errado – uma pesquisa Datafolha, de dois anos atrás, e o próprio mapa eleitoral das últimas eleições registram um avanço da direita e um recuo da esquerda.” (SAKAMOTO, 2016, p. 13).

Vasconcelos (2016) corrobora o pensamento de Sakamoto (2016) citando o educador Paulo Freire como uma das vozes defensoras da educação como prática da liberdade, mas veementemente criticado por um entendimento errôneo de que estaria a serviço da doutrinação marxista. Vasconcelos (2016) acredita que as/os professoras/es são sim, socialistas, liberais, socialdemocratas e conservadoras/es inevitavelmente, mas isso não significa necessariamente uma doutrinação. Dessa forma, entende-se que o ESP subestima a/o aluna/o como audiência cativa e que, assim, tende a reproduzir tudo aquilo que lhe é ensinado, como se não pudesse ser autônoma/o e filtrar o que é de seu interesse.

Bittencourt (2017) classifica o discurso do Escola Sem Partido como um equívoco, sobretudo no que diz respeito às suas compreensões do significado de partidarismo e de política, destacando que questões partidárias não devem ser inseridas na proposta pedagógica, a fim de evitar a escolha de uma ideia em detrimento de outra, mas que isso não significa que será possível uma anulação da reflexão política durante o processo educativo. Dessa maneira, Bittencourt (2017) destaca que os interesses do ESP estão mais assentados em uma perspectiva de retrocesso diante dos avanços conquistados no campo educacional. O intuito do ESP, segundo Bittencourt, é a criação de uma massa profissional alienada, a partir de uma educação tecnicista, que evidencia uma agenda política reacionária. As/os defensoras/es do ESP, ao contestarem o nome do educador Paulo Freire e o reduzirem a um “doutrinador marxista”, anulam todas as suas contribuições reconhecidas internacionalmente, evidenciando o caráter obscurantista e antidemocrático do ESP.

Flach (2017) faz uma crítica a uma série de medidas conservadoras tomadas no país nos últimos tempos e que ameaçam a democracia e a formação crítica e emancipadora. Em seu estudo, a autora procura desmistificar a neutralidade proposta pelo ESP, compreendendo que tanto a História, bem como a existência do ser humano, são permeadas por posicionamentos. É justamente na escola que se espera que haja uma discussão crítica sobre tais fatos históricos, bem como o desenvolvimento da consciência de alunas e alunos que vão além dos posicionamentos partidários. A partir disto, a mesma autora aponta que o ESP vai em direção contrária a essa proposta, silenciando o debate, disseminando a desigualdade e causando retrocesso para a educação. Manhas (2016) vai ao encontro dessas ideias quando afirma que não existe neutralidade, uma vez que ao defender uma não ideologização, já estão imbricadas visões ideológicas de mundo. A intenção de movimentos como o ESP é fazer retroceder os avanços conquistados nos últimos tempos em relação aos direitos humanos.

Sob essa mesma ótica, Silva, Pereira e Assis (2017) e Orofino (2018) defendem a impossibilidade da neutralidade e da negação da ideologia em sala de aula. As/os autoras/es afirmam que carregamos em nós muito de nossa história e cultura, e a sala de aula, enquanto espaço de trocas, está permeada por diferenças e vários posicionamentos. Todo indivíduo está orientado por uma base ideológica que direciona sua visão e sua fala. Nessa perspectiva, no caso do ESP, o movimento cai em contradição ao acreditar-se neutro, já que toma partido e se torna uma base de caráter excludente ao tentar afastar as diferenças da sala de aula e usar a repressão, a denúncia e a vigilância como forma de controlar a atividade docente.

Na pesquisa realizada por Orofino (2018), a autora investiga ainda as concepções de educadoras/es que lecionam a disciplina de Ciências e chega à seguinte consideração acerca dos pressupostos do ESP:

No que diz respeito à influência do Programa Escola sem Partido no ensino de ciências, considera-se que os seus pressupostos não possuem bases teóricas que estejam em consonância com as pesquisas acadêmicas realizadas na área de educação para a ciência. Exemplo disso é que a prerrogativa da possibilidade de transmitir um conhecimento neutro se contrapõe à própria Natureza da Ciência, pois a constituição do conhecimento científico e tecnológico não é neutro, à medida que sofre influências externas que vão desde as crenças pessoais dos cientistas até questões sociais, culturais e políticas. (OROFINO, 2018, p. 60).

Em continuidade à questão da neutralidade, Cavalcante (2017) afirma que o discurso do ESP silencia diferentes pontos de vista e se equivoca ao afirmar que há doutrinação em sala de aula. Para o autor, é o próprio ESP quem conserva, em si, gestos de doutrinação, sustentados por uma ideologia pautada em um modelo tecnicista de educação, voltada para a manutenção do *status quo*. O que o ESP parece propor é a anulação de discursos outros, em favor daqueles que propagam os ideais do movimento, e a maneira de alcançar esse objetivo é fazendo o controle político-ideológico da educação. É nesse sentido que Frigotto (2017) analisa o movimento a partir da ótica dos interesses capitalistas, que entendem a educação a partir das leis mercadológicas. Por conseguinte, afirma o autor, o ESP toma a educação como um investimento, e não como um direito social e subjetivo. Assim, o Escola sem Partido dá concretude a uma proposta de escola que se transforma em um aparelho ideológico de manutenção dos interesses capitalistas do Estado. O território no qual avança tal movimento é aquele cada vez mais polarizado e dominado pelo ódio, intolerância e defesa dos interesses privados, em detrimento das lutas e dos direitos de minorias. Um sintoma disso, segundo analisa Frigotto (2017), é o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/08/2016, que representa um retorno sutil do passado com a interrupção das conquistas, ainda que parciais, dos sindicatos e movimentos sociais.

Gadotti (2016) segue nessa mesma discussão, afirmando que o governo fruto do golpe tem a sua estrutura político educacional firmada no não diálogo e na indiferença cultural, que se expressam na proposição cada vez mais aparente do ESP por meio da criminalização do trabalho pedagógico. O ESP institui a censura sob determinados conteúdos que carregam uma gama de informações úteis ao conhecimento da humanidade, como Filosofia, História e Sociologia. Dito isto, o autor afirma que “[...] estamos diante de uma iniciativa que visa a retirar

da escola seu papel essencial de formar para a democracia, o que demonstra o caráter autoritário deste movimento.” (GADOTTI, 2016, p. 156).

Segundo as/os autoras/es Espinosa e Queiroz (2017), Lima e Tavares (2017) e Ferreira e Alvadia Filho (2018), pode-se perceber uma relação intrínseca entre o ESP e os setores evangélicos conservadores de igrejas neopentecostais que defenderam, entre tantas coisas, o afastamento da ex-presidenta Dilma Rousseff. As/os autoras/es fazem um mapeamento das redes sociais do Escola Sem Partido, nos sites oficiais, página do *Facebook* e *blog*, analisando suas relações com partidos políticos, líderes, organizações religiosas, representantes e o que há em comum entre tais elementos, concluindo que o movimento ESP é uma estratégia de união de forças em prol de uma causa moral que oculta o verdadeiro sentido da iniciativa, a começar pela própria escolha do nome “sem partido”.

O viés religioso do movimento é também abordado por Ximenes (2016), o qual afirma que o ESP confunde a educação formal com a educação de caráter não-formal relacionada às comunidades de fé, igrejas e partidos políticos e com a educação informal que se dá na família e na comunidade. A educação supostamente neutra do ESP tende a reproduzir ideologias e culturas machistas, discriminatórias e injustas, numa compreensão e utilização errônea sobre um dos pressupostos da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a qual estabelece que, “[...] os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (XIMENES, 2016, p. 55). Tal pressuposto é central no embasamento das ideias do ESP, que defende a família como a única instituição responsável pela formação moral de sua/seu filha/o, porém, o autor chama atenção a fim de não interpretarmos o pressuposto da Convenção Americana de maneira isolada e descontextualizada, como faz o ESP. Segundo Ximenes (2016), os Direitos Humanos também especificam o dever de respeito e garantia à educação não-formal e informal, proibindo a intervenção limitante do Estado sob qualquer forma de concepção religiosa ou política enquanto dimensões expressivas da liberdade. Nesse entendimento, preservar o direito dos pais em contexto informal e não-formal não é incompatível com a abordagem de questões, políticas, morais ou sexuais no ambiente escolar, tendo em vista que tais temas são parte dos direitos das/os estudantes ao acesso do arsenal de concepções científicas necessárias para a execução de sua cidadania e autonomia individual. Ximenes afirma que,

[...] o direito de escolha dos pais, portanto, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, por outro lado, não esvazia o direito dos

pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais. (XIMENES, 2016, p. 56).

Para Cano, Cavichiolo e Antunes (2017), ainda que o ESP tente fazer um resgate da educação prioritariamente familiar, os valores morais veementemente defendidos por esse movimento denotam a evidente imposição da moralidade religiosa que busca a naturalização dos seus preceitos, contrariando o princípio do dissenso na política que visa o debate, olhar para a pluralidade e não somente para um grupo específico que objetiva concretizar seus ideais sobre um todo global. Os autores apontam em seu estudo quais os movimentos, personalidades e outras figuras se fazem presentes na caminhada tanto a favor, quanto contra a proposta do ESP, apresentando que ambas as partes não são neutras e estão dotadas de alguma ideologia. Os autores destacam também o “Movimento Contra Escola sem Partido”, bem como a figura do historiador e professor Leandro Karnal e o doutor em direito Othoniel Pinheiro Neto que, em suma, concordam que “[...] não existe neutralidade, já que todo ato é político, e todo ato histórico é político também, ou seja, que tem um grau de parcialidade e interesse inerente à condição humana.” (CANO; CAVICHILO; ANTUNES, 2017, p. 4).

Em suma, as pesquisas que se dedicam a investigar como o Escola sem Partido faz uso dos conceitos de ideologia e de neutralidade mostram os equívocos e vieses do referido movimento, na tentativa de vender publicamente a ideia distorcida de que o ESP não possui vinculações político-partidárias. Em nossa análise, consideramos que o ESP tira proveito do momento de polarização política que vivemos para pregar uma apologia à neutralidade. Os trabalhos e pesquisas aqui analisados demonstram que, ao contrário do que afirmam os defensores do ESP, não há movimentos neutros ou apartidários, já que podemos considerar que toda neutralidade que se afirma é uma opção. O que suas/seus defensoras/es não percebem é que a partir do momento em que se afirmam como neutras/os e/ou apartidárias/os, já estão defendendo um posicionamento, um princípio, uma ideologia, tal como Paulo Freire afirma que “[...] toda neutralidade afirmada, é uma opção escondida.” (FREIRE, 1972 apud HARTMANN, 2002, p. 35). As simplificações e equívocos e veiculados pelo ESP apresentam implicações também para professoras/es e alunas/os, como veremos a seguir.

1.3.3 Implicações para docentes e discentes

Para esta categoria, é necessário compreender de antemão que as constantes proposições do ESP que visam delimitar a atuação da/o educadora/or diante dos temas que podem ou não

ser discutidos em sala de aula implicam diretamente na atividade da escola, de suas/seus profissionais e na formação das/os alunas/os. Tendo isso em mente, na presente categoria estão concentradas as pesquisas de autoras e autores que, de maneira geral, se dedicam à compreensão sobre as possíveis interferências que a aprovação do Escola sem Partido pode trazer sobre a prática da/o docente e ao mesmo tempo sobre o aprendizado da/o discente.

Angelo (2017) e Gonçalves L. (2017) destacam que o ESP coíbe os trabalhos docentes que abordariam assuntos atuais e que seriam desenvolvidos para promover debates em sala de aula. Ao instituir que são as/os mães/pais quem decidem o que pode ser trabalhado em sala de aula, o ESP atinge principalmente as disciplinas sociais e humanas, que são aquelas que poderiam abarcar questões de cunho moral, “prioritárias” da família. A partir dessa premissa, os autores discutem que é necessário pensar sobre as implicações que as proposições do ESP apresentam para a prática docente, pois o Brasil está repleto de vários povos, religiões e valores miscigenados que possuem uma tradição e que não devem deixar de abrir espaço para o que é novo. Tendo isso em vista, é papel da escola não abrigar nenhum tipo de discriminação, por isso é necessário posicionar-se contra o ESP, que encarna um extremo conservador em ascensão na atualidade. Entretanto, os autores destacam que para posicionar-se contrariamente é preciso que se tenha conhecimento sobre a temática, para defesa da democracia, da pluralidade e do ensino a fim de uma formação em prol dos direitos humanos, uma tarefa árdua conforme as polarizações direita/esquerda se fortalecem.

Segundo Ratier (2016), é preocupante pensar que os/as estudantes são audiência passiva e cativa de suas/seus supostas/os doutrinadoras/es, pois tal afirmação não condiz com a realidade das escolas, se considerarmos que as/os jovens são questionadoras/es e não aceitam facilmente o que é imposto. As/os alunas/os decidem o que aceitam ou não, de acordo com suas influências de família, professoras/es, amigas/os, mídia, igreja e diversos outros grupos sociais que participam, tal como observamos no período de ocupações¹⁴ em escolas públicas do Ensino Médio liderada em maior parte pelas/os jovens estudantes.

¹⁴ No fim de 2015, as/os estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II das escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo se manifestaram contra a reorganização escolar proposta pelo governo estadual de Geraldo Alckmin. Essa mobilização começou com as manifestações das/os estudantes em redes sociais e aos poucos passou para abaixo-assinados, protestos, passeatas e ocupações de escolas. Durante as ocupações, foram organizadas aulas públicas, shows solidários e bloqueios de ruas (MORAES; XIMENES, 2016). “Esse processo que mudou radicalmente o debate educacional no país teve início no dia 23 de setembro, quando os estudantes e seus pais foram surpreendidos com notícias sobre a decisão do governador de transferir centenas de milhares de alunos entre escolas da rede pública estadual, mudar os ciclos atendidos em mais de 700 escolas e fechar quase uma centena delas. Esse era o denominado programa de ‘Reorganização Escolar’.” (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1079). Segundo Giroto, “[...] nas ocupações, os estudantes, em suas ações cotidianas, em suas capacidades criativas, reivindicam e criam outras escolas, cansados da precarização das condições materiais, do controle centralizado,

Ainda sobre a juventude, Eloy e Cintra (2016) relatam rodas de conversa realizadas com dez jovens estudantes de diferentes níveis do ensino público e privado, com o intuito de ouvir e discutir acerca das compreensões dessas alunas e alunos a respeito do ESP. Durante a pesquisa, as autoras pontuam por diversas vezes que a conversa sobre a temática foi regada de piadas, indignação e um espanto geral de todas/os as/os participantes. Dentre as opiniões proferidas pelas/os jovens, destacamos:

Quem fez o projeto de lei Escola Sem Partido nunca entrou numa sala de aula, se entrou, foi em 1964 e de lá pra cá, pelo amor... As risadas foram imediatas. Para Gustavo, 17 anos, tudo isso é muito absurdo. Até que gostaria de ter aula sobre o comunismo, mas qual é o professor que fala sobre isso? (ELOY; CINTRA, 2016, p. 110).

Eloy e Cintra (2016) destacam que os sujeitos de sua pesquisa emitiram suas opiniões a respeito do mundo atual, mas que isto não seria possível se as/os mesmas/os fossem tábulas rasas passivas à autoridade da/o professora/or, como afirma o ESP. Isso também pode ser observado na fala de outra participante: *“Quando você lê o projeto [Escola Sem Partido] parece que não existe aluno. É como meu professor fala, parece que nesse projeto o aluno é um papel em branco e ele não tem autonomia nenhuma, não tem nada, o que é mentira.”* (ELOY; CINTRA, 2016, p. 114). Assim sendo, as autoras refletem que é justamente no pátio democrático da escola em que se deve propiciar o espaço necessário para que suas vozes sejam escutadas, o que não será possível no caso de aprovação do ESP em âmbito legal.

Ainda a respeito dessa discussão, Cara (2016) afirma que o ESP almeja uma escola sem educação, uma vez que o julgamento moral e dogmático prejudica o trabalho docente e o aprendizado das/os discentes, que, a partir da coerção, viverão sob um clima persecutório e não se apropriarão de uma série de conhecimentos necessários à sua formação. Para o autor, a escola não deve desconsiderar as divergências entre as/os professoras/es, alunas/os e famílias, mas se utilizar disso como instrumento de discussão franca, respeitosa e democrática, o que pode ser educativo para todas/os. De acordo com Cara (2016), o risco inerente à evolução do ESP é

da falta de diálogo, do desrespeito.” (GIROTTI, 2016, p. 75). O mesmo ocorreu no Paraná, com ocupações no período de 03 a 24 de outubro de 2016 contra o governador Beto Richa, que lançou a proposta de “Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturar o ensino secundarista no país sem discussão com técnicos da área, professores ou estudantes. A MP modificava a estrutura do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o fim da obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia e abria a possibilidade de contratação de profissionais com ‘notório saber’, ou seja, sem a necessidade de formação acadêmica na área de ensino.” (POLLI *et al*; 2018, p. 137). No dia 24 de outubro, quando aproximadamente 850 escolas já haviam aderido ao protestos, suas/seus participantes se viram forçados a desocuparem as escolas, após o falecimento de um estudante de 16 anos, morto por um colega em um desentendimento dentro do Colégio Estadual Santa Felicidade, em Curitiba (POLLI *et al*, 2018).

transformar a escola em uma instituição: “[...] sem voz, sem liberdade, sem divergências, sem cidadania, sem questionamento, sem reflexão, sem política, sem economia, sem artes, sem apropriação de cultura, ou seja, uma escola sem educação!” (CARA, 2016, p. 47). Heuser corrobora com essa perspectiva explicando que,

[...] se os conteúdos morais estão relacionados com as religiões e se a família não é uma das instituições que delibera acerca dos currículos – uma proposta dessas só pode ser explicada como decorrente de uma crise provocada pela confusão entre público e privado, que parece acompanhar a história política brasileira, pois, quando deputados votam, sem pudor, em nome de suas famílias e deliberam políticas, especialmente as econômicas, em nome dos interesses privados, é claro que consideram normal afirmar que os pais podem decidir sobre os conteúdos dos currículos – e, portanto, é inviável a proposta de que previamente os pais aprovem quais conteúdos serão e não serão ensinados, a solução é eliminar essa disciplina do currículo e, finalmente, afirmar a laicidade do Estado e dar às religiões o que lhe é de direito. (HEUSER, 2017, p. 210).

Abrucio (2016) compreende que a escola nos moldes do ESP é um espaço desprovido de sentido, pois desvia a atenção dos problemas da educação, atrapalha a busca de soluções e a atividade da/o professora/or. A escola não pode ser entendida como uma extensão da casa da família das/os estudantes – como aparenta desejar o ESP –, portanto, não deve servir à moralidade das/os mães/pais. Basta observar que os sistemas educacionais mais estruturados estão todos embasados por um pressuposto essencial para o desenvolvimento intelectual e no plano dos valores. O autor aponta que nenhuma socialização, seja familiar ou escolar, deve se sobrepor uma a outra, mas sim funcionar em esferas compartilhadas, que evite a prisão da criança em uma visão individualista de um mundo com conceitos apenas familiares.

Freire (2017) e Dias *et al* (2018) reiteram que a retórica do ESP é contraditória, pois na tentativa de combater uma suposta ideologização, o próprio movimento impõe uma visão de mundo em detrimento de outras. Entretanto, os/as autores/as alertam que não podemos afirmar que o ESP é um movimento inteiramente conservador ou de direita, mas sim, que existem afinidades ideológicas entre o discurso do ESP e o pensamento conservador, o que traz implicações ao Estado Laico ao se pensar na estrutura educacional sob um ponto de vista.

Em suma, os estudos presentes nesta categoria mostram que os ideais do ESP trazem implicações diretas tanto para a tarefa docente quanto para a formação discente. Em suma, por meio das estratégias do ESP, a/o docente é coagida/o e inibida/o na execução de sua profissão, por conta de todo o sistema de vigilância e punição que o movimento sugere. Já a/o aluna/o fica desprovido/a de uma formação que possa lhe oferecer subsídios mais sólidos para tornar-se crítico e autônomo, tendo em vista que é tratado como “audiência cativa”. Outro ponto bastante

ênfâtizado nas pesquisas abordadas anteriormente mostra como o ESP, defensor veemente da neutralidade, está bem posicionado ao lado daquelas/es que almejam uma educao conservadora, mercadológica, acrítica e apolítica. Tal fato representa uma ameaça aos avanços sociais e um retrocesso  escola, na medida em que as/os entusiastas do ESP visam torná-la um espaço de formao técnica, de um ensino desconexo  educao, de sujeitos passivos a um ideal autoritário, amordaçado por regras ditadas por figuras que, em sua grande parte, pouco estudaram a educao, mas que veem nessa a possibilidade de cumprimento dos seus ideais.

Ao contrário do que prega o ESP, acreditamos que a escola deve, enquanto espaço público, proporcionar uma formao que respeite e evidencie toda a diversidade de nossa sociedade, formao essa baseada nos pressupostos de um Estado democrático que tem alguns de seus princípios ancorados na laicidade e no respeito aos direitos garantidos na Constituio Brasileira de 1988. São esses os elementos que podem vir a ser desconsiderados se o ESP for aprovado como modelo a ser seguido nas escolas brasileiras. Essa discussão encontra continuidade na próxima categoria, quando abordaremos o pseudo conceito “ideologia de gênero”, utilizado pelo ESP para se opor às discussões sobre gênero e sexualidade na escola.

1.3.4 “Ideologia de gênero”

Nesta categoria, encontram-se as pesquisas que tratam das relaes entre o Escola Sem Partido e a pauta da suposta “ideologia de gênero”. Tais estudos se dedicam a entender o que movimento compreende acerca da categoria “gênero”, sabendo de antemão que o movimento se opõe ao tratamento das questões de diversidade sexual e de gênero em sala de aula, visto que suas/seus defensoras/es discutem veementemente que esse contudo se configura como uma ao prejudicial aos padrões conservadores e heteronormativos.

Penna (2016; 2017) identifica uma argumentao muito pouco racional na forma de ataque do ESP a trabalho com gênero e sexualidade na escola. As imagens usadas em publicaes do ESP nas redes sociais contm monstros e vampiros, a fim de tratar educadoras e educadores como degenerados sexuais. Além da distoro e manipulao que as imagens encetam, o famigerado termo “ideologia de gênero”  cunhado para justificar a predominância da família sobre o papel da escola, inculindo medo em pais e mães, além de demonstrar que há, sim, uma posio ideológica nas aes do ESP – que tenta a todo custo silenciar outras maneiras de pensar e distorcer o conceito de gênero a algo relacionado  violência sexual.

Pelet e Costa (2017), Roseno (2017) e Souza (2018) apontam a inconstitucionalidade do ESP ao proibir os debates de gênero na escola, já que a educao deve estar pautada nos

princípios de democracia e formação para a cidadania. Para tanto, as/os autoras/es se pautam nos estudos de gênero sob uma perspectiva de construção psicossocial, regulada pela realidade do fazer-se homem e mulher na sociedade em que estamos inseridas/os, a qual dita os padrões de comportamento, como se expõe nos estudos da Teoria *Queer* (LOURO, 2011), em que se propõe uma visão crítica sobre a construção da sexualidade e gênero para além do aspecto biológico. Assim, ao se pensar na escola como um espaço que deve promover os debates transdisciplinares em diálogo com a pluralidade social, as/os autoras/es analisam que o ESP se distancia dessa perspectiva, afrontando e limitando o espaço discursivo em sala de aula.

Tanto Costa (2017) quanto Gonçalves E. e Mello L. (2017) analisam as discussões sobre a proibição da temática de gênero como reflexo de uma ascensão religiosa de caráter conservador presente no projeto ESP. As/os autoras/es destacam que o fundamentalismo religioso tem seu pensamento baseado no princípio de uma “verdade divina” incontestável, que serve como princípio para todo discurso, anulando qualquer debate. Promovendo a fusão dos movimentos antifeministas e anticomunistas, o ESP se uniu à bandeira contra o que denominaram “ideologia de gênero”, uma suposição que estaria baseada em uma “doutrinação” de cunho marxista. Partindo dessa suposição, concluem que vetar o ensino de gênero é, ao mesmo tempo, favorecer o ESP e a crença religiosa de quem o propõe. Sob as imposições do movimento, perpetuar-se-á o discurso da naturalização dos papéis masculinos e femininos, prejudicando o combate às diversas formas de preconceito decorrentes da incompreensão sobre as questões de gênero.

Souza e Oliveira (2017) também apontam o ESP como uma reação dos setores conservadores representados pela Bancada Evangélica. Para os autores, o ESP e a referida bancada agiram em resposta à cartilha do MEC, intitulada “Escola sem Homofobia” (BRASIL, 2015), que objetivava o combate à discriminação das comunidades LGBTI+. Essa intromissão da sociedade conservadora na autonomia escolar é uma tentativa de imiscuir a ideologia religiosa na educação, que é laica por princípio constitucional. Os autores apontam que muitas realidades e fatos são inovadores e se chocam com valores conservadores, o que tem impulsionado alguns setores da sociedade a sair em defesa de ideias anticientíficas, como é o exemplo do projeto que propunha a “cura gay”, ainda que a psicologia já tivesse destacado que a heterossexualidade e a homossexualidade não são escolhas ou patologias.

Miguel (2016) analisa, tal como Costa (2017), que as discussões sobre igualdade de gênero têm se tornado mais amplamente discutidas, à medida que o meio religioso fundamentalista também adentra nessa discussão. Esse último grupo compreende que as crianças são as mais vulneráveis à suposta “ideologia de gênero”, já que sob a concepção do

ESP, alunas e alunos são vistas/os como uma audiência cativa, ou seja, submissa ao discurso docente. Para as/os defensoras/es do ESP, gênero é um inimigo a ser combatido, justamente por ser um tema que ameaça a desconstrução do conservadorismo e da organização heteronormativa como a única possibilidade de existência do indivíduo. Portanto, para os autores, dar voz às proibições de gênero impostas pelo movimento é uma maneira de tomar partido tanto da injustiça quanto da opressão às diferenças na escola e na sociedade.

Além disso, segundo Freitas (2016), proibir os temas de gênero e sexualidade está em desacordo com o Estatuto da Juventude¹⁵, que tem entre seus priores o direito das/os jovens à diversidade e a igualdade. É justamente ao poder público que compete a responsabilidade de transmitir as informações concernentes à sexualidade, respeito à diversidade e à pluralidade presente nos conteúdos curriculares, algo importante, principalmente na juventude, sabendo que essas são questões motivadoras de angústias e sofrimentos nessa etapa da vida. Sob essa mesma perspectiva, Reis (2016) explana que o Estatuto da Juventude sanciona a importância da formação de profissionais da educação em temas relacionados ao gênero e à sexualidade, bem como o Plano Nacional de Educação¹⁶ já determina os princípios de superação das desigualdades educacionais e o respeito aos direitos humanos. Em decorrência disso, coibir a atividade docente pode ser considerado um ato anticonstitucional, uma vez que a liberdade de cátedra da/o professora/or está garantida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Penna (2016) explica que a forma de ataque do ESP as/aos docentes não ocorre por meio de argumentação racional, mas sim por imagens com monstros e vampiros, a fim de tratar

¹⁵ “[...] o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852, de 2013, levou aproximadamente dez anos para ser aprovado. Antes, os programas para juventude eram pontuais, sem aparato legal, sendo os problemas relacionados à violência a principal demanda a ser enfrentada. Para criação do Estatuto da Juventude era preciso que a Constituição Federal previsse os jovens enquanto sujeitos de direito e cidadãos [...] Sendo assim, o Estatuto da Juventude é considerado um marco regulatório que afirma os jovens enquanto sujeitos de direitos e propõe a construção de políticas públicas para juventudes de forma articulada com os diversos setores (educação, saúde, trabalho, assistência, esporte, cultura, lazer etc.), políticas estas que devem promover o desenvolvimento psíquico e social dos jovens.” (GRUPO DE TRABALHO INTERINSTITUCIONAL, 2016, p. 8-9).

¹⁶ Ao descrever o histórico da tramitação legislativa do PNE, Nascimento (2017) afirma: “O PNE para o decênio 2011-2020 só foi aprovado em 2014, com três anos de atraso, porque deputados conservadores opuseram-se ao desdobramento do inciso III do artigo 2º voltado à superação das desigualdades educacionais, quando o documento em questão ainda era um projeto de lei. Trata-se do fragmento textual ‘com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’. Vimos, de um lado, deputados conservadores, como Jair Bolsonaro (PP), Marco Feliciano (PSC-SP), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE), defendendo a preservação do fundamentalismo cristão e da chamada família tradicional e, de outro, deputados progressistas, como Angelo Vanhoni (PT-PR) (relator do PNE), Erika Kokay (PT-DF) e Jean Wyllys (Psol-RJ), defendendo valores de um Estado democrático, de direito, igualitário e laico. A principal tática do primeiro grupo para enfrentar as correlações de força progressistas foi (e é) calcada em um discurso religioso-fundamentalista cristão e em uma interpretação distorcida dos conceitos de ‘liberdade de expressão’ e ‘democracia’, reduzida à ‘opinião ou vontade da maioria’. A principal tática do segundo grupo para enfrentar as correlações de força conservadoras foi (e é) calcada nos princípios já enaltecidos, diretamente ligados ao que podemos definir como democracia.” (NASCIMENTO, 2017, p. 197).

educadoras/es que trabalham com temas de gênero como degeneradas/os sexuais. Em artigo posterior, Penna (2017) complementa esse debate discutindo o termo cunhado pelas/os defensoras/es do ESP, “ideologia de gênero”, para justificar o papel total da família sobre a decisão dos pais a respeito da educação das crianças. Essa discussão é feita a partir da análise de redes sociais do ESP, em que são expostas imagens de vampiros com estacas no coração fazendo referência a Gramsci e Paulo Freire. Ainda que o movimento se declare apartidário, fica evidente que há uma posição ideológica delimitada, que tenta silenciar outras ideologias.

As concepções de gênero do ESP não estão sozinhas, mas atreladas a outros projetos, como afirmam Sevilla e Seffner (2017) e Ferreira e Alvadia Filho (2017). Tais estudos situam os ataques ao gênero dentro de um contexto articulado com outros projetos de caráter político religioso e conservador, como é o caso do “Estatuto da Família”¹⁷ que propunha o padrão heteronormativo como o único modelo de família legalmente reconhecido pelo Estado.

Sob essa mesma perspectiva, Carreira (2016) explica que a noção de família para o ESP é unicamente relacionada ao modelo nuclear, formado por pai, mãe e filhas/os. No entanto, ao olharmos para a realidade social, notamos que existem diversos arranjos familiares com mães ou pais solos, famílias lideradas por avôs e avós, famílias de casais homossexuais, dentre outras. O ESP resiste a essas mudanças, questiona os novos modelos de família, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos da população LGBTI+, também dissemina o preconceito e considera as diversas formas de família como “famílias desestruturadas”. Ainda que se autoprotome um movimento laico, grande parte das/os suas/seus defensoras/es estão vinculadas/os a alguma instituição fundamentalista religiosa, as quais têm “[...] estimulado que famílias e profissionais de educação utilizem as escolas públicas como espaços de conversão de novos adeptos e atuem pela proibição da abordagem de determinados conteúdos que tratem da maior igualdade entre as pessoas [...]” (CARREIRA, 2016, p. 133). Nesse sentido, a autora destaca que as/os educadoras/es e outras/os profissionais da escola, independentemente de suas religiões, devem sempre lembrar-se que são servidoras/es públicas/os que devem estar preocupadas/os para que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultas/os tenham seu direito humano à educação garantido na escola em que estão inseridas/os.

¹⁷ Referimo-nos ao PL nº 6583 – também conhecido como o Novo Estatuto da Família, proposto por Anderson Ferreira (PR/PE) em 2013. No ano de 2007 já havia sido proposto pelo deputado o primeiro Estatuto da Família, PL nº 2285 de 2007, de autoria do deputado Sérgio Barradas Carneiro (PT/BA), que inclusive reconhecia a união de casais homossexuais e composição de famílias com filhas/os adotivas/os. O PL mais recente, proposto por Anderson Ferreira, define em seu Art. 2º: “Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” (POST; COSTA, 2015, p. 7).

Todas as pesquisas citadas nesta categoria se opõem ao ESP e refutam o termo “ideologia de gênero”, pois partem do princípio de que a escola deve ser um espaço democrático e inclusivo no fomento dos debates contra o preconceito e a discriminação, promovendo então o seu caráter de universalização. É nesse sentido que disciplinas como Sociologia figuram como as mais atacadas pelo movimento, bem como o ensino de História, discutido por Moura (2016). Essa última autora discute os impactos do ESP ao ensino de História e afirma que a aprovação do projeto traria prejuízo à globalização das múltiplas formas de existência do indivíduo, uma vez que, para a construção de identidades, a/o professora/or não pode apenas fornecer conteúdos disciplinares, mas proporcionar ferramentas que possibilitem o aprendizado crítico da história, o que depende em grande parte em como os conteúdos são apresentados às/aos estudantes.

Todas as pesquisas citadas na presente categoria refutam o termo “ideologia de gênero” utilizado pelo ESP, pois o entendem como um pseudo conceito, que foi criado para induzir a um entendimento equivocado. As pesquisas também partem do princípio de que a escola deve ser um espaço democrático, inclusivo e de debate contra o preconceito e a discriminação. Em suma, as pesquisas circunscritas na categoria “ideologia de gênero” apontam para o retrocesso que o Escola sem Partido pode causar ao demonizar e simplificar as discussões de gênero e sexualidade na educação. O problema já se apresenta quando o ESP significa equivocadamente o gênero como uma “homossexualização” da sociedade, uma transformação de meninos em meninas e vice-versa, que supostamente ocorreria a partir do trabalho docente.

Outro ponto que também fica evidente em nossa análise é a ligação do ESP a grupos fundamentalistas religiosos, interessados na imposição de seus ideais e eliminação das diferentes formas de pensar. Diante essa discussão, consideramos válido destacar aqui o questionamento feito por Cano, Cavichiolo e Antunes, “[...] o Programa Escola sem Partido busca uma neutralidade real nos conteúdos curriculares e práticas docentes na escola? Ou, então só estaria pretendendo recuperar aquele espaço que estaria “perdendo” para elaborar sua própria doutrinação?” (CANO; CAVICHILO; ANTUNES, 2017, p. 8).

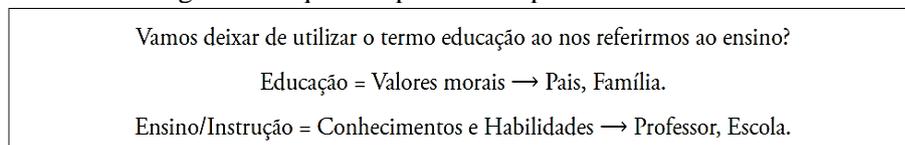
Destacamos também que a subdivisão desse estado da arte em categorias de discussão propiciou, para além de uma sistematização das produções científicas, a possibilidade de percebermos como as pesquisas acerca do ESP direcionam seus debates para diversos âmbitos, mas que ao mesmo tempo não estão isoladas, pois dialogam entre si. Por fim, percebemos que, na medida em que o movimento começa a atingir maiores proporções, concomitantemente também cresce o número de pesquisadoras/es que se dedicam a problematizar o ESP e os ideias que esse movimento tenta impor à educação brasileira.

1.4 A lei da mordação contra a “ideologia de gênero”: estratégias de discursividade sob o manto da simplificação

Para finalizar o presente capítulo, apresentamos algumas estratégias discursivas, localizadas no campo da simplificação e do reducionismo e utilizadas pelo ESP em sua cruzada contra a suposta “ideologia de gênero”. Entre outros elementos, tais estratégias justificam a denominação “Lei da Mordação”, atribuída ao ESP. De acordo com Penna (2017), o discurso do Escola Sem Partido parte de uma linguagem próxima ao senso comum e apresenta dicotomias simplistas que espalham sua ideologia por meio das redes sociais com o compartilhamento de imagens, *memes* e frases que visam tornar a/o sua/seu leitora/or adepta/o ao movimento. Penna (2017) explana quatro categorias que elenca como centrais na construção do ideário do ESP: a concepção de escolarização, a desqualificação do/da docente, as estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total das/os mães/pais sobre as/os suas/seus filhas/os.

A respeito da primeira categoria, Penna (2017) destaca que o movimento tem uma concepção de “escolarização” e não de “educação”. Isso se dá em razão de uma das referências do ESP, o livro de Armindo Moreira denominado “Professor não é educador”, que defende a dissociação entre o ato de educar e o de instruir. Moreira defende que a educação é de responsabilidade da família e da religião, enquanto à escola cabe apenas instruir, o que implica na transmissão de um conteúdo supostamente neutro, que não dialoga com questões éticas e morais ou com a realidade da/o aluna/o, como é representado no esquema abaixo.

Imagem 5: Esquema apresentado por Armindo Moreira.



Fonte: Macedo, 2017.

No esquema acima, ocorre uma redução da ação docente ao ato de instruir, redução confundida com a não-doutrinação desejada pelo ESP (PENNA, 2017). Portanto, de que maneira é possível que a/o professora/or cumpra o ideal do ESP sobre o respeito das/os mães/pais à educação religiosa e moral de seus filhos? O fundador Miguel Nagib, justifica em vídeo que essa situação se resolveria a partir da seguinte compreensão da/o educadora/or: “[...] simplesmente, abstendo-se de tratar de questões de natureza religiosa e moral, abstendo-se de

desautorizar a autoridade moral dos pais sobre seus alunos, lembrando-se de que o professor não é pai de seus alunos.” (NAGIB, 10. ago. 2017a).

Impõe-se que questões morais sejam desvinculadas das disciplinas obrigatórias e possivelmente, se tratadas, somente em disciplinas facultativas, com a aprovação prévia das/os mães/pais sobre o conteúdo a ser ministrado (SILVA; NAGIB, 2011). Em um de seus discursos, Nagib ressalta que a família é o elemento central para a funcionalidade do projeto, no sentido de vigiar e punir a tarefa supostamente “predatória” da/o professora/or:

[...] é a família quem vai defender o estudante da *intervenção predatória*, digamos assim, do professor, ou melhor, do militante disfarçado de professor. Neste caso, caso isto esteja acontecendo, a família tem uma série de iniciativas que ela pode tomar, a começar pela *Notificação Extra-Judicial* cujo modelo está disponibilizado na nossa página na internet, ou seja, por meio da notificação os pais informam ao professor que ele não pode praticar determinados atos dentro da sala de aula. Então, por meio da notificação fica formalmente informado que os pais estão de olho naquilo que ele está fazendo em sala de aula, e estão dispostos a processá-lo na justiça, caso ele viole os direitos do estudante. (NAGIB, 01. fev. 2017b – grifo nosso).

O que o Escola Sem Partido faz a partir de suas proibições é a disjunção entre o ensinar e o educar e a posterior redução do papel da escola ao ato de instrução/ensino. Como colocamos anteriormente, a ótica simplificante do ESP classifica conteúdos fundamentais para a emancipação humana como temas desnecessários, imorais, que devem passar longe das salas de aula. Nesse sentido, a ótica simplificadora “[...] aborta todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando, também, todas as possibilidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo.” (MORIN, 2003, p. 71).

Ao ultrapassar as fronteiras impostas pelo ESP, docentes são chamadas/os de doutrinadoras/es ideológicas/os, veementemente criticadas/os e desqualificadas/os por seu exercício profissional, o que Penna (2016, 2017) classifica como uma forma de desrespeito e incitação ao ódio, como percebemos em comentário retirado do *Facebook*, feito por um entusiasta do ESP e citado por Penna: “Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado.” (PENNA, 2016, p. 94). Analisando o referido comentário de *Facebook*, Penna prossegue:

Essa desqualificação não se dá por meio de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças a crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham

nenhum dado estatístico para apoiar essa generalização indevida. (PENNA, 2016, p. 94-95).

Muitas expressões cunhadas e divulgadas pelo ESP giram em torno de proibições e críticas à utilização de ideologias que estão relacionadas entre si. Exemplo disso é a maneira como o ESP lida com as discussões de gênero, apontadas como estratégias de professoras/es marxistas/comunistas para transformar as crianças em *gays*, ou a tentativa de colocar pensadoras/es importantes como vilãs/ões da educação (PENNA, 2016). No caso do gênero, como já colocamos anteriormente, temos um bom exemplo para compreender como o ESP toma para si um tema complexo e o simplifica a uma mera estratégia de professoras/es de esquerda, ocultando toda a pesquisa e o conhecimento que existe nos estudos de gênero, bem como de todos os documentos legais como a LDB (BRASIL, 1996) e os PCN (BRASIL, 1998) que corroboram as perspectivas de gênero e diversidade em sala de aula.

O ESP compartilha imagens com sátiras de algumas/uns autoras/es específicas/os, como é o caso de uma das publicações no site do ESP, um desenho em que se observa a figura de um vampiro dentro de um caixão segurando uma estaca com a legenda: “Conde Gramsci, o vampiro que vampiriza a educação brasileira, coma ajuda de Paulo Nosferatu Freire, pode estar com seus dias contados.” (PENNA, 2016, p. 96) ou como já foi pronunciado pelo Dep. Pastor Marco Feliciano (PODEMOS-SP): “A Paulo Freiria está gerando um monte de Paulo Frênicos”¹⁸.

As críticas estão sempre acompanhadas de difamação, palavras de baixo calão e expressões desrespeitosas (PENNA, 2016; 2017). Tais estratégias, utilizadas com muita frequência pelo ESP, chamam a atenção por estarem baseadas em um pensamento simplificante que dicotomiza, reduz e deturpa ideias e conceitos complexos.

Imagem 6: Manifestação contra o governo Dilma¹⁹.

¹⁸ Expressão utilizada pelo Dep. Pr. Marco Feliciano em Comissão de defesa do Escola sem Partido. Disponível em: <<https://youtu.be/vv60qtt9HjY>>. Acesso em: 18 dez 2018.

¹⁹ O autor da faixa é Eduardo, professor de história que rejeita o legado de Freire para a educação, definindo-o como doutrinador marxista. Eduardo foi entrevistado pela Revista Fórum e deu a seguinte declaração: “‘É um rostinho simpático para um projeto cruel e desumano. Um teórico totalmente alinhado ao marxismo e regimes tirânicos, como o de Fidel Castro. As pessoas pedem mais educação, mas o MEC segue a ideologia do PT’, afirmou. Ao comentar, em sua página no Facebook, a respeito da repercussão do caso, foi ainda mais longe. ‘Criticar o Paulinho? Ah, isso não! Paulo Freire é uma figura sacrossanta! Haja saco... Pedagogia do Oprimido = cotadismo e doutrinação marxista fulera; não recomendo nem para o meu cachorro’.” (STREIT, 2015, s/p).



Fonte: Santiago (2015).

A segunda característica do ESP discutida por Penna (2016, 2017) é a de desqualificação da/o professora/or. O discurso do ESP é enfático e desrespeita o direito de cátedra ao afirmar que nenhuma mãe ou pai é obrigada/o a confiar no discurso da/o docente. No site existe uma seção denominada “Conselho aos Pais”, que orienta a família a processar a escola e os/as professores/as que apresentarem qualquer tipo de conteúdo imoral a suas/seus filhas/os. Essa desqualificação se dá a partir da exclusão da liberdade de expressão e do pluralismo de concepções pedagógicas, uma vez que, de acordo com a concepção do movimento, a influência da/o docente pode acarretar na anulação da liberdade de consciência e crença das/os estudantes, já que são consideradas/os uma audiência cativa. Para o ESP, a profissão docente é a única que estaria impedida de alguma manifestação da liberdade de expressão.

As imagens contra professoras/es, escolas e universidades se multiplicam na medida em que o ESP toma maiores proporções no Brasil. Uma dessas imagens é dirigida ao Partido dos Trabalhadores (PT), o qual estaria, segundo as/os entusiastas do ESP, praticando a doutrinação ideológica e transformando as/os estudantes em militantes defensoras/es de Che Guevara.

Imagem 7: Charge contra o PT.



Fonte: Aquino, 2015.

O fundador do ESP, em declaração ao site do movimento Revoltados Online, expõe que “o petismo continua... porque o PT está momentaneamente fora do poder, mas o petismo continua dominando a máquina do Estado, sobretudo o sistema educacional.” (PENNA, 2017, p. 43). Essa é uma ideia de conspiração, que acredita na existência de um único partido político que controla tanto a escola, quanto o Estado, denominados pelo movimento de petistas ou “petralhas” (PENNA, 2017).

O movimento deixa evidente o seu repúdio a qualquer tipo de manifestação social, inclusive orienta que as/os professoras/es que defendem o ESP façam provocações às/aos colegas engajadas/os em militâncias, como se expõe em matéria publicada no site oficial:

Se você é professor e defende uma escola sem partido, mande fazer um cartaz como esse e coloque na sala durante suas aulas. Ao fazer isso, você estará, ao mesmo tempo, disseminando conhecimento sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente; "vacinando" seus alunos contra a doutrinação; mostrando a eles que não teme ser avaliado à luz dos Deveres do Professor; e, *last but not least*, infernizando a vida dos seus colegas militantes. (ESP, 2018f, s/p).

Em um terceiro momento, Penna (2017) analisa o movimento ESP como uma proposta de estratégia discursiva fascista, que elimina todos os elementos que se colocam como diferentes ou opostos às suas proposições. O foco do movimento é evidente ao declarar que “[...] o petismo foi retirado da presidência, mas continua dominando a máquina do Estado.” (PENNA, 2017, p. 43). Edgar Morin expõe os perigos de um pensamento simplificante, que se pretende único, unidimensional e antipluralista, afirmando que, “[...] um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.” (MORIN, 2011, p. 15). Partindo dessa premissa, entendemos que há uma estratégia discursiva utilizada pelo ESP por meio de denúncias, repúdios e repressões que objetivam retirar/mutilar o que não lhe convém e fortalecer as suas diversas estratégias e meios de extinguir as diferenças e a diversidade presente em sala de aula.

Imagem 8: Propaganda do ESP contra doutrinação comunista.



Fonte: Aquino, 2015.

Na imagem acima, a professora vestida de vermelho recorta o que seria a representação do pensamento das/os estudantes, dando-lhe o formato do símbolo comunista, formado por uma foice e um martelo, representando como seria o papel da/o professora/or que doutrina por meio do ensino dos princípios marxistas/comunistas (PENNA, 2016).

Penna (2017, 2016) destaca a quarta categoria estratégica do ESP: o poder total das/os mães/pais sobre a educação das/os filhas/os, como é o caso da oposição à dita “ideologia de gênero”. O termo foi cunhado para demonizar o trabalho com gênero nas escolas, compreendido pelo ESP como uma ideologia antifamília que tenta transformar as/os alunas/os em gays e lésbicas e fazê-los/as abandonar as suas convicções morais e religiosas.

Um exemplo que ilustra como a temática de gênero tem sido interpretada de maneira equivocada é a cartilha/manual denominada “Você já ouviu falar sobre a Ideologia de Gênero? Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo”, idealizada por Felipe Nery (2015), Presidente do Observatório Interamericano de Biopolítica.

Quem problematiza e explica as confusões presentes na cartilha de Nery é Jimena Furlani (2016), em um material explicativo no qual apresenta e desconstrói muitos dos argumentos levantados na cartilha elaborada por Nery. Segundo Furlani (2016), o termo “ideologia de gênero” não está contemplado nos estudos de gênero e “[...] trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de ‘gênero’ presente na educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as.” (FURLANI, 2016, p. 2).

Segundo Furlani (2016), o termo “ideologia de gênero” é oriundo de alguns discursos religiosos que tratam de maneira confusa a temática de gênero na educação. Em sua essência, os estudos de gênero, ao contrário daquelas/es que acreditam na existência de uma suposta “ideologia de gênero”, propõem colocar em discussão questões como a desigualdade entre os sexos, a violência contra a mulher e o machismo, defendendo a escola como pátio da pluralidade no qual é necessário discutir e trazer à tona os debates que afligem nossa sociedade.

No estudo de Furlani (2016), a autora aponta alguns equívocos que o discurso da “ideologia de gênero” causa em torno das teorias feministas e de gênero, como a ideia de desconstrução do padrão de família heteronormativo que as discussões de gênero poderiam causar. Na cartilha de Nery, encontramos o seguinte questionamento a respeito desse ponto: “[...] talvez você já tenha visto na televisão alguém dizer que a família é uma instituição antiquada, e que os tempos mudaram, que precisamos ‘abrir a cabeça’ [...] inventaram novos recursos para nos sabotarem. O mais disfarçado e perigoso é a ‘Ideologia de Gênero’.” (NERY,

2015, p. 3). Nesse ponto, Furlani (2016) explica que a família é uma das instituições sociais de maior solidez, que está em constante transformação, e a escola como espaço democrático deve compreender que existem outros arranjos familiares para além da família formada unicamente por pai, mãe e filhas/os biológicas/os, pois existem tantas outras famílias, dentre elas, aquelas que são compostas por homens ou mulheres solteiros/as e com filhas/os, famílias com pais ou mães homossexuais, famílias com filhas/os adotadas/os, entre outras.

Entre outras falácias do pseudo conceito “ideologia de gênero” está o equívoco em pensar que as/os teóricas/os de gênero desconsideram em absoluto o sexo biológico do indivíduo e que, portanto, a decisão sobre ser homem ou ser mulher cabe inteiramente aos fatores culturais. Furlani (2016) aponta que essa crítica está equivocada, pois as/os estudiosas/os de gênero concebem sim o entendimento de um sexo biológico (masculino ou feminino), com o qual a criança nasce. O elemento a ser considerado para além do fator biológico, no entanto, refere-se à identidade de gênero, que não necessariamente está atrelada ao corpo biológico. Essa identidade é construída ao longo da vida e de acordo com as experiências que permitem que o sujeito assuma uma identificação com determinado gênero (FURLANI, 2016).

Dentre outros equívocos, as/os detratoras/es da temática de gênero na educação têm por hábito alertar as pessoas sobre os perigos da imposição de um gênero “neutro” e o objetivo das/os “ideólogas/os de gênero” seria, de acordo com o ESP, justamente acabar com as normalizações entre masculino e feminino. Essa maneira de se pensar o ensino de gênero como algo “neutro” é um tanto quanto equivocada, uma vez que teóricas feministas apontam a impossibilidade de uma identidade neutra (FURLANI, 2016; ADICHIE, 2017; SOUZA, 2018).

Tais argumentações podem ser classificadas como estratégias discursivas que visam a imposição de valores particulares. Esses discursos, como temos visto, se assemelham por seus caracteres tradicionalistas, conservadores e reacionários perante o crescimento dos movimentos que visam a garantia da laicidade e dos direitos humanos no espaço público (ALMEIDA, 2017; PRANDI; SANTOS, 2017). A lógica reacionarista é “[...] um discurso político em forma de oração ou uma oração como discurso político, mas ambos operando na lógica de um inimigo que precisa ser destruído.” (ALMEIDA, 2017, p. 75). É comum que nas Comissões de discussão/votação acerca do ESP e a respeito das questões de gênero, as/os parlamentares que se utilizam de estratégias argumentativas favoráveis ao projeto do ESP afirmem que a sociedade está perdendo os seus valores ou evoquem o antigo modelo de ensino tradicional como o modelo ideal para ser aplicado na educação nos dias atuais.

Em discurso na Comissão de defesa do ESP, o Pr. e Dep. Marco Feliciano afirmou que “[...] houve uma época de respeito em que o professor era visto como mestre, como um herói.

A menina queria ser professora e tinha nele a figura de um segundo pai.” (FELICIANO, 2017)²⁰. A emissão de discursos como esse, que remetem e evocam à tradição e ao passado, pode ser compreendida como parte da estratégia discursiva que serve para justificar como o ESP surge como uma possibilidade do estabelecimento de uma suposta ordem que, em tese, seria favorável a moral e aos bons costumes. A fala de Feliciano, ilustra como há uma inconformidade em relação à educação da atualidade e assim, o pastor julga ser adequado o retorno ao modelo escolar tradicional e a busca por valores da educação do passado. Dito isto, o Deputado defende a implementação do ESP, pois entende que o projeto atende à concretização de tais anseios e desejos daquelas/es que, assim como Feliciano, desejam uma educação conservadora.

Outras figuras político-religiosas, como Magno Malta e Marisa Lobo, já citados anteriormente, associam a temática do gênero com supostos incentivos à pedofilia, zoofilia, homossexualidade, à mudança de sexo e ao abandono da religiosidade. Tal perspectiva tem tomado maiores proporções nos debates de âmbito público e tanto os ataques do ESP quanto a exclusão da temática de gênero do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional e em casas legislativas estaduais e municipais denotam como a educação ainda se encontra sob as lógicas de um forte viés religioso fundamentalista (GONÇALVES; MELLO, 2017).

Imagem 9: Manifestação em comissão especial que analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) em 06 de maio de 2014.



Fonte: ESP (2018).

Em foto tirada durante a votação do PNE em 2014, a imagem acima demonstra o temor daquelas/es que julgam equivocadamente a temática de gênero como aquela que visa deturpar o corpo biológico e tornar meninas em meninos ou vice-versa, quando na realidade, no trabalho

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FesOqZDbQa8&t=10s>>.

de gênero e sexualidade tem-se por um dos principais objetivos a busca pela equidade dos gêneros e a minimização do preconceitos sofridos por meninas e meninos que são discriminadas/os por não encaixarem-se nos padrões de conduta heteronormativos (LOURO, 1997; REIS, 2016; GONÇALVES; MELLO, 2017).

Desde 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil tem realizado tratados e acordos internacionais no sentido de eliminar as disparidades de gênero. Os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* que propõem as metas para serem alcançadas até 2030, dispõem alguns itens como a eliminação das desigualdades de gênero e o alcance a equidade de gênero para empoderar mulheres e meninas. Essas mesmas resoluções discutem que os temas de gêneros e da sexualidade são direitos humanos que devem ser garantidos e respeitados (REIS, 2016). De acordo com Reis, o Brasil possui dados que endossam a justificação das discussões de gênero e sexualidade no âmbito educacional. Segundo Reis, a partir de dados da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal,

[...] apenas em 2012 houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos e pelo menos 310 homicídios de pessoas LGBT, sendo este um cenário que se repete todos os anos. Pesquisa nacional sobre as experiências de estudantes LGBT nos ambientes educacionais, em 2015, revelou que 73% foram agredidos(as) verbalmente (*bullying*) na escola, 36% foram agredidos(as) fisicamente na escola e 60% se sentiam inseguros(as) na escola no último ano por serem LGBT. (REIS, 2016, p. 122).

A afirmação feita por Reis (2016) acerca da violência com a população LGBTI+ e pensando ao mesmo tempo na ótica simplificadora do ESP que rejeita os debates políticos e sociais, nos leva à seguinte reflexão feita por Edgar Morin “[...] infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta na carne, verte o sangue, expande o sofrimento.” (MORIN, 2011, p. 13). Entendemos que a tarefa da escola transpassa os seus portões, ocasiona reflexão e, conseqüentemente, a transformação social. Portanto, dar voz ao ESP é permitir que a hierarquização, a desigualdade e o preconceito de gênero permaneçam, continuem perpetuando-se e aumentem progressivamente.

O que se nota nos debates em câmaras municipais, assembleias legislativas e redes sociais é que os conceitos de “ideologia” e “gênero” foram desprovidos de todo seu sentido histórico, social e político e passaram a ser denominados pejorativamente como “ideologia de gênero” para oferecer o sentido de “lobo mau” da moral e dos bons costumes (GONÇALVES; MELLO, 2017). Essa forma de compreensão vem resultando em danos para a compreensão de alguns aspectos das discussões de gênero, como afirmam Gonçalves E. e Mello L.:

[...] secundarizou-se, antes de tudo, que gênero é conceito estruturante para a compreensão da dominação de homens sobre mulheres – e de cisgêneros sobre transgêneros e de heterossexuais sobre homossexuais –, fundamental para a compreensão da violência endêmica produzida por homens, especialmente heterossexuais, contra mulheres (incluindo as lésbicas), pessoas trans e homens gays, e para o histórico contexto de desigualdade social e econômica entre homens e mulheres, especialmente quando fundada também em outros atributos legitimadores de opressão e exclusão social, como raça/cor e idade. (GONÇALVES; MELLO, 2017, p. 28).

Diante do que foi exposto até o momento, podemos afirmar que o ESP dicotomiza as funções de educação e de instrução indissociáveis no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, limitando a educação às decisões da família, eliminando a intencionalidade do trabalho com a diversidade, com as contradições presentes na realidade e conseqüentemente impedindo o desenvolvimento de uma educação emancipatória (VASCONCELOS, 2016).

Assim sendo, o ESP merece o título de “Lei da Mordaça”, uma vez que criminaliza a atividade docente e cala toda a comunidade escolar, proibindo que a realidade multidimensional seja discutida e chegue à sala de aula da escola, instituição que deveria exercer sua função enquanto propiciadora de formação para cidadania (VASCONCELOS, 2016). Como pontua Lima, “[...] o Escola sem Partido, ao intervir no que deve ser ou não discutido em sala de aula, limita a possibilidade de o professor articular a pluralidade dos saberes e, sobretudo, anula a possibilidade de exercitar a interdisciplinaridade no ensino.” (LIMA, 2018, p. 2).

Essa afirmação, sublinhada por Lima (2018), nos leva até a crítica de Edgar Morin (2011) ao pensamento simplificador, que tem em suas bases os princípios de redução, disjunção e redução da realidade, como apontamos anteriormente. O paradigma da simplificação é oriundo da ótica cartesiana, mais tarde influenciada pelo Positivismo de Comte, quem adotou o modelo disciplinar a fim de organizar e estruturar o ensino. Somente a partir das últimas três décadas do século XX esse modelo começou a sofrer questionamentos, quando estudiosas/os começaram “[...] a mostrar que a disciplinaridade não é capaz de abarcar a diversidade do mundo, nem pensar o mundo globalmente.” (LIMA, 2018, p. 4).

Lima (2018) afirma que o ato de simplificar o conhecimento expressa-se na escola por meio da tradição disciplinar, que tem seus conteúdos separados em diversos “fragmentos” isolados e apresentados de forma desvinculada e desconexa. Tal tradição não possibilita a abordagem de toda e qualquer situação a partir de um olhar mais complexo do mundo, pois os conteúdos encontram-se demasiadamente enviesados por restrições e simplificações, que dificultam “[...] sua aplicação no momento de lidar com a diversidade e complexidade dos saberes.” (LIMA, 2018, p. 4). Essa fragmentação disciplinar acarreta uma perda de sentido e/ou

significação do conhecimento, ou seja, as informações simplificadas, organizadas em dados isolados, são insuficientes para explicação da realidade, por isso é necessário “[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.” (MORIN, 2000, p. 36)

Em pleno século XXI, o ESP tenta fortalecer a simplificação, que pode gerar problemas na formação das/os profissionais da educação, já que “[...] esse modelo não desenvolve a capacidade de agrupar e conectar ideias, mas sim de dissociá-las.” (LIMA, 2018, p. 5).

O próprio conceito de doutrinação, tão destacado pelo movimento, pode ser aplicado para o próprio ESP, se compreendermos como Morin pontua que “[...] a doença da teoria está no doutrinário e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem.” (MORIN, 2011, p. 15). Entendendo que o ESP se encontra sob o domínio do paradigma simplificante do conhecimento, voltamos a refletir se não seria o próprio ESP que estaria procurando o espaço necessário para a disseminação de sua própria doutrina antiplural.

Nas palavras de Morin “[...] a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidiedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.” (MORIN, 2011, p. 14). Se para a construção do pensamento complexo afirmado por Morin (1996b; 2000; 2003; 2011) é necessário um movimento de interlocução e enfrentamento das contradições, estaria o ESP disposto a estabelecer diálogos e se solidarizar com as diversas perspectivas do pensamento?

Ao que nos parece, não! Defensoras/es e entusiastas do ESP discursam constantemente que a escola existe unicamente para o ensino dos conteúdos curriculares e lutam para a retirada dos temas “gênero e sexualidade” dos documentos legais que norteiam a educação. Alguns discursos que citam supostos “convites à autodestruição”, ‘opções sexuais desumanizam a pessoa humana’, ‘destruição da família’ e ‘educação para a perversão’” (SOUZA, 2018, p. 212), são muito comuns entre os/as entusiastas do movimento.

Diante desse tema, o que se percebe são estratégias discursivas que tendem a veicular equívocos acerca das teorias feministas e de gênero a respeito do que é trabalhar com essa temática em sala de aula, simplificando a categoria gênero e reduzindo-a à sua dimensão biológica. Em suma, tais estratégias discursivas, como exposto, surgem no formato de contestações difamatórias, associações do tema do gênero à “imoralidade”, justificativas religiosas, apresentação e generalização de alguns casos isolados e específicos para toda a realidade educacional, bem como a partir da argumentação irracional que é compartilhada por meio de suas redes sociais, em *memes* que depreciam a figura da/o professora/or, de estudiosas/os da educação e a temática do gênero e da sexualidade. Críticos ao ESP,

compreendemos e também nos posicionamos a respeito do gênero como uma categoria complexa e que, assim, não pode ser reduzida a explicações simplificantes.

O gênero está circunscrito numa categoria que atravessa uma diversidade de áreas, tais como a história, sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia e a biologia. Guacira Louro (1997) reitera o reconhecimento das concepções de gênero a partir de uma visão mais complexa, tendo em vista os avanços de movimentos que trazem à tona os debates em torno das questões acerca de gênero e sexualidade e abarcam novas problematizações. Nas palavras da autora,

[...] já há algum tempo, algumas estudiosas e estudiosos vêm problematizando essa concepção. Por um lado, são enfatizadas as formas e locais de resistência feminina; por outro lado, são observadas as perdas ou os custos dos homens no exercício de sua “superioridade” social; além disso, o movimento gay e o movimento de mulheres lésbicas também vêm demonstrando que o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social. (LOURO, 1997, p. 37).

Dessa maneira, percebemos na atualidade uma gama de discursos, como é o caso do ESP, que simplificam o gênero, limitando-o às relações genitais, “[...] limitando o uso do corpo e de nossas potencialidades de vivenciar múltiplos prazeres.” (MARTELLI, 2011, p. 24). Martelli (2011) sublinha que, no que tange à sexualidade, esta se constitui em um desafio a educadoras e educadores, que se veem pressionadas/os a trabalharem ou a negligenciarem o tratamento da temática, justamente por se tratar de um conteúdo envolto em tabus, que causam constrangimentos e, por vezes, geram desconforto.

Sendo assim, dar força ao pseudo conceito de ideologia de gênero é impedir que professoras/es possam buscar a formação necessária para que consigam abordar a temática do gênero de forma segura e esclarecedora; é também simplificar tanto as questões de gênero, quanto a própria atividade docente e, nessas condições, como pontua Morin, a/o cidadã/ão perde o direito ao conhecimento, sendo “[...] despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista globalizante ou pertinente.” (MORIN, 2003, p. 19).

É consenso entre a maioria das/os pesquisadoras/es de gênero que a suposta “ideologia de gênero” é um discurso que se baseia em argumentos fragmentados, frágeis e rasos, que não se fundamentam em proposições teóricas sólidas (SOUZA, 2018). Assim sendo, em direção oposta à simplificação motivada pelo movimento Escola sem Partido, defendemos que “[...] o conhecimento científico, escolar ou não, vem se tornando cada vez mais complexo, e para que o aluno possa perceber as relações entre os saberes é preciso que a visão de complexidade dos saberes chegue à educação escolar.” (LIMA, 2018, p. 16).

Buscando apoio nessa compreensão é que objetivamos, no próximo capítulo, apresentar como a temática de gênero é complexa – diferentemente daquilo que o ESP afirma –, e não pode ser reduzida a dimensões que durante tanto tempo serviram para justificar as relações de poder e as desigualdades, “[...] justificar os lugares sociais, as possibilidades e dos destinos ‘próprios’ de cada gênero.” (LOURO, 2008, p. 45).

CAPÍTULO 2

GÊNERO, FEMINISMO E EDUCAÇÃO: LUTAS, RELAÇÕES DE PODER E POTENCIALIDADES DA ESCOLA

No presente capítulo, discutimos a temática do gênero a partir de uma ótica mais complexa, em oposição às simplificações e afirmações equivocadas alardeadas pelo ESP, movimento que censura tanto o trabalho com gênero na escola quanto a luta feminista pelo direito à igualdade e à diversidade. Temos a intenção de traçar um panorama geral de teorias e estudiosas/os dos estudos de gênero e, com isso, desmistificar o termo “ideologia de gênero”.

O debate acerca das questões de gênero e a suposta existência de uma “ideologia de gênero” são anteriores à gênese do movimento Escola sem Partido. Como afirma Miguel “[...]a oposição dos religiosos conservadores à educação progressista nas questões de gênero é inteiramente independente do Movimento Escola Sem Partido [MESP]. De fato, o MESP nasceu com outra agenda.” (MIGUEL, 2016, p. 599).

Como destacamos anteriormente, a origem do ESP está ligada a um desejo de controle ideológico da educação escolar, um controle que se aproxima muito da doutrinação que o ESP afirma combater, um controle que, se colocado em ação, poderia levar a educação a se voltar a um tipo de formação que privilegiaria alguns ideais político-partidários em detrimento de outros. Entretanto, ainda que tenham origens diferentes, o ESP e aqueles grupos que se opõem à presença das questões de gênero na escola se uniram em virtude da semelhança de suas pautas, que apresentam afinidades ideológicas com o pensamento conservador. Isso fez com que, na atualidade, a pauta que visa a proibição do trabalho com gênero na escola tenha sido incorporada pelo ESP – a exemplo dos equívocos em torno do material “Escola sem Homofobia” citados anteriormente. É desde esse período, portanto, que lideranças político-religiosas tomaram a frente na tentativa de proibição do termo gênero nos documentos norteadores da educação, a exemplo do que aconteceu na aprovação da versão final do PNE em 2013 sem o termo “gênero”, aprovação que foi liderada pelos Deputados/Pastores Marco Feliciano (na época integrante do PSC-SP, atualmente filiado ao PODEMOS), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE) (MOURA, 2016).

Assim, fruto do receio e da oposição às iniciativas de combate à homofobia e sexismo nas escolas, a criação do termo “ideologia de gênero” advém principalmente de grupos religiosos conservadores que, ao fundirem suas pautas com o movimento ESP, transferiram a discussão científica de gênero para um terreno “moral”, passando a enquadrar tal discussão

“[...] nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.” (MIGUEL, 2016, p. 596).

Em boa parte, a confluência entre a dita “ideologia de gênero” e os ideais do ESP foi facilitada por propagandistas de extrema-direita, como vimos no capítulo anterior, e alinhadas/os à figura de Olavo de Carvalho, autointitulado filósofo. Para termos uma ideia das teorias defendidas pelo suposto filósofo, Olavo de Carvalho afirma, entre outras coisas, que a “corrupção moral/sexual” é um dos planos de uma estratégia comunista (MIGUEL, 2016). Vale pontuar que a oposição à temática do gênero está presente também em outros países que, de maneira similar ao que acontece no Brasil, possuem grupos que se opõem à presença do referido termo em documentos do âmbito escolar. No Peru, por exemplo, desde 2016 há um movimento criado pela resistência conservadora, com o *slogan*: “*Con Mis Hijos No Te Metas*” (Não se meta com meus filhos). Tal movimento tem conseguido adesão de grupos presentes em outros países latino-americanos, como Equador, Chile, Argentina e Paraguai (SCHREIBER, 2018).

Em março de 2017, o movimento “*Con Mis Hijos No Te Metas*” levou multidões às ruas de diversas cidades no Peru, conseguindo a alteração de diversos trechos dos currículos escolares naquele país. O objetivo, afirmava Marilú Martes à BBC Brasil, na época ministra da Educação peruana, seria “[...] promover uma ‘adequação’ para superar ‘mal-entendidos’ [...]” (SCHREIBER, 2018, s/p). O fundador do ESP, Miguel Nagib, em entrevista à BBC News Brasil, afirmou que o movimento não mantém nenhuma articulação direta com grupos de outros países, mas concorda que o ESP e o “*Con Mis Hijos No Te Metas*” possuem semelhanças.

Reforçando a confusão entre público e privado que o ESP promove, Nagib declarou, em entrevista concedida a BBC, “[...] gosto muito dessa expressão, ‘con mis hijos no te metas’. É exatamente isso: os pais querem apenas poder educar os seus filhos. É um direito natural das famílias e estão querendo tirar para virar um Estado totalitário.” (SCHREIBER, 2018, s/p). A naturalidade com que o advogado afirma que as famílias podem decidir sobre os conteúdos dos currículos escolares evidencia a danosa bandeira de desqualificação do trabalho escolar levantada pelo ESP. Afinal, se os pais querem apenas educar suas/seus filhas/os, por que motivo existiriam escolas? Mais uma vez, fica evidente um projeto pouco democrático, pouco coletivo, que joga para a iniciativa privada uma responsabilidade do Estado com a instrução e formação humana das futuras gerações. Nagib também reconhece que já não é mais possível separar as pautas do ESP das questões referentes à “ideologia de gênero”, declarando que “[...] a proposta que está no Congresso trata de aspectos políticos, partidários e ideológicos e também dessa questão relacionada à ideologia de gênero. Não acho que seja possível separar uma coisa da outra hoje.” (SCHREIBER, 2018, s/p).

O que podemos observar, na maneira como o ESP e apoiadoras/es entendem o gênero, é um esvaziamento da complexidade do conceito e uma tentativa de controle a partir da negação e da “[...] recusa de bases teóricas e militantes advindas do feminismo e suas implicações na educação para os gêneros, as sexualidades e ao combate às violências.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 1). As informações proferidas pelo ESP tendem a esvaziar o sentido do conceito de gênero, ignorando as contribuições de teóricas/os no campo de estudos feministas, além de descontextualizar e simplificar pesquisas de relevância para esse campo. Considerando que o ESP almeja funcionar como um dispositivo de controle e de poder, na tentativa de dar continuidades a estereótipos e à legalização de um tipo de corpo sob uma lógica heteronormativa, esperamos demonstrar, no presente capítulo, a necessidade de apresentar o conceito de gênero como um problematizador das desigualdades impostas sobre mulheres e homens, um fenômeno mais complexo do que o apresentado pelas/os defensoras/es do ESP.

A partir de uma perspectiva de complexidade, nossa intenção é entender que a dimensão biológica que caracteriza tanto mulheres como homens – dimensão tão enfatizada pelo Escola sem Partido – não pode ser ignorada e, ao mesmo tempo, não deve ser entendida como a única dimensão que compõe o gênero. De acordo com Morin, o ser humano é “[...] ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [...]” (MORIN, 2000, p. 38). Assim, se o sujeito é multidimensional, todo conhecimento que se propõe a fragmentar e reduzir a concepção de ser humano tende a agir como um mutilador, um simplificador da realidade. Com isso, não buscamos apresentar o todo da constituição do fenômeno de gênero, pois isso seria também contrário à complexidade que buscamos, mas objetivamos ir na contramão da simplificação proposta pelo ESP, evitando simplificações, reducionismos ou supostas “verdades” incontestáveis. Trata-se, portanto, de evidenciar e discutir a multidimensionalidade das discussões de gênero.

Segundo Morin (2000), a complexidade implica estabelecer relações entre as partes e o todo, que englobam, inclusive, as relações de poder que perpassam os aspectos culturais, históricos e sociais que constituem os fenômenos. Dessa maneira, trazemos também neste capítulo os estudos de Michel Foucault, autor que se dedicou a descrever como relações de poder estão disseminadas nos discursos, nas normas, nos símbolos e instituições, que têm por fim produzir corpos docilizados. Muitos estudos feministas e de gênero estão ancorados nos estudos foucaultianos e as compreensões de pesquisadoras e pesquisadores dessas áreas serão relevantes para nossa pesquisa, tendo em vista que as mesmas evidenciam dimensões em que as questões de gênero estão envoltas. Dentre tais dimensões podemos antecipar a compreensão

trabalhada por Butler (2003) a respeito da constante performance dos estereótipos em cada um dos corpos e a repetição de gestos, atos e comportamentos, dentro de uma lógica binária.

Diante do exposto, o presente capítulo se inicia com um tópico intitulado *Um histórico das discussões de gênero*, no qual traçamos um panorama geral das discussões de gênero entrelaçadas com as lutas do movimento feminista e dos momentos denominados como “Primeira, Segunda e Terceira Onda”. Tais discussões estão ancoradas em diferentes estudos, como de Judith Butler (2003), Michel Foucault (1985, 1987, 1988), Guacira Lopes Louro (1997, 2001, 2011, 2013), Joan Scott (1995), Simone de Beauvoir (2009), Jimena Furlani (2005, 2008, 2010, 2013), Montserrat Moreno (1999) e Dagmar Meyer (2013). Nesse tópico, abordamos a história do sufragismo, caracterizado como Primeira Onda do feminismo, até a Terceira Onda, quando teóricas/os pós-estruturalistas (HARAWAY, 1995) começaram a discutir o gênero como uma categoria de análise, para além do conceito de sexo. Além disso, trazer o feminismo à tona vem ao encontro da necessidade de desmistificar os mitos produzidos pelas/os defensoras/es do ESP, dentre esses mitos aquele que alega equivocadamente que “[...] não satisfeitas, as feministas deliberadamente implantariam o *nonsense* da homossexualidade e promoveriam a diversidade de orientações sexuais inclassificáveis ou *queers* a deturpar a mente de jovens e a implodir a vida heterossexual conjugal.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 9). Informações desse tipo, propagadas pelo ESP, não condizem com a luta feminista e, portanto, o primeiro tópico deste capítulo visa analisar quais foram as contribuições do feminismo para os debates sobre as questões de gênero.

No segundo tópico, *O conceito de gênero e as relações de poder*, aprofundamos a discussão acerca do gênero a partir das relações de poder que o permeiam. Nossa base teórica para essa discussão são os estudos de Michael Foucault, estudos que se mostram relevantes diante do momento histórico e social no qual vivemos, já que são as relações de poder que, muitas vezes, ditam e produzem os conceitos de identidade, os corpos, naturalizam os discursos e docilizam os sujeitos. Essa discussão é realizada considerando especialmente as interferências que o discurso simplificador adotado pelo ESP tem gerado na produção de identidades, corpos e discursos contra o gênero. Dentre alguns dos principais elementos trabalhos nesse tópico, está a própria construção do conceito de gênero “na” e “pelos” relações de poder (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1997), a noção de performatividade, trabalhada por Judith Butler (2003) e os estereótipos e os papéis de gênero (ADICHIE, 2015; BEAUVOIR, 2009; FRANÇA, 2016). Tais perspectivas contribuem para dimensionarmos a teia de inter-relações que perpassam o conceito de gênero e ajudam a refutar as argumentações biologizantes a respeito dos sexos que,

inclusive, serviram (e ainda servem) durante muito tempo como justificativa das desigualdades entre homens e mulheres.

No terceiro tópico, intitulado *As discussões de gênero dentro da escola*, discutimos a escola como um espaço ambíguo, de incentivo à convivência democrática entre meninas e meninos – constituído pela diversidade das relações humanas, plurais e diversas – e ainda utilizado como meio reprodutor dos preconceitos e das desigualdades de gênero. Uma das autoras na qual nos baseamos para a construção desse tópico é Montserrat Moreno (1999), que discute o quanto a linguagem reproduzida dentro da escola é parte do pensamento coletivo construído pelos estigmas e estereótipos sociais, na maior parte das vezes, transmitida pela própria escola e incorporada no imaginário de meninas e meninos. Outras autoras pertinentes para esse debate são Guacira Lopes Louro (1997), Jimena Furlani (2008) e Dagmar Meyer (2013), pois abordam as questões de gênero no espaço escolar a partir da ótica foucaultiana, evidenciando como os discursos, a linguagem sexista, as normas, currículos e ademais artefatos (livros didáticos, por exemplo), funcionam como dispositivos de poder dentro da escola, (re)produtores de normatizações, por vezes, excludentes. Diante desse contexto, também sinalizamos a necessidade de investir mais na formação docente para abordagem do gênero em sala de aula, já que a falta de formação é um dos motivadores do silenciamento e das dificuldades encontradas por professoras/es para abordar a temática de gênero de maneira efetiva. Reiteramos que essa discussão é relevante no sentido de refletirmos como as ambiguidades, dificuldades e déficits presentes na escola e na formação das/os professoras/es podem propiciar lacunas que facilitam a entrada dos discursos e equívocos veiculados pelo ESP.

2.1 Um histórico das discussões de gênero

No presente tópico, temos por intuito realizar uma retomada histórica acerca das discussões, lutas e produções teóricas que visam problematizar o sexismo e as desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade, visto que “[...] os estudos de gênero são frutos das resistências, principalmente das lutas feministas.” (ROSENO, 2017, p. 74). Acreditamos que é necessário abordar a história do feminismo já que, nos discursos de movimentos conservadores, “[...] o feminismo é identificado como o inimigo a ser combatido.” (SOUZA, 2018, p. 198). Nesse contexto, o ESP, enquanto mecanismo de controle e punição da atividade pedagógica, tem se manifestado contrário ao movimento feminista, que se propõe a superar as desigualdades históricas, combater os preconceitos e resistir as diversas formas de opressão.

Discutir o feminismo e o conceito de gênero vai ao encontro da necessidade de refletirmos como os estudos de gênero são mais complexos do que os discursos simplificantes do ESP, que estrategicamente tendem a difamar o feminismo e o gênero, a fim de criar pânico moral na sociedade e aderir apoiadoras/es ao movimento (SOUZA, 2018). Ao mesmo tempo, buscamos evidenciar como a luta histórica do movimento feminista obteve conquistas para a superação da desigualdade de gênero, mas tem passado por derrotas e retrocessos na atualidade, principalmente nas mãos de movimentos reacionários e de cunho ideológico conservador – como é o caso do ESP e as manifestações antifeministas e contra a “ideologia de gênero” –, que almejam o retorno de padrões e estereótipos que tem sido progressivamente superados nas últimas décadas.

Para tanto, partimos do entendimento de Guacira Lopes Louro (1997) acerca da relevância de compreendermos a história do conceito de gênero como algo intimamente atrelado ao movimento feminista, sobretudo considerando que as primeiras discussões em torno da temática de gênero surgiram com o advento desse movimento. Diante disso, buscamos embasamento na perspectiva dos Estudos Feministas e dos Estudos Gênero, os quais têm seus vieses calcados nas contribuições do filósofo Michel Foucault.

De acordo com Louro (1997), lutas isoladas e coletivas contra a opressão feminina podem ser observadas no decorrer da construção da história da humanidade. Segundo Simone de Beauvoir “[...] a história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência [...]” (BEAUVOIR, 2009, p. 208).

Os registros mais antigos sobre a inferiorização intelectual, biológica e social da mulher datam da Grécia Antiga (séc. XX ao séc. IV a.C.). Nesse período, as mulheres não eram consideradas cidadãs, e entendia-se que o único sexo possível seria o masculino. Assim, as mulheres eram consideradas homens em estado de imperfeição, já que suas genitálias se suprimiam para dentro do corpo. Outra característica atribuída às mulheres e considerada uma imperfeição seria seu emocional, enquanto os homens eram entendidos como os únicos movidos pela racionalidade, característica até hoje considerada importante para a definição de masculinidade (FURLANI, 2010; GALINKIN; SANTOS; ZAULI-FELLOWS, 2010).

Em sua obra *A História da Sexualidade*, Foucault (1988) salienta que o século XVIII foi o marco do controle social sobre a sexualidade, que ocasionou repressão sexual. Provocada especialmente pela ascensão da burguesia, essa repressão resultou em uma limitação das funções dos casais apenas à reprodução e procriação. Nas palavras do autor “[...] pode-se admitir, sem dúvida, que as relações de sexo tenham dado lugar, em toda sociedade, a um

dispositivo de aliança: sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens.” (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Ainda no século XVIII, Foucault (1988) afirma que a prática sexual era considerada indevida e concomitantemente natural/contra a natureza, sob a justificativa de que poderia resultar em danos físicos, morais, individuais e coletivos. Quando se pensa na situação da criança nesse período, essa discussão se torna ainda mais repressiva, uma vez que os familiares deveriam se encarregar de proibir e eliminar o germe pecaminoso da sexualidade. Sobre a dinâmica familiar, Badinter (1985) destaca que estava pautada no princípio da autoridade paterna sob influência do direito romano e do absolutismo político. A matriarca, por sua vez, deveria voltar sua atenção à transformação do bebê e da criança, uma posição secundária dentro do núcleo familiar, semelhante à das/os filhas/os.

A exclusão da vida social e a existência minimizada e restrita ao lar patriarcal levaram ao entendimento das mulheres como pessoas dependentes, frágeis, submissas aos homens, dóceis e compreensivas, um modelo de feminino que foi predominante ao longo de milênios (BADINTER, 1985; LESSA, 2012). “O ‘ser esposa’ vem acompanhado do ‘lar’, um território feminino – desde que esse ‘feminino’ seja também a submissão da mulher ao patriarca.” (LESSA, 2012, p. 36).

Louro (1997) e Meyer (2013) afirmam que múltiplos discursos colocaram a mulher na esfera privada e a limitaram ao mundo doméstico. As autoras chamam a atenção para o fato de que, desde a metade do século XIX, essas concepções já vinham sendo rompidas de forma sutil/silenciosa por algumas mulheres camponesas. Movidas pela necessidade de assegurar sua subsistência, essas mulheres do campo exerciam atividades fora do lar, trabalhavam na lavoura, nas oficinas de manufatura, nas fábricas e aos poucos ocuparam também outros espaços, como escolas e hospitais. Ainda assim, suas atividades eram controladas pelo olhar masculino, e, com o tempo, foram dando forma às compreensões de “trabalho de mulher”, geralmente associados ao cuidado, a funções de apoio, a assistência social, a infância e a educação.

Foi somente a partir do início do século XX que as lutas pelos direitos da mulher e contra a discriminação feminina começaram a adquirir visibilidade, com mais expressividade por conta do surgimento do movimento “sufragista”. O sufragismo é reconhecido como a Primeira Onda do feminismo, que se estendeu por diversos países ocidentais. O seu objetivo mais imediato estava ligado aos interesses de mulheres brancas de classe média em luta pelo direito ao voto, o que já denota, nesse período histórico, uma espécie de feminismo liberal ou burguês, muito mais interessado nas questões já citadas, do que na união aos movimentos socialistas (LOURO, 1997; MEYER, 2013).

Meyer (2013) afirma que a luta pelo direito ao voto também agregou outras reivindicações secundárias, como o direito à educação, à melhores condições de trabalho, oportunidades de emprego, acesso ao Ensino Superior e o exercício da docência. Todavia, vale destacar que não seria essa a preocupação central do movimento sufragista. No Brasil, esse momento associou-se à Proclamação da República em 1890 e chegou ao fim quando o direito ao voto foi concedido às mulheres, quase quarenta anos depois, em 1934 (LOURO, 1997; MEYER, 2013). Assim sendo, Alves (2000) destaca que muitos dos valores reconhecidos como atributos de “boa moça” começaram a atravessar um processo de ressignificação e reelaboração a partir das novas conquistas das mulheres. Nas palavras da autora,

[...] pode-se afirmar que valores tradicionais como “Respeito”, “Obediência”, “Submissão”, “Delicadeza no Trato”, “Pureza”, “Capacidade de Doação” e “Habilidades Manuais”, que foram considerados atributos fundamentais e definidores da “boa moça” até meados do século XX, são “passados para trás”, o que significa “deixa de estar na linha de frente” da educação da menina/moça, permanecendo, sem dúvida, de forma “encoberta”, enquanto a mulher conquista o direito à escolarização e a exercer atividades profissionais diversificadas. (ALVES, 2000, p. 237).

De acordo com Beauvoir (2009), as lutas pela emancipação da mulher tornaram-se uma ameaça. Mesmo dentro da classe operária, os homens tentaram impedir tais conquistas, pois as mulheres eram vistas como “perigosas” concorrentes, já acostumadas a trabalhar muito em troca de míseras remunerações. Muitas/os das/os antifeministas desse período recorreram à religião, filosofia, biologia e política para tentar justificar a suposta inferioridade das mulheres.

Segundo Louro (1997), a Segunda Onda do feminismo se iniciou na década de 1960, indo para além das preocupações sociais e políticas, partindo para as discussões teóricas entre estudiosas e militantes. A história do feminismo refere-se ao ano de 1968 como o marco da rebeldia e da contestação, como uma reação de insatisfação e protesto contra as desigualdades sociais, com destaque para países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, que obtiveram maior notoriedade para intelectuais estudantes, negras, mulheres e jovens. Tais intelectuais expressaram especialmente “[...] inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.” (LOURO, 1997, p. 16).

É nesse período da Segunda Onda que o movimento feminista contemporâneo vem à tona, por meio tanto de marchas e protestos públicos quanto de livros, jornais e revistas. Hoje, algumas obras desse período são clássicos na história do feminismo, como *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir, *The feminine mystique*, de Betty Friedman, *Sexual politics*, de Kate

Millett, mulheres militantes que marcaram o mundo acadêmico com suas obras, dando impulso aos “estudos da mulher” (LOURO, 1997).

O objetivo de tais estudiosas era tornar visível àquela que foi segregada durante a história, uma vez que essa desigualdade histórica conduziu as mulheres a invisibilidade até como sujeito da própria ciência, nas letras e nas artes. Simone de Beauvoir, por exemplo, buscou discutir, em sua obra *O Segundo Sexo*, como a história fez com que as mulheres ocupassem um papel secundário ou de “segundo sexo” (BEAUVOIR, 2009; LOURO, 1997; MEYER, 2013; NUERNBERG, 2008). Nas palavras de Beauvoir:

A mulher? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz; um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto “fêmea” soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: ‘É um macho!’ O termo ‘fêmea’ é pejorativo não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. (BEAUVOIR, 2009, p. 35).

As ideias presentes na citação anterior evidenciam uma parte da crítica tecida por Beauvoir (2009), quando a autora descreve como simplificada a definição da mulher a partir apenas de suas características biológicas, atreladas às capacidades de reprodução. A depreciação do termo fêmea, e a decorrente simplificação do papel da mulher, como destaca a autora, são resultantes em parte da redução da sexualidade à função de reprodução, destacada por Foucault (1985) como marco do controle social sobre a sexualidade ocorrida no séc. XVIII.

Além disso, afirmamos que o pensamento simplificante, criticado por Morin (2003, 2011), é também um dos norteadores dessa redução do papel da mulher à reprodução, ao ovário, à matriz, como coloca Beauvoir (2009). O pensamento simplificante, como temos abordado nesta dissertação, é decorrente do pensamento cartesiano que preconizava os princípios da redução, disjunção e abstração para lidar com a complexidade dos fenômenos. Para Morin,

[...] até a metade do século XX, a maior parte das ciências tinha a redução como método de conhecimento (do conhecimento de um todo para o conhecimento das partes que o compõem), e o determinismo como conceito principal, ou seja, a ocultação do acaso, do novo, das invenções, e a aplicação da lógica mecânica da máquina artificial aos problemas vivos, humanos e sociais. (MORIN, 2003, p. 69).

A partir das ideias de Beauvoir (2009) e Morin (2003, 2011), consideramos que os seres humanos não podem ter seus elementos constitutivos simplificados e reduzidos a características puramente biológicas, sobretudo no caso da mulher, integrante do tecido social tanto quanto os

homens e composta por caracteres biológicos, sociais, culturais, éticos, míticos, políticos, dentre outros (MORIN, 1996a, 1996b, 2000, 2003, 2011).

Os primeiros estudos do movimento feminista contemporâneo constituíram na descrição das condições de vida das mulheres nos diferentes âmbitos científicos, como a Antropologia, Educação e Literatura, denunciando as desigualdades sociais, políticas e econômicas das quais se percebiam oprimidas. O movimento incorporou também algumas diferentes perspectivas teóricas de campos de estudos como a psicanálise ou se tencionando para as discussões marxistas (LOURO, 1997; GALINKIN; SANTOS; ZAULI-FELLOWS, 2010; MEYER, 2013).

Em relação às primeiras menções ao termo gênero, Louro (1997) e Nuernberg (2008) afirmam que surgiu em meados da década de 1970, por meio das feministas anglo-saxãs para distinguir o termo gênero (*gender*) do significado de sexo (*sex*). Nesse momento, nasceram alguns estudos para o meio científico, demonstrando a primeira possibilidade de distinção entre sexo e gênero em pesquisas sobre a identidade, sendo aqui um dos argumentos mais entusiastas para a perspectiva feminista a afirmação de que “[...] seria mais fácil mudar o sexo biológico do que a identidade de gênero de uma pessoa.” (NUERNBERG, 2008, p. 21).

No entanto não há, com isso, o anseio por negar que o gênero se constitui sobre corpos já sexuados biologicamente, mas a cobiça por compreender a construção histórica e social sobre as características biológicas, ou seja, como o sexo extrapola os limites de uma ótica meramente biológica (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; NUERNBERG, 2008). Segundo Scott:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição de determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. (SCOTT, 1995, p. 72).

Nicholson (2000) pontua que o termo gênero não surgiu como substituto do termo sexo, mas como forma de conter a abrangência das pretensões advindas das justificativas meramente biológicas. Inclusive, a maioria das feministas, no fim da década de 1960, já começava a aceitar a premissa de diferenciações biológicas entre mulheres e homens, porém o que questionavam ainda era a existência de desigualdades impostas como efeito dessa premissa. A afirmação de Nicholson (2000) coopera para percebermos como o conceito de gênero é ignorado e deturpado pelo Escola Sem Partido, uma vez que, como temos abordado, o movimento tende a simplificar as questões de gênero pelo viés de justificativas biológicas, por meio de discursos como:

“menino já nasce menino, menina já nasce menina”, em contramão à perspectiva da autora (NICHOLSON, 2000), que ressalta a compreensão de gênero como um constructo a ser analisado em meio ao contexto da cultura, o meio social e histórico.

Já no fim dos anos de 1980, os estudos de gênero começaram a interpor suas discussões e pesquisas sobre o homem, a masculinidade e mudanças que ocorriam nas compreensões sobre as relações entre homens e mulheres. Outras formas de sexualidade e identidades de gênero passaram a ser estudadas no campo da psicologia, como *gays*, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros e as alternativas para além dos padrões heteronormativos (LOURO, 1997; GALINKIN; SANTOS; ZAULI-FELLOWS, 2010; MEYER, 2013).

Nesse momento, surge o feminismo na psicologia social, aqui identificado como a Terceira Onda, e que questiona, assim como crítica, a procura por uma “[...] verdade universal e absoluta, a objetividade, a isenção do pesquisador, a separação entre pesquisador e pesquisado, voltando-se para a construção da realidade e não para sua ‘descoberta’.” (GALINKIN; SANTOS; ZAULI-FELLOWS, 2010, p. 25). Nesse sentido, essa terceira tendência introduziu conceitos como *queer* e problematizou o heterocentrismo como o referencial teórico que historicamente embasou as produções científicas.

Scott (1989) afirma que as pesquisadoras feministas lutavam para que os estudos das mulheres, além de acrescentarem novos temas, também reavaliassem as premissas e os critérios da ciência existente. Uma das precursoras desse movimento, Donna Haraway, afirma que “[...] assim, como muitas outras feministas, quero argumentar a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver.” (HARAWAY, 1995, p. 24). A afirmação de Haraway coloca a necessidade de uma nova perspectiva científica que saia do relativismo dominante, de uma ciência historicamente enviesada pelo olhar masculino e se aproxime de uma perspectiva pós-estruturalista. Dagmar Meyer (2013) sublinha que o feminismo pós-estruturalista se fundamenta principalmente nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, entendendo que a abordagem feminista pós-estruturalista tende a se afastar das vertentes que colocam o corpo biológico dentro de uma universalidade sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades e assim aproxima-se das compreensões sobre o constructo sociocultural e linguístico como efeitos das relações de poder. Diante do exposto, partir de uma perspectiva pós-estruturalista, significa assumir que

[...] o conhecimento é parcial, contextual e experiencial, rejeitando as propostas que qualificam como essencialistas, diferencialistas e a-políticas do

empirismo feminista [...] Nesta perspectiva, a produção do conhecimento é, necessariamente, pragmática, parcial e situada, e se dá através da linguagem e das relações sociais. (GALINKIN; SANTOS; ZAULI-FELLOWS, 2010, p. 26).

Louro (1997) afirma que as feministas pós-estruturalistas tecem críticas aos sistemas explicativos globais, às formas equivocadas de compreensão das esquerdas, sobre o que é compreendido como ciência e o poder central unificado que rege todo o social. Tal perspectiva se relaciona ao pensamento complexo, já que a complexidade lida com as incertezas do conhecimento, com o esforço para não se reduzir as convicções da ciência ou da filosofia, mas permitir “[...] a comunicação mútua, fazendo o intercâmbio entre uma e outra.” (MORIN, 2003, p. 77). Sob a ótica pós-estruturalista, Furlani aponta para a vasta contribuição que os estudos feministas tiveram na superação das desigualdades sociais entre mulheres e homens:

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista. (FURLANI, 2008, p. 53).

Uma das preocupações desses estudos centrou-se nas relações de poder que permeiam os corpos e sexualidades, pesquisadas e apontadas pelo filósofo Michel Foucault, como trataremos mais adiante. Entretanto, cabe ponderarmos que as produções de teóricas e teóricos no campo da pesquisa feminista não compõem um todo consensual, uma vez que existem pontos de discordâncias na medida em que algumas posições pós-estruturalistas são tomadas por algumas/uns pesquisadoras/es e rejeitadas por outras/os. As proposições que se caracterizam como pós-identitárias têm como principal teórica a filósofa Judith Butler²¹, estudiosa da Teoria *Queer*²². Segundo Louro, “[...] a teoria *queer* pode ser vinculada às

²¹ “No ano de 2016, a filósofa feminista Judith Butler foi à cidade de São Paulo proferir uma conferência. No local da conferência, um grupo de jovens, com trajas que faziam referência a organizações religiosas, ostentavam cartazes com os dizeres – “*Judith Butler go home*”; “Pela Família” e “Abaixo a ideologia de gênero”, entre outros.” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 142), manifestação que mostra o grau de equívocos que têm sido veiculados por grupos que adotam a questão do gênero como inimigo a ser combatido.

²² “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais [...] Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546).

vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação.” (LOURO, 2001, p. 547). As provocações aos sistemas de heteronormatividade são trabalhadas por Butler (2003) em sua obra *Problemas de Gênero*, em que autora reflete a respeito de determinados padrões, sendo os estudos de Simone de Beauvoir um de seus alicerces teóricos, a começar por uma das mais famosas citações da autora:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo com um *Outro*. (BEAUVOIR, 2009, p. 361).

Na afirmação feita por Beauvoir (2009), compreendemos que, sob a perspectiva da abordagem feminista, há o afastamento dos entendimentos que colocam o corpo dentro de uma lógica biológica universal, passando a englobar e articular todos os processos que produzem os corpos de homens e mulheres e ao mesmo tempo os diferenciam, nos levando a abordagens mais amplas “[...] que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino [...]” (MEYER, 2013, p. 18). Esse é um sistema complexo que pode ser explicado, inclusive, pelo princípio da recursividade complexa de Morin (2003), pois a sociedade é permeada por diversos processos que regulam a produção da cultura e da linguagem, assim, trata-se de um ciclo no qual somos produtos e também reprodutoras/es da sociedade em que vivemos e que continuam se articulando de maneira a manter e atualizar as compreensões em torno do “ser homem” e “ser mulher” (MORIN, 2003), ou seja, quando Beauvoir (2009), destaca a consideração aos diversos processos que produzem os corpos, está defendendo justamente a articulação de diversos elementos que estão imbricados na formulação do gênero.

É nesse sentido que Morin defende uma perspectiva mais complexa, na contramão da simplificação, e vai ao encontro da articulação dos saberes (MORIN, 1996a). O autor afirma a relevância de lutar a favor do estabelecimento de conexões entre conhecimentos que aparentemente não estão ligados, reconhecendo que, em geral, não estamos habituadas/os à realização dessas articulações, e isto implicaria em um grande esforço para a criação de macroconceitos que dizem respeito ao encaixe e a articulação de conceitos uns aos outros que, por vezes, provocam, desafiam e são difíceis de serem assimilados. De toda maneira, é

importante ter consciência que, “[...] não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.” (MORIN, 2000, p. 82).

No que concerne à discussão de gênero, entendemos que a temática está perpassada pela pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais é construída, sendo necessário admitir que “[...] cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas [...]” (MEYER, 2013, p. 19). Se não nascemos mulheres, homens, lésbicas, *gays* ou heterossexuais, mas nos tornamos, o corpo é uma “situação” e nele estão imbrincados significados culturais que não podem ser anteriormente determinados a sua existência (BUTLER, 2003).

Como afirma Butler, “[...] o ‘corpo’ é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero [...]” (BUTLER, 2003, p. 27). Se ser mulher, como enfatizou Beauvoir (2009), é um processo que compreende um espaço para o “tornar-se mulher”, o mesmo pode ser aplicado aos homens, como já dito, o que implica a necessidade de entendermos as estratégias e práticas sociais que educam os corpos, para que assim se possa pensar nas possibilidades de modificar, ainda que minimamente, as relações de poder vigentes na sociedade em que vivemos (MEYER, 2013).

Para Judith Butler (2003), os estudos de Beauvoir sugerem uma “construção” do gênero que, por sua vez, apresenta um agente implicado em sua formulação. Esse agente pode ser compreendido como uma compulsão cultural a realizá-lo. Essa compulsão não pode ser advinda do sexo biológico propriamente dito, pois não há “[...] nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea.” (BUTLER, 2003, p. 27).

Dito isso, mesmo que possamos entender a identidade de gênero ou o próprio sexo como produtos fixos ou livres, ambos são frutos de um discurso, o qual, por sua vez, estabelece pressupostos para qualquer análise do gênero (BUTLER, 2003). Tal fato não significa dizer que outras possibilidades de gênero estão impedidas, mas que as fronteiras analíticas delimitam uma experiência humanista²³ que está discursivamente condicionada. Em geral, esses limites estão sempre nas fronteiras do discurso cultural hegemônico, assentado sobre a estruturas binárias como uma linguagem universal e racional acerca do que é o gênero.

²³ “A posição feminista humanista compreenderia o gênero como um *atributo* da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um ‘núcleo’ de gênero preestabelecido, denominado pessoa, que denota uma capacidade universal de razão moral, deliberação moral ou linguagem.” (BUTLER, 2003, p. 29).

Diante do exposto, justifica-se a necessidade de repensarmos os discursos que têm sido constantemente repetidos e socialmente dissipados e que, por vezes, naturalizam as desigualdades, como é problematizado por Adichie,

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens. (ADICHIE, 2015, p. 16).

Paralelamente ao sujeito que os emite, tais discursos podem justificar e legitimar desigualdades, não só de gênero, mas também de classe, etnia e sexualidade. Ao produzir explicações para suas vidas e instituições sociais, os sujeitos assumem como ‘naturais’ os discursos que são constructos do próprio conjunto social e do poder que permeiam as interações humanas (CALSA, 2002; FRANÇA, 2016). Nesse caso, Adichie reitera que, “[...] a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos [...]” (ADICHIE, 2017, p. 13) e pode representar, como é afirmado por Butler (2003), um sistema de coerção sobre os corpos.

Tais desigualdades expressam-se materialmente nos corpos de mulheres e homens e nas concretizações de suas vidas, uma vez que estão marcadas e marcados discursivamente. As evidências se mostram, por exemplo, nas dificuldades que um casal homossexual tem, na sociedade como está organizada, para constituir uma família, adotar filhas/os ou receber a herança após o falecimento de seu companheiro ou companheira (LOURO, 2013).

No tocante à expressão “marcadas e marcados discursivamente”, estamos nos referindo à teoria foucaultiana, a qual compreende que “[...] os diversos significados que são atribuídos as identidades são decorrentes de posições específicas de poder.” (FURLANI, 2016, p. 54). Tal poder é exercido a partir de diversas instituições, que se utilizam de discursos e práticas que modelam e produzem os corpos, como é o caso do ESP ao almejar “[...] o controle do trabalho de professores e técnicos da educação para que eles atuem apenas na produção de subjetividades normalizadas.” (BÁRBARA; CUNHO; BICALHO, 2017, p. 110).

Como pudemos observar até aqui, a luta feminista não surgiu para apagar a categoria “ser mulher” ou “ser homem”, como têm sido propagado pelas/os defensoras/es do ESP, mas para analisar como os significados culturais foram imbricados sobre os corpos, produzindo desigualdades, preconceitos e sexismos. Assim, os estudos feministas e de gênero vão

problematizar, repensar e reavaliar os discursos que vêm sendo propagados como verdades naturalizadas sobre os gêneros e as sexualidades, mantendo as mesmas compreensões sobre o “ser normal”, “ser estranho” e o “ser diferente” (ADICHIE, 2017; LOURO, 1997). Caso contrário, se não repensássemos, reavaliássemos e/ou não transformássemos nossa cultura, “[...] prostitutas ainda seriam apedrejadas e fogueiras ainda seriam acesas para queimar hereges, bruxas, judeus e homossexuais [...]” (BÁRBARA; CUNHO; BICALHO, 2017, p. 125).

Entretanto, esse tipo de movimento, que aqui podemos caracterizar como “dialogicidade” (MORIN, 2003), pode ser inviabilizado pela crença simplificante propagada pelo ESP, que reduz o gênero à sua dimensão biológica e simplifica a função da escola ao mero ensino instrucional, pretendendo fortalecer as lógicas hegemônicas e conservadoras que expressa-se com tanta força que aparentemente voltamos no tempo, para um momento no qual a mulher era essencialmente submissa e considerada inferior e a escola reforçava tal posição. Diante do exposto, o ESP deixa evidente “[...] o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.” (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Além disso, a afirmação de Beauvoir – citada no início deste tópico e que versa a respeito do quanto o ser mulher é deturpado pelas/os “amadores de fórmulas simples” e caracterizada de maneira pejorativa como a matriz de um ovário (BEAUVOIR, 2009) – também critica a ideia de simplificação que está presente no discurso das/os entusiastas do ESP, que insiste na tese reducionista de que “[...] os papéis sociais dos homens e das mulheres são reflexos da dualidade sexual, da diferença biológica [...]” (SOUZA, 2018, p. 2018). Exemplo disso é o quanto as figuras político-religiosas que fazem parte do ESP também expõem que as pessoas que se consideram cristãs não devem acreditar na “ideologia de gênero”, mas sim na “ideologia de gênese”, pressuposto religioso em que se afirma que, “[...] há somente dois sexos concebidos por Deus (masculino e feminino), devidamente hierarquizados a partir das ideias de que a mulher veio da costela do homem (Gênesis 2:22; 1 Coríntios 11:9) e de que esse é ‘o cabeça da relação’ (Efésios 5:23; 1 Coríntios 11:3).” (MARANHÃO, 2018, p. 327).

Tais discursos, que continuam sendo reproduzidos por movimentos como o ESP, tendem a pressupor como normais as desigualdades produzidas ao longo da história (ADICHIE, 2017; FRANÇA, 2016). É nesse sentido que Butler afirma que os corpos são construídos a partir de discursos que permeiam a história, a sociedade e a cultura, por isso o gênero não é algo dado ou pronto, é uma construção não linear e complexa. Basta rememorarmos a afirmação de Beauvoir de que não se nasce mulher, mas torna-se (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2003). Tal afirmação, expõe a necessidade de (re)construirmos o conceito de gênero de maneira que leve em conta a complexidade que se articula em sua formulação. É nesse sentido que

seguiremos para o próximo tópico, no qual temos por intuito discutir o conceito de gênero tomando por base autoras/es que consideram a perspectiva das “relações de poder” como necessárias para análise do gênero. Além disso, tal discussão se faz necessária, pois o ESP, enquanto um mecanismo de poder, também está implicado nos processos de significação que instituem e marcam as diferenças entre as identidades, ou como Guacira Louro identifica: “[...] ‘o normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’.” (LOURO, 2013, p. 43), como veremos adiante.

2.2 O conceito de gênero e as relações de poder

No presente tópico, temos por intuito discutir o conceito de gênero atrelado à teoria foucaultiana em torno das relações de poder, sobretudo considerando que o ESP funciona como um dispositivo de poder sobre as questões de gênero e sexualidade, mantendo “[...] pessoas e escolas desejáveis pelo poder hegemônico [...] relegando condições de abjeção, invisibilidade e de minimização de direitos para as materialidades não brancas, não heteronormativas e não detentoras de fluxos econômicos.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 6). Portanto, faz-se útil compreendermos como a construção do conceito de gênero se dá em meio aos entrelaçamentos dos dispositivos de poder utilizados pelo ESP e que, dessa maneira, estão imbricados na formulação das compreensões de gênero e sexualidade que permeiam os papéis e estereótipos hegemônicos presentes em nossa sociedade. Além disso, a intenção será também compreender a complexidade nos fatores que estão implicados na construção de gênero, sendo essenciais para compreendermos como esse é um problema muito mais amplo do que as bases biologizantes e reducionistas que são parte enfática nos discursos das/os defensoras/es do ESP.

O filósofo francês Michel Foucault é um nome de destaque dentro das Ciências Sociais, Humanas e Pedagógicas. Foucault sistematizou *A História da Sexualidade* em três volumes e muitas/os pesquisadoras/es se utilizam de seus estudos para realizarem pesquisas sobre gênero, estudos *Gays* e *Lésbicos*, Estudos *Queer* e Feministas (FURLANI, 2010). A relevância do pensamento foucaultiano está na amplitude que possibilita, não só acerca dos papéis de gênero, mas também sob a compreensão de instituições, símbolos e discursos que são tomados como ‘verdades’, moldando e docilizando os corpos. Guacira Louro destaca que,

[...] aquelas/es que se aproximam de Foucault provavelmente concordam que o poder tem um lugar significativo em seus estudos e que sua “análise do poder” é inovadora e instigante. Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas

direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. (LOURO, 1997, p. 37).

Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (1985) afirma que, para compreendermos as relações de poder é necessário o entendimento das simetrias que vão tanto de baixo para cima quanto de cima para baixo, em um sistema de reciprocidade, uma vez que o poder parte de uma visão macroscópica, espalhando-se numa rede capilarizada em torno do corpo social no formato de micro-poderes individuais, os quais exercem controle sobre os comportamentos, hábitos e discursos que objetivam a fabricação de “corpos docilizados”.

Nesse sentido, Foucault pontua que os micro-poderes são “[...] uma rede de aparelhos dispersos, sem aparelho único, sem foco nem centro, e uma coordenação transversal de instituições e de tecnologias.” (FOUCAULT, 1985, p. 142). Sendo assim, o poder não deve ser entendido tão apenas a partir de uma visão macroscópica, mas como uma rede multidimensional e instável, denominada como micro-poderes, e que consiste assim na solidificação das relações de disciplinarização dos corpos que se concretizam por meio dos campos de relações interpessoais. Um dos exemplos desse mecanismo é o panóptico, descrito por Foucault como um instrumento de vigilância utilizado para sujeitos que se encontravam em regime de cárcere privado (FOUCAULT, 1985). No panóptico existe,

[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia. (FOUCAULT, 1985, p. 182).

O panóptico é aqui ilustrado como instrumento de poder que favorece os âmbitos de punição e submissão. É nesse sentido que essa discussão se relaciona com o ESP que, por meio das suas diversas estratégias de controle, pretende criar “[...] regimentações no espaço escolar a ser vigiado por mecanismos de medos, por práticas delativas, coercitivas e pela interiorização de culpas ao não se comportar de acordo com o programa.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 5). As proibições, os deveres, a notificação-extrajudicial, as denúncias e silenciamentos, tendem a produzir um tipo de corpo: um corpo docilizado, moldado pelas diversas estratégias

de punição para aquelas/es que fogem da norma, controlando minuciosamente cada gesto, atitude e discurso para que não saia da padronização. No entanto, há que se considerar que o poder não pode ser compreendido como um privilégio do qual alguém se apropria, mas sim uma tática que se exerce sob estratégias de fabricação e docilização dos corpos, reprimindo as ações políticas contestatórias dos indivíduos por meio de estruturas de repressão, disseminadoras e produtoras de “verdades legítimas” (FOUCAULT, 1985).

A tentativa de Foucault (1985) não é a de responder o motivo de algumas/uns desejarem dominar outras/os, mas sim compreender as ideias no nível de sujeição dos indivíduos, que dirigem os gestos, regem os comportamentos e fabricam corpos docilizados. Compreendemos que a fabricação dos corpos dóceis está atrelada à tarefa de torná-los submissos e exercitados, fazendo com que, ao mesmo tempo em que o corpo aumente a sua força no sentido de utilidade, também diminua suas forças no sentido de obediência política (FOUCAULT, 1987). Assim sendo, “[...] os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.” (LOURO, 1997, p. 14). É por isso que consideramos profícuo o conceito de panóptico para a discussão que desejamos realizar em nossa pesquisa. Se o desejo é tornar dóceis os corpos, os mecanismos de produção de verdades permitem que o poder se torne socialmente aceito, uma vez que o mecanismo de poder não age simplesmente como instrumento de força e repressão, mas permeia o pensamento, a produção das coisas e o formato dos discursos (FOUCAULT, 1985). Nas palavras de Foucault:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1985, p. 10).

As relações de poder explicam como as relações de gênero foram sendo historicamente construídas de forma desigual devido aos mecanismos coercitivos que dão margem para o movimento de resistência ou daquilo que Foucault denomina como contra-poder, que consiste em um campo de forças de contestação, pois “[...] onde existe poder, existe resistência.” (FOUCAULT, 1985, p. 212).

A crescente violência de gênero, e o aumento de mortes de LGBTI+, revelam que há uma resistência, uma luta pela preservação do *status quo*, a manutenção do *status* social e estabilização das relações de poder que intimidam e coagem os sujeitos a fim de legitimar suas

formas de controle sobre os corpos (FOUCAULT, 1985). Dá-se aqui a necessidade dos estudos acerca das relações de poder para os estudos de gênero, que nos permitem uma visão mais ampla das instituições, normas, símbolos e leis que ressignificam as compreensões sobre os corpos (MEYER, 2013; FRANÇA, 2016), tal como acontece com o ESP, uma vez que suas proibições atingem a instituição escolar e impõem uma gama de políticas de vigilância e censura às próprias questões de gênero e sexualidade, vinculando-se “[...] à reprodução da ideologia discriminatória, machista, misógina, racista e homolesbotransfóbica de outras instâncias educacionais.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 8).

Butler (2003) afirma que as significações atribuídas aos gêneros estão relacionadas as normas sociais, estas por sua vez funcionam como princípios de regulação da expressão de gênero dos sujeitos e necessitam de constante reforço e repetição para que se concretize em sua materialização. Essas normas regulatórias têm um caráter performativo, que têm a capacidade de reproduzir e repetir o que se compreende por gênero dentro de uma lógica heterossexual (BUTLER, 2003; LOURO, 2001).

Em linhas gerais, o termo gênero, para Butler “[...] pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo já diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto.” (BUTLER, 2003, p. 28). No entanto, há que se rejeitar respostas simplistas sobre significados atribuídos ao gênero, uma vez que para Butler, gênero se encontra dentro de uma teia de questionamentos e complexificações:

[...] o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalização aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso, tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor. (BUTLER, 2003, p. 37).

Butler (2003) toma emprestado da linguística o conceito de performatividade para explicar que gênero está atrelado sempre à performance, ou seja, à expressão repetitiva de atos, gestos e atitudes esperados, dentro de uma lógica binária e hegemônica. Portanto, “[...] as performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas.” (BENTO, 2011, p. 553).

Essa repetição dos atos performativos sustenta e reforça o binarismo hegemônico, porém tal fato é colocado em xeque, quando veem-se indivíduos que fogem dessa padronização, como é o caso de transexuais, que rompem as normativas de gênero, pondo em questão as

justificativas que se apoiam na natureza biológica dos sexos (BENTO, 2011; BUTLER, 2003). Dessa maneira, entende-se que as irrupções da homogeneidade nas normas do gênero denotam como o processo de docilização dos corpos passa por torções e lapsos, pois “[...] os corpos, assim, não se conformam diretamente às regras que os regulam, nunca aderindo completamente às normas que impõem as suas materializações.” (PEREIRA, 2006, p. 471).

O indivíduo não nasce homem ou mulher, mas se faz cotidianamente, quando anda de determinada forma, fala de determinado jeito, usa determinada roupa, ou seja, constrói seu próprio corpo, referenciando-se de acordo com uma norma hegemônica sobre o gênero. Por isso, a autora justifica que seria errôneo pressupor uma discussão em torno da identidade anterior à formação do gênero, uma vez que as pessoas só se tornam inteligíveis ao apropriarem-se do reconhecimento de seu gênero (BUTLER, 2003).

Quando expressamos “tornar inteligível”, afirmamos que, na dinâmica do gênero, as identidades estão sempre em um processo de construção, “[...] elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.” (LOURO, 1997, p. 26-27). Portanto, o princípio de que existe uma normatividade cria a ilusão de uma essência masculina ou feminina, que compreende um essencialismo biológico e cultural, limitadores das ações contra a homofobia, misoginia e heterossexismo (BORTOLINI, 2011; BUTLER, 2003; LOURO, 2001).

Dessa forma, o termo gênero leva em conta a necessidade de uma ótica complexa, que conjugue o social, o cultural e o histórico, percebendo as características que são próprias dos sujeitos que se encontram inseridos em determinados meios que permeiam suas experiências dentro de um grupo, quer seja pela raça, etnia ou classe social (SANTOS; ARAÚJO, 2010). A partir disso, de acordo com Foucault,

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1985, p. 15-16).

Para Moreno (1999), cada sociedade elege suas formas de atuação e modelos que se enrijecem no decorrer da história e acabam sendo impostos para todos os indivíduos de acordo com seu sexo biológico. Butler (2003) também compartilha desse entendimento, afirmando que cada sociedade possui suas “normas de inteligibilidade”, que dizem respeito a lógicas cognitivas e epistêmicas que afirmam o que é o “normal”, barrando e dificultando as possíveis ideias de multiplicidade de gênero.

A historiadora norte-americana Joan Scott (1995), valendo-se das aproximações teóricas com a teoria foucaultiana, afirma que o uso do termo gênero tem a função de apontar relações sociais desiguais entre sexos, construções sociais e subjetivas sobre os papéis das mulheres e dos homens e seu uso tem ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o âmbito do sexo, mas que deixa claro que o gênero não é diretamente determinado por este e vice-versa.

Devemos levar em conta que os sujeitos que fazem parte das relações de poder não são de fato apenas homens e mulheres, mas são constituintes de diversas classes, idades, raças, etnias, religiões e culturas, nas quais se exerce o poder sob diferentes arranjos. Assim sendo, “[...] o processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de via única e observar que o poder se exerce em várias direções.” (LOURO, 1997, p. 33).

Scott (1995) aponta o entendimento do termo gênero atrelado às relações sociais observadas por meio das diferenças entre os sexos que são delimitadas pelos significados atribuídos dentro das relações de poder. A autora destaca que o gênero é umas das formas pelas quais o poder político foi legitimado, como é o caso da exclusão histórica de mulheres do funcionamento político da sociedade, uma vez que, para que o poder político pudesse se justificar, criou-se uma fundamentação que se apresentasse segura e fixa para além do controle humano, sob a discursividade de um caráter “natural” ou “divino” que oferecesse permissividade a esse sistema.

Sendo assim, romper com as normas hegemônicas implica diretamente no abalo dos estereótipos de gênero, termo que está relacionado ao conjunto de traços construídos na esfera social que delimitam e limitam os gestos, comportamentos, modos de se vestir e falar mais aceitáveis para mulheres e homens. As expectativas sociais convencionais para os comportamentos femininos e masculinos referem-se à ideia social sobre como meninas e meninos, mulheres e homens devem agir (SANTOS; ARAUJO, 2010). Adichie tece uma crítica em torno das colocações sociais e culturais acerca dos papéis de gênero, afirmando que

[...] o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero. Meninos e meninas são inegavelmente diferentes em termos biológicos, mas a socialização exagera essas diferenças. E isso implica na autorrealização de cada um. O ato de cozinhar, por exemplo. Ainda hoje, as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens – elas cozinham e limpam a casa. Mas por que é assim? Será que elas nascem com um gene a mais para cozinhar ou será que, ao longo do tempo, elas foram condicionadas a entender que seu papel é cozinhar? (ADICHIE, 2015, p. 36-37).

Dentro da lógica do androcentrismo²⁴, supõe-se que a “[...] relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos.” (LOURO, 1997, p. 33). Segundo Butler (2003), isso ocorre em função da existência de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada que regula o gênero em relação ao binarismo de diferenciação masculino/feminino que se dá por meio das práticas do desejo heterossexual. Essa regulação binária dos sexos impede a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que possa romper com as hegemonias heterossexuais.

Beffa e Cassab (2018) destacam que mulheres e homens não diferem na execução de trabalhos e ofícios, por exemplo. Entretanto, as personalidades parecem ser diferenciadas, bem como as habilidades, competências, cognição e outros traços pessoais, em decorrência dos estereótipos de gênero, que por sua vez influenciam nos processos formativos de mulheres e homens. Assim, na medida em que existe uma conformidade consensual sobre normas pré-estabelecidas, o desvio desses padrões é definido como anormalidade, que violenta e estigmatiza os indivíduos e seres que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

Portanto, debatemos aqui a insuficiência das argumentações biologizantes a respeito dos gêneros e afirmamos que não são as características sexuais que determinam a desigualdade, mas sim, a maneira como são representadas e valorizadas em determinada sociedade e em dado momento histórico que vão constituir efetivamente as noções de masculino e feminino (LOURO, 1997; FRANÇA, 2016). Sob esta ótica, o uso do termo gênero

[...] rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. (SCOTT, 1995, p. 75).

A desconstrução do binarismo hegemônico que está ancorado nas justificativas biologizantes pode possibilitar compreender outras formas de vivência das masculinidades e feminilidades que estão presentes na sociedade. A lógica binária implica em um pólo que se opõe ao outro, dificultando e ignorando a existência de sujeitos que não estão enquadrados sob essa perspectiva. Portanto, “[...] romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito ‘gênero’.” (LOURO, 1997, p. 34). É justamente essa dicotomia que está presente no ESP quando esse movimento

²⁴ Segundo Pierre Bordieu, a visão androcêntrica supõe que “[...] a força masculina se evidencia no fato que ela dispensa justificção [...] impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la.” (BORDIEU, 2014, p. 18).

tenta perpetuar os preconceitos presentes no entendimento de gênero e sexualidade. É devido a isso que questionar, problematizar e refletir sobre tais questões representa uma ameaça constante ao tradicionalismo que o ESP pretende impor, pois o movimento compreende as teorias de gênero e sexualidade como “[...] uma subversão radical da ordem natural e divina, desessencializada da normalidade e perigosamente atrelada à desestabilização identitária e social.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 9).

Além disso, o olhar do ESP tende a reforçar a suposta ideia de anormalidade sobreposta aos indivíduos que fogem a performatividade socialmente almejada ou que não se conformam as amarrações impostas a sua existência (BENTO, 2011; BUTLER, 2013). Além de ser uma estratégia antidemocrática, é também um mecanismo de sustentação ao preconceito e à desigualdade, uma vez que impede o debate plural e, ao mesmo tempo, inviabiliza a percepção das relações de poder que perpassam os padrões de masculinidade e feminilidade. Nesse contexto, não por acaso, as pesquisadoras feministas são constantemente “[...] difamadas pelo conteúdo do site [do ESP], justamente, por desprenderem, na construção de suas teorizações, o gênero da ontologia biológica e das preleções religiosas atreladas ao determinismo naturalístico.” (CARVALHO; POLIZEL, 2017, p. 9).

As lentes foucaultianas podem ainda possibilitar novos olhares acerca das relações de poder em outras instituições, como é o caso da escola, espaço de pluralidade e convivência entre meninas e meninos. É sob esse olhar que procuramos discorrer, no próximo tópico, acerca das questões de gênero dentro da escola, ambiente no qual entendemos que os processos educativos produzem saberes em torno da sexualidade, saberes que podem tanto cooperar para a superação de tabus que permeiam as questões de gênero quanto acionar ainda mais o sexismo e o preconceito dentro espaço escolar, questões que discutiremos a seguir.

2.3 As discussões de gênero dentro da escola

A discussão que pretendemos realizar neste tópico visa apresentar o espaço escolar como potencialmente importante para os debates de gênero, mas, algumas vezes, também utilizado como espaço de reprodução das desigualdades. As potencialidades do espaço escolar para formação crítica ficam evidenciadas quando o ESP surge em reação às conquistas alcançadas nas últimas décadas e que levaram para o currículo escolar as questões de gênero, diversidade e direitos humanos. Se a instituição escolar não fosse formativa, os grupos conservadores não elegeriam a escola como espaço de luta. Dessa maneira, considerando-se as possibilidades de formação oferecidas na escola, essa instituição pode tanto contribuir para a

luta contra as desigualdades de gênero e outras, quanto inviabilizar esse trabalho e reforçar a misoginia, o machismo, a homofobia e o sexismo já tão presentes em nossa sociedade. Além disso, pretendemos também evidenciar, neste capítulo, a importância do investimento sobre a formação docente, uma vez que existe a tendência de reproduzir as chamadas “pedagogias culturais” (ALÓS, 2011), baseadas em crenças particulares e que podem viabilizar os pressupostos equivocados e autoritários do ESP.

Em sua obra *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, Montserrat Moreno (1999) discute que nossa organização de mundo é quase sempre limitada pela forma de pensar daquelas/es que antecederam à nossa existência, sobre questões que envolvem o universo, acerca daquilo que deve ou não ser feito ou do que se considera como “certo” ou “errado”.

Dessa forma, agimos e nos movemos de acordo com a nossa imagem de mundo e que é construída a partir da observação de fatos concretos e reais, tomando por base o que os outros nos dizem acerca de seus julgamentos sobre a realidade. Assim, nossa visão de mundo é parcialmente limitada pelos outros, por nós mesmos, nossos conhecimentos e por nossos dogmas (MORENO, 1999). Para Moreno (1999), tal limitação vai se construindo desde o nascimento, quando passamos a sofrer influências sociais que condicionam nossas maneiras de ver e estar no mundo. A palavra é um dos elementos oriundos dessas influências, uma vez que atribuem sentido às coisas, categorizam o mundo, denominam os objetos e agrupam nosso pensamento de determinada forma.

Um exemplo disso é o que acontece no início da vida de uma/um bebê. Quando nasce, logo aprenderá, com as primeiras palavras (mamãe e papai), uma dicotomia de diferenciação entre meninas e meninos, que acontece já muito antes de aprender e compreender a existência da palavra “pessoas”, que pode ser conjugada a todos os indivíduos. Segundo Moreno, “[...] existem muitas formas de diferenciar as pessoas, mas nosso idioma priorizou a categoria *sexos* para subdividi-las, dando-lhes um nome específico.” (MORENO, 1999, p. 14).

Nesse sentido, a linguagem se apresenta como um reflexo do pensamento coletivo e boa parte dos preconceitos e do modo de pensar de cada sociedade estão expressos também nas palavras. No entanto, tal fato não ocorre de maneira consciente, bem como a maioria dos comportamentos sociais. Mães e pais não imaginam que quando dizem algo a suas filhas e a seus filhos estão ensinando a interpretar o mundo, mostrando que existem algumas coisas iguais, porque possuem o mesmo nome, e que existem coisas diferentes, porque têm nomes diferentes (MORENO, 1999). Para Moreno (1999), juntamente com a família, existem outras instituições – como é o caso da escola e de seus componentes, professoras e professores, alunas e alunos – que se encontram sob influência de ideias discursivas da sociedade. Outro autor que

contribui para compreender tal ideia é Foucault (1985), o qual afirma que o poder funciona e é exercido em redes e seus componentes nunca estão livres de sofrer e ao mesmo tempo exercer sua ação, considerando que, “[...] o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é um centro de transmissão.” (FOUCAULT, 1985, p. 162).

Essa ideia pode ser aprofundada por meio da teoria da complexidade e sob o auxílio do princípio da recursividade ou princípio recorrente, ilustrado por Morin (1996a, 2003). O autor defende que há um ciclo recursivo na complexa relação que se estabelece entre as ideias da sociedade e os próprios seres humanos que a compõem. De acordo com Morin, esse princípio de recursividade é o processo no qual “[...] os efeitos ou produtos são ao mesmo tempo causadores e produtores no próprio processo e onde os estados finais são necessários à geração dos estados iniciais.” (MORIN, 1996a, p. 97). Isso significa que somos, mutuamente, produtos e produtoras/es de nossa cultura, ou como Morin afirma que “[...] a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas.” (MORIN, 2000, p. 37). Portanto, sofremos influência da sociedade que se origina das relações entre os indivíduos, mas também retroagimos sobre essa sociedade, influenciando-a e, por conseguinte, influenciando também a produção da sociedade e da cultura (MORIN, 2011). Para Morin,

[...] se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Por outras palavras, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos simultaneamente produzidos e produtores. (MORIN, 2011, p. 74).

Se temos a compreensão de que a cultura sexista presente em nossa sociedade nos constitui na mesma medida em que nós também a constituímos, então entendemos que somos as/os “[...] produtores do processo que vai continuar [...]” (MORIN, 2011, p. 74). Diante disso, fica estabelecida a possibilidade de interferir nesse ciclo, já que retroagimos sobre ele e estamos tomadas/os por tal arranjo. É essa interferência que os processos formativos escolares são potencialmente capazes de produzir. Dessa maneira, a escola pode ser caracterizada como um dos espaços mais importantes de problematização das compreensões sobre masculino e feminino e dos estereótipos que historicamente vem sendo perpetuados, são paradigmas que dirigem nossas relações com o mundo e que podem “elucidar e cegar, revelar e ocultar” (MORIN, 2000, p. 27), a depender de como são abordados (ou não). Se esse movimento de problematização dos estereótipos de gênero for proporcionado pelo espaço escolar, permitindo questionar as representações de gênero tão engendradas no imaginário social, podemos então,

por “[...] em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito.” (LOURO, 1997, p. 65).

Morin ainda destaca que, com o passar de novas gerações, os conhecimentos são passíveis de novas traduções e reconstruções e, assim, estão dotados de novas interpretações, o que introduz os perigos de erros “[...] na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento.” (MORIN, 2000, p. 20). Lidar com as certezas e incertezas, idas e voltas, erros e acertos sobre as questões de gênero faz parte do movimento de complexidade, assim como desenvolver “[...] teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar” (MORIN, 2000, p. 32). Quando Morin (2000) ressalta a respeito do perigo do erro, está justamente fazendo referência à uma ciência que leva em consideração a mudança, a instabilidade, a reformulação e a transformação de um mesmo conceito, a depender do seu contexto histórico, político, social e cultural, por exemplo. Uma discussão pertinente para o entendimento de gênero, em vista do quanto temos visto que a ótica que cerceou as compreensões em torno do masculino e o feminino se alterou com o passar das gerações. Os elementos como a sociedade, a linguagem e a cultura, dão origem às formas de discriminação que começam muito cedo, desde o nascimento ou mesmo antes, quando as crianças já têm muitos padrões de desigualdade interiorizados (MATHELIN, 1999).

Catherine Mathelin afirma que “[...] preparar o enxoval fabrica, para além da roupa, os braços, as pernas, a imagem do corpo do bebê na cabeça da mãe. Instalar a cama, preparar o seu espaço lhe permite conceber uma representação de seu filho.” (MATHELIN, 1999, p. 66). É nesse ponto que se encontra uma das críticas feitas por Moreno (1999) e Bento (2011), uma vez que o enxoval, as cores, brinquedos e roupas são adquiridos de acordo com aquilo que supostamente seria mais apropriado a uma vulva ou a um pênis, ou seja, nesse momento de escolha de cores e produtos que cercarão a criança nos primeiros anos de vida, o corpo já está sendo inscrito e limitado dentro de um discurso, mesmo antes de seu nascimento.

Para as meninas, cabe a “liberdade” de serem cozinheiras, princesas, fadas madrinhas, mães, dentre outras funções que manifestam comportamentos geralmente “pacíficos”. Aos meninos, cabe a “liberdade” para jogarem futebol, serem super-heróis, bandidos, policiais, denotando comportamentos de cunho mais ativo e “agressivo”. Se, por um lado, se condiciona a menina a aspirar ao casamento desde cedo, não se faz o mesmo com os meninos. Mais tarde, essas meninas crescerão e se tornarão mulheres preocupadas com o casamento, enquanto os homens não. As mulheres se casarão com esses homens e, qual não será nossa surpresa quando nos depararmos com a quantidade de mulheres que se sacrificam em detrimento de si mesmas, a fim de manterem o casamento, uma vez que essa instituição tem mais importância a elas do

que ao cônjuge (ADICHIE, 2017; MORENO, 1999). São esses modelos e padrões de conduta que tendem a reproduzir as desigualdades de gênero, desde cedo e não só no meio familiar, mas também em outras instituições responsáveis por transmitir e reforçar as mesmas hegemonias em outros espaços.

Diante disso é que, quando meninas e meninos adentram na escola, os padrões de condutas discriminatórias já estão em boa parte interiorizados e reproduzidos em situações cotidianas, a exemplo de quando meninas brincam somente com outras meninas e meninos somente com outros meninos. Em brincadeiras “livres”, percebemos o quanto as crianças estão muito limitadas aos padrões e normas sociais do gênero (MORENO, 1999). O que ocorre é que a escola, enquanto espaço no qual a pluralidade e a diversidade supostamente sobressaem, acaba sendo, muitas vezes, uma instituição reprodutora de desigualdades (FRANÇA, 2016; LOURO, 1997).

A escola, tal como foi pensada na sociedade ocidental, separou os sujeitos, a começar por separar adultos de crianças e católicas/os de protestantes, por meio de ordenamento, classificação e hierarquização. Foi organizada de maneiras diferentes para ricos e pobres e logo, também, para meninas e meninos. A organização de seus currículos, prédios, regulamentos, dentre outras normativas, garantiram a produção e reprodução das diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997; FOUCAULT, 1985).

Sobre as questões de vigilância, o controle da sexualidade se apresenta na própria arquitetura das escolas, por exemplo, no caso da própria Escola Militar, a luta contra a homossexualidade e a masturbação pode ser observada nas próprias paredes. Tal entendimento tem o intuito de compreender como os corpos e gêneros são produtos de compreensões, explicações e educados dentro de diversas estratégias e táticas sociais produtoras de “verdades” (FOUCAULT, 1985).

Todavia, não podemos culpar unicamente a escola pela transmissão de modelos segregacionistas, mas entender seu papel nos momentos de ensino dos conteúdos científicos, os quais em um primeiro momento podem aparentar uma suposta e equivocada neutralidade em relação à desigualdade e desprovidos de quaisquer preconceitos ideológicos (MORENO, 1999). Sobre esta discussão, Moreno coloca o seguinte questionamento:

[...] é certo que as alunas e os alunos de uma mesma classe ouvem as mesmas explicações, realizam as mesmas atividades, lêem os mesmos livros, mas podemos afirmar, por isso, que recebem a mesma educação? Os ensinamentos [...] estão dizendo o mesmo às meninas e aos meninos? (MORENO, 1999, p. 35).

A “naturalização” dos discursos produzidos no interior das escolas, espaço de convivência entre meninas e meninos, dificulta a percepção em torno de sua movimentação, circulação e agrupamento nas suas diferentes formas. No caso dos meninos, por exemplo, há uma tendência para que invadam as brincadeiras, atrapalhando a atividade delas e, de certa forma, isto parece ser tomado por uma ordem “natural” de funcionamento das coisas, bem como também pode parecer que é de alguma forma “natural” que algumas crianças tenham mais tempo livre, enquanto outras necessitem trabalhar após o horário escolar para ajudar com a renda da família (LOURO, 1997; MORENO, 1999).

De acordo com Moreno (1999), a imagem da mulher e do homem que é projetada por meio dos conteúdos escolares tem alcance direto nos comportamentos sociais, nos modelos com os quais devem se identificar e na valoração que o meio social atribui ao sujeito pertencente a cada sexo. Louro afirma o mesmo, quando diz que “[...] gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.” (LOURO, 1997, p. 61).

As meninas descobrem desde cedo que quando alguém se refere a elas dentro de um grupo que inclui sujeitos de ambos os sexos, quase sempre o farão utilizando a forma masculina, quase nunca somente a feminina e dificilmente as duas formas. Na escola, é comum que a/o professora/or emita falas em que a menina não é mencionada na sentença proferida como: “ ‘Os meninos que terminaram podem ir para o recreio’ ou ‘Fulana, já disse que os meninos que terminaram podem sair’ .” (MORENO, 1999, p. 37).

Portanto, faz-se necessário, como Louro chama a atenção, estarmos “[...] atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 1997, p. 64). Furlani (2013) reitera que a escolha das palavras não é em si um processo neutro, uma vez que referir-se a meninas na forma masculina, ainda que pareça inofensivo, pode diminuir a importância do sexo feminino, apagando sua existência e orientando uma maneira de ver a realidade que coloca o sexo masculino como superior, desfavorecendo o feminino.

Uma linguagem sexista se mostra justamente na priorização de um sexo em detrimento de outro, sendo um dos mais férteis campos para a disseminação de distinções e desigualdade, já que a linguagem perpassa grande parte das práticas dos indivíduos e é geralmente, tomado como “natural”, “[...] sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação.” (LOURO, 1997, p. 65). É comum ouvir mulheres docentes, que referem a si mesmas como “eu, como professor...” ou uma/um

palestrante que, ao observar um homem em meio a uma plateia majoritariamente feminina, em respeito à figura masculina presente, diga “Boa tarde a todos!”.

Tal fato se dá porque, culturalmente, se incorporou a forma masculina como a adequada para se referir a todas as pessoas, mulheres e homens. Isso demonstra, como é destacado por Morin, que a sociedade é produto de interações entre as pessoas, as quais, por sua vez, moldam uma maneira de “[...] organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura.” (MORIN, 1996a, p. 48). A conformidade com a linguagem sexista demarca o ocultamento histórico do ser feminino e denota, sob a concepção do princípio de recursividade, a perpetuação das desigualdades atribuídas aos sujeitos que, ao não serem mencionadas/os, apontam para um caráter de exclusão e/ou negação de sua existência. Sendo assim, “[...] aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’.” (LOURO, 1997, p. 68).

Isso ocorre por conta dos discursos que se fundam em um saber hierarquizado, atribuído aos sujeitos e, na maior parte das vezes, incorporados por grande parte de homens e mulheres. Dá-se aqui a justificativa para que educadoras e educadores compreendam como os discursos demarcam e instituem as diferenças, os seus efeitos e quem está sendo marcado por meio de sua fala, bem como de que maneira os currículos e livros, por exemplo, não só ensinam a ler, mas também criam um sistema de códigos e símbolos sociais, que comportam uma ideologia sexista, não explicitamente exposta e ainda mais eficaz do que se fosse colocado na forma de normas explícitas. As crianças tendem a seguir os modelos propostos, principalmente se estes lhes são apresentados como tão inquestionáveis que sequer necessitam serem repensados (LOURO, 2013; MORENO, 1999).

A menina verá se dissipar, por meio do recurso linguístico, a sua imagem sexolinguística recém-adquirida e é a partir da entrada na escola que verá sua individualidade se perder dentro do grupo de alunas/os, “[...] onde se reforçará até a exaustão a ideia de que o idioma não lhe pertence.” (MORENO, 1999, p. 37). Ela aprenderá desde cedo a renunciar a sua identidade sexolinguística e viver sob a ambiguidade de expressão, com a qual provavelmente acabará se acostumando e incorporando em seu próprio discurso (MORENO, 1999). Relacionamos essa afirmativa pontuada por Moreno ao que Edgar Morin trata por ideologias e doutrinas dominantes. Tal ideia está associada ao determinismo de crenças e convicções, que ao reinarem sob uma sociedade “[...] impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu.” (MORIN, 2000, p. 27). Conceber tal ideia, defendida por Morin, é entender que para que exista uma transformação, há de se considerar o

quanto nossa sociedade está atravessada por relações de poder e que existem redes de poder que se utilizam de várias táticas de manipulação.

Todavia, a dificuldade em questionar e problematizar essas questões se encontra justamente nessas doutrinas e ideologias dominantes, já que ideias dominantes produzem saberes imperativos sob o formato de estratégias, que se manifestam em crenças oficiais, grandes doutrinas reinantes e “verdades” que determinam os “[...] estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais.” (MORIN, 2000, p. 27).

Questionar essas relações de poder pode estremecer muitas certezas, desenvolver uma visão mais crítica e uma autocrítica, a fim de balançar as desigualdades vigentes. Essa ação exige olhar não só para as relações de gênero mais evidentes como aquelas que percebemos como desigualdades mais perceptíveis, mas também devemos nos ater às representações que fogem dos comportamentos esperados, olhar para outras formas nas relações entre os sujeitos, que têm caráter efetivo sob as relações de gênero (LOURO, 1997).

Um elemento escolar que tem sido objeto de debate e reflexão é o livro didático. Como artefato cultural, tem se mostrado um forte agregador de ideias sexistas e androcêntricas, já que é também produzido em um mundo influenciado por tais ideias. Já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a linguagem utilizada nos livros didáticos aponta para um androcentrismo no qual palavra e desenho combinam-se dentro dessa lógica. Em livros de diferentes culturas e países, é comum encontrarmos frases como “A mãe espera em casa; o pai está viajando”. Em outros momentos, há a presença de uma ordem sistemática em frases como “Luís e Josefa comem pão” ou “Carlos e Maria irão passear”, quando a figura masculina aparece como a primeira mencionada (LOURO, 1997; MORENO, 1999). Nas palavras de Louro:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações do gênero, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. (LOURO, 1997, p. 74).

Segundo Furlani (2005), além de constituírem artefatos da cultura, os livros paradidáticos podem ser compreendidos como pedagogias dos currículos, contribuindo para a produção de conhecimentos e identidades culturais. Os livros didáticos expressam também as relações de poder, quando reforçam determinadas representações de gênero e sexualidade e

demarcam os limites da identidade e das diferenças. Assim, os livros escolares podem se mostrar tanto como um local de legitimação das relações desiguais do poder, quanto campo de contestação e superação dessas discrepâncias.

A partir da ótica foucaultiana, a linguagem é compreendida como um sistema de poder exercido pela escola, uma vez que essa instituição é identificada pelo autor como um dos lugares de capilarização, tal como as prisões e fábricas que se encontram nas extremidades dos sistemas de poder, delimitando e penetrando-se de forma a provocar intervenções sobre os corpos das alunas e alunos. Esse poder, “[...] se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento.” (FOUCAULT, 1985, p. 160).

Louro afirma que “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 1997, p. 65). A escola delimita os espaços, bem como dita o que se pode ou não fazer, afirma o lugar das meninas e dos meninos, das/os pequenas/os e das/os grandes, fornece moldes de símbolos e pessoas (santas/os, crucifixos e esculturas, por exemplo), os quais se espera que devam ser os seus modelos de conduta, ainda que se reconheçam ou não nessas figuras (BENTO, 2011; LOURO, 1997, 2001; MORENO, 1999).

Segundo Louro, “[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso.” (LOURO, 1997, p. 57). Olhar criticamente para o espaço escolar não implica diminuir sua importância em nossa sociedade, mas entender que a escola é um dos mecanismos de execução das relações de poder e, sendo assim, tem sua funcionalidade na produção de normalização dos corpos sob os quais o poder é exercido (FOUCAULT, 1985; SILVA; SOARES, 2013). Nas palavras de Foucault:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. (FOUCAULT, 1985, p. 68).

Ainda que se admita ou não, a sexualidade está presente nas salas de aula, pelos corredores, nos rabiscos feitos pelas alunas e pelos alunos nas portas dos banheiros, nas relações entre professoras/es e alunas/os. Mesmo que haja o silenciamento ou a negação da escola sobre a sexualidade, isso não a impede que continue praticando a pedagogia da sexualidade, ou seja, a disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1985; MARTELLI, 2011; MEYER, 2013).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em seu caderno de Orientação Sexual, reconhecem que tais questões se inserem e se mostram dentro da escola, de diversas maneiras, seja nas relações entre as alunas e alunos, nos discursos produzidos pelas/os docentes, nos símbolos e gestos presentes que permeiam o ambiente escolar. Ainda que os PCN não convivam em harmonia com documentos de outras instâncias, sua criação se deu em um contexto após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9.394/1996, que dentre alguns dos princípios de ensino expõe no Art. 3º, tópicos II, III e IV a garantia da liberdade para aprender e ensinar, tendo em vista a pluralidade do saber e das concepções pedagógicas e a importância de se respeitar os princípios de liberdade e tolerância. Nos tópicos X, XI e XII da LDBEN são destacadas também a valorização das experiências extraescolares e da diversidade étnico-racial, bem como as articulações entre a escola, o trabalho e a sociedade. O Art. 2º estabelece que, “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Entre outros princípios, a LDB estabelece no seu Art. 27º, parágrafo I que “[...] os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1996). No Art. 32º, parágrafo III e IV, o desenvolvimento da aprendizagem está atrelada aos conhecimentos e habilidades, junto a formação de atitudes e valores, como a solidariedade humana e a tolerância recíproca para convívio do sujeito em sociedade (BRASIL, 1996).

Tendo em vista os princípios da LDB, o surgimento dos PCN exerce apoio no trabalho de gênero e orientação sexual nas escolas, uma vez que o objetivo desse documento, no que concerne ao caderno de orientação sexual, é favorecer as compreensões, o desenvolvimento da sexualidade e a execução desta com prazer, saúde e responsabilidade. Essa perspectiva de caráter transversal visa a abordagem dessa temática em meio à todas as disciplinas, enfatizando também seus aspectos culturais, sociais e históricos (BRASIL, 1998). O caderno de orientação sexual, dos PCN se divide em três eixos temáticos, sendo eles: 1- Corpo: matriz da sexualidade; 2- Relações de gênero; 3 – Prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, 1998; FURLANI, 2013).

Os PCN reconhecem que, no Brasil, a inclusão da temática de sexualidade no curricular escolar deve-se em decorrência da intensificação, a partir de meados dos anos 80, do crescimento nos índices de gravidez indesejada e incidências de infecção pelo vírus da Aids

(HIV). A inclusão da temática sexualidade também se justifica levando-se em conta as mudanças comportamentais de jovens dos anos 60, intensificadas na década de 70 por meio de grupos feministas e outros que defendiam o controle de natalidade (BRASIL, 1998).

Até meados de 1997, as discussões sobre a sexualidade humana atrelavam-se quase que de maneira exclusiva a trabalhos isolados nas aulas das disciplinas de Ciências e Biologia. No entanto, essa educação sexual baseava-se e ainda continuando baseando-se nas questões biológicas do corpo humano e dos aparelhos reprodutores, feminino e masculino, que estão disponíveis nos livros didáticos (FURLANI, 2005). Mesmo assim, ainda hoje,

[...] os professores, muitas vezes, acabam por disseminar uma visão reducionista dos assuntos referentes ao sexo e à sexualidade. Estes comumente são apresentados como “perigosos”, intimamente articulados a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e à gravidez indesejada, pautando-se, portanto, em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o estudo do mesmo delegado ao campo da Biologia. (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018, p. 57).

Furlanetto *et al.* (2018) problematiza que mesmo após vinte anos da publicação dos PCN (BRASIL, 1998) questiona-se a efetividade das práticas voltadas para o trabalho com a sexualidade, tendo em vista a iniciação sexual cada vez mais precoce, o não uso de preservativo, o aumento de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada. Além disso, aumentam também as discussões acerca da conduta discriminatória de determinadas/os professoras/es frente às manifestações sexuais das/os alunas/os. De acordo com as/os autoras/es, esse fato pode estar relacionado ao déficit na formação e capacitação de professoras/es para lidarem com as temáticas em torno da sexualidade, o que acarreta em pedagogias alicerçadas em concepções religiosas, higienistas e heteronormativas.

Outramari e Panisson (2015) discutem que diversas “pedagogias” são constituídas de atravessamentos entre discursos religiosos, morais e biomédicos que cercam as compreensões docentes e suas práticas em salas de aula. Em alguns estudos (FRANÇA, 2017; GESSER; OUTRAMARI; PANISSON, 2015; MARTELLI, 2011; YAZLLE; FERNANDES, 2009) as/os autoras/es analisam algumas das percepções de professoras/es atuantes no ensino básico e constataam vários discursos que, por vezes, apresentam ideias e crenças de cunho moral/religioso que se sobrepõem ao contexto pedagógico. Inclusive, deixam de trabalhar a temática de gênero e sexualidade por conta das questões de cunho individual, pelo sentimento de despreparo e/ou quando trabalham, ainda assim, abordam o tema com muitas ressalvas, de maneira pejorativa e sob uma ótica hegemônica que tende a “biologizar” os indivíduos.

Alós (2011) conceitua essa de conduta das/os educadoras/es como “pedagogias culturais” que “adestram” os olhares e decretam o esperável/não esperável ou o legítimo/ilegítimo. Nas palavras do autor:

De uma maneira geral, os discursos religiosos, as morais hegemônicas das classes dominantes, e mesmo algumas teorias pedagógicas, sociológicas e biológicas exercem suas funções de “pedagogias culturais”, definindo o que deve ser considerado como um comportamento masculino “saudável” ou um comportamento feminino “saudável”. (ALÓS, 2011, p. 425).

Louro (2011) destaca que alguns dos medos de docentes e pais/mães em torno das questões de gênero e sexualidade estão na suposição de que falar sobre a temática pode levar meninas e meninos a se tornarem homossexuais. Sendo assim, o tabu em torno do assunto ainda predomina e muitos adultos preferem se abster e dizer que não entendem nada sobre homossexualidade ou que nada tem a ver com a temática.

Diante de tais crenças, compreendemos que o déficit na formação de professoras/es para as questões de gênero e sexualidade pode dar aval à movimentos ardilosos, como o Escola Sem Partido e a suposta “ideologia de gênero”. Na pesquisa realizada por Gesser, Oltramari e Panisson (2015), por exemplo, as/os autoras/es identificam que há um déficit de formação que vem desde os cursos de graduação, os quais pouco abordam gênero e sexualidade, até a formação continuada de professoras/es efetivas/os em salas de aula. Disso surgem compreensões equivocadas que reforçam os binarismos hegemônicos ou até mesmo docentes que querem trabalhar a temática em sala de aula, porém “[...] sentem-se desamparados/as pela falta de formação e diálogo.” (FRANÇA, 2017, p. 129).

Brancaleoni e Kupermann (2018) afirmam que os conteúdos curriculares ainda estão muitos pautados em conhecimentos formais, que não possibilitam a significação da experiência pela/o discente, as alunas e os alunos não encontram atrativos para o estudo, ainda mais se as temáticas são tratadas isoladamente e sem conexão uns com os outros, como Silva e Soares pontuam “[...] é uma alegria vir para a escola e um sofrimento entrar em sala de aula.” (SILVA; SOARES, 2013, p. 93).

Segundo Silva e Soares (2013), as questões que aparentemente estão fora da escola também podem ser compreendidas como questões que são negadas pela escola. Em pleno século XXI, os assuntos relativos à sexualidade e à diversidade de gênero ainda são considerados tabus e muitas vezes são ignorados, pois causam incômodo no cotidiano escolar e quando são trabalhados, geralmente ocorre de maneira pejorativa. Assim “[...] diante do não saber como lidar, acaba-se por se reproduzir, na escola, posturas de contenção, normatização

dos jovens e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento.” (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018, p. 55).

Frequentemente, a escola legitima apenas uma forma “supostamente” normal de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Essa forma está enviesada pela ótica da identidade masculina, branca, magra, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. Os sujeitos que não ocupam tal lugar permanecem em uma posição exótica e alternativa (LOURO, 1997, 2013). “Por isso os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os ‘problemáticos’ serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs.” (LOURO, 2011, p. 65).

Movimentos feministas e negros têm denunciado, já há algumas décadas, a ausência de suas práticas e histórias dentro dos currículos escolares. Geralmente, a saída que a escola encontra para essas problematizações é contemplar esses sujeitos e suas culturas em momentos e datas pontuais, em trabalhos até certo ponto bem-intencionadas/os, mas que continuam demarcando o lugar da/o diferente e da/o estranha/o (LOURO, 2013; MEYER, 2013). Segundo Louro, “[...] quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que não é diferente, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o ‘normal’.” (LOURO, 2011, p. 65).

Um exemplo disto, segundo Meyer, são as datas comemorativas, como o dia do índio, dia internacional da mulher, dia do orgulho *gay* ou Aids, que ao serem problematizadas/os, apontam para o quanto as diferenças são socialmente e culturalmente produzidas como tais. “Os ‘normais’ não precisam de dias especiais para serem lembrados.” (MEYER, 2013, p. 27). Portanto, Furlani (2013) reitera que atividades visando datas comemorativas são pontuais, descontínuas e se enquadram apenas como uma dentre outras estratégias didáticas, pois o trabalho com diversidade sexual e de gênero pressupõe uma prática contínua e um processo permanente, uma vez que as situações de sexismo, homofobia e preconceitos hegemônicos estão presentes diariamente na escola.

Em uma educação que abarca as diferentes identidades, um dos passos para executar é a problematização dos diversos arranjos familiares, ainda que exemplos mais diversos não apareçam espontaneamente na fala das alunas e dos alunos, fazendo com que essa discussão se torne cada vez mais incorporada ao cotidiano da sala de aula e só acontecerá de fato se a/o docente desenvolver esse hábito com a turma (FURLANI, 2013). Diante disso, a diferença deixa de ser compreendida como um dado natural e sim como “[...] uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar.” (LOURO, 2013, p. 49). O sujeito que é representado como o diferente também será essencial para a identificação da própria lógica central, já que esta

serve como referência do que é, o que não é e o que não pode ser (LOURO, 2013). Problematicando esta discussão, Louro, sugere que:

Uma estratégia mais desestabilizadora irá colocar em discussão esse tipo de representação. Problematicará, por exemplo, o fato de as mulheres serem denominadas de “o segundo sexo” (uma afirmativa que é, via de regra, consensual e indiscutível) e levará a analisar as narrativas – religiosas, históricas, científicas, psicológicas – que instituíram este lugar para o feminino. (LOURO, 2013, p. 48).

Louro (2011) problematiza os discursos que afirmam que dentro do contexto de diversidade da sociedade atual talvez seja suficiente respeitar as diferenças, levando em conta um comportamento ético. Encarar a questão desse modo denota que há uma coexistência que necessita ser tolerada, para um convívio em harmonia. No entanto, essa noção de tolerância geralmente está revestida de uma assimetria: Quem tolera? Quem necessita ser tolerado? Não desconfiar da aparente inocência das palavras “respeito” ou “tolerância” oportuniza a continuidade das mesmas relações de poder que perpassam o funcionamento da sociedade, “[...] não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conflitos que existem entre os vários grupos.” (LOURO, 2011, p. 66).

Não estamos eliminando as diferenças, mas destacando que elas se multiplicaram e se multiplicam constantemente, evidenciando como as compreensões são relacionais, mutantes e provisórias. O centro materializado pela cultura, do homem branco e heterossexual, passa a ser contestado, dando abertura às novas identidades que evidenciam o desconforto por serem consideradas excêntricas e desafiadoras (LOURO, 2013).

Talvez seja mais produtivo que educadoras e educadores deixem de considerar toda a diversidade presente no cotidiano escolar como um problema e passem a enxergá-la como algo que faz parte dos tempos atuais, pois esses sujeitos estão de fato recorrentemente emitindo novas problematizações, são parte da sociedade em que vivemos e não podemos ignorar que estão presentes na escola (LOURO, 2013). No entanto, essa não pode ser considerada uma tarefa simples, pois são diversos os percalços enfrentados pelas/os docentes para um trabalho efetivo, no que concerne as discussões de gênero. Percalços que vão desde o déficit na formação profissional, questões subjetivas de cada indivíduo até mesmo relações de poder naturalizadas e, geralmente, não percebidas pelas/os educadoras/es.

Reiteramos que a falta de uma formação mais sólida pode oportunizar aberturas para os discursos estratégicos do ESP que, em uma visão simplificante, poderia considerar que o movimento “pode ajudar a/o professora/or”, já que esta/e terá que se colocar como neutra/o e,

portanto, não precisará abordar a temática da diversidade, de gênero, sexualidade, raça, dentre outros temas em sala de aula. Nesse contexto, compreendemos que,

[...] uma educação escolar “neutra”, como propõe o movimento, significa, nesse quadro, afirmar que cabe à educação escolar formal tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitidas nas demais instâncias educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, “homosbotransfóbicas”, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc. (XIMENES, 2016, p. 55).

A afirmação de Ximenes (2016) nos ajuda a compreender que, quando as informações são retiradas de todo seu contexto, geralmente tendem a ser interpretadas de maneira equivocada, dando abertura a discursos e práticas hegemônicas que tendem a reproduzir e conservar os mesmos sistemas de desigualdade. Como vimos durante este tópico, diversos aspectos estão imbricados na (re)produção das desigualdades e que favorecem o não trabalho da escola sobre as questões de gênero. Dentre estes, podemos rememorar as pedagogias alicerçadas nas crenças religiosas, biomédicas e heteronormativas de cada docente e que são reverberadas em suas práticas pedagógicas. Se já existe esse déficit na formação das/os professoras, com a entrada do ESP, o que analisamos é que tende-se a reforçar o discurso de que não cabe à escola realizar o papel de educação sobre as questões de gênero e sexualidade, avigorando o lugar do “normal”, do “diferente” e do “excêntrico”. Como é afirmado por Reis (2017), o ESP é uma proposta obscurantista procurando uma vaga na escola.

Nesse sentido, a fim de analisarmos como educadoras têm compreendido algumas das questões que abordamos até aqui, partiremos para o próximo capítulo, no qual analisaremos as compreensões de docentes acerca das temáticas de gênero, educação e Escola Sem Partido, sob a hipótese de que possam existir discursos docentes que oportunizam a entrada dos pressupostos do ESP na escola, como abordaremos mais adiante. Tal análise surge no sentido de refletir como as professoras têm concebido os embates que se apresentam sobre suas próprias profissões e o quanto podem ou não coadunarem, mesmo sem perceberem, com os ideais do ESP.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: COMPREENSÕES DOCENTES A RESPEITO DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E ESCOLA SEM PARTIDO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os dados de nossa pesquisa de campo, bem como a discussão decorrente da análise de tais dados. Considerando nosso objetivo geral de entrar em contato com as compreensões de educadoras a respeito do Escola sem Partido, gênero e educação, problematizamos como educadoras se apropriam da questão do trabalho com gênero e sexualidade na escola. Consideramos a possibilidade de que alguns aspectos dos discursos das professoras podem vir a corroborar os ideais do ESP, oportunizando uma aproximação de suas práticas às propostas do Escola sem Partido, ainda que as participantes da pesquisa possam se posicionar de maneira contrária ao referido movimento.

Em primeiro lugar, apresentaremos a metodologia de grupos focais, a partir da qual organizamos nossa pesquisa de campo, que consistiu em discussões com um grupo de 13 professoras que atuam no Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Iretama, Paraná, microrregião de Campo Mourão²⁵. Organizamos três sessões de grupo focal com duração aproximada de 90 minutos cada uma. Nas sessões, apresentamos questões norteadoras para a discussão que desejávamos desenvolver e que giravam em torno do movimento Escola sem Partido e suas relações com a temática de gênero na escola.

Compreendemos que a técnica focal é coerente com os princípios da complexidade que preconizamos anteriormente e se adequa aos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que possibilita o despertar da complexidade existente nas compreensões e percepções humanas, em nosso caso, um grupo de professoras. Tal complexidade se manifesta nas possibilidades que os grupos focais oferecem para que sejam partilhadas uma multiplicidade de percepções, opiniões, crenças, valores e representações que não são ordenadas e nem entendidas como corretas ou verdadeiras, mas carregadas de ambivalências, incertezas e estão em movimento, em construção (BUNCHAFT; GONDIM, 2004; MORIN, 1996; 2002; PÁTARO, 2015).

Em um segundo momento deste capítulo, apresentaremos os dados oriundos da pesquisa de campo com grupos focais. Para essa apresentação, organizamos as percepções das

²⁵ “Iretama encontra-se localizada na região Centro Ocidental Paranaense e na Microrregião Geográfica de Campo Mourão, tendo como limites os municípios de Barbosa Ferraz e Godoy Moreira ao norte, Roncador ao sul, Nova Tebas a leste e Luiziana a oeste.” (RIBEIRO; PEREIRA; POSTALI, 2013, p. 2). O município possui em torno de 10 mil habitantes.

professoras em quatro categorias de análise. Tais categorias não foram previamente elaboradas, mas pensadas a partir do conteúdo das discussões entre as professoras participantes da pesquisa, elemento que destaca, mais uma vez, a complexidade que desejamos pontuar, já que foi a partir da realidade e das múltiplas relações estabelecidas ao longo dos grupos focais que nossas categorias foram se constituindo. Para apresentar os dados, optamos por citar trechos oriundos das transcrições dos grupos focais realizados. O intuito é apresentar as considerações que se fizeram mais presentes durante as sessões de grupos focais para que possamos realizar os aprofundamentos necessários para as análises.

3.1 A técnica de grupos focais

Segundo Gondim (2003), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados que organiza interações grupais, as quais têm como ponto de partida discussões em torno de um tópico lançado ao coletivo. Promovida pela/o pesquisadora/or ou por uma/um mediadora/or, o objetivo das discussões focais é compreender a construção das percepções, atitudes e representações de um grupo acerca do tema pesquisado.

Em nosso caso, o papel do pesquisador nas sessões de grupo focal foi o de moderar a discussão. As/os participantes, por sua vez, dialogam, escutam as opiniões umas/uns das/os outras/os e sofrem influências mútuas, o que denota as características de complexidade da técnica focal. Sobre o papel do moderador no grupo focal, Bunchaft e Gondim destacam que

[...] não é diretivo, pois seu papel é o de facilitar o processo de conversação entre os membros de um grupo, deslocando seu interesse para a interinfluência de respostas que se produzem nas discussões grupais desencadeadas sobre um determinado assunto. As suas intervenções são pontuais, para esclarecer as opiniões emitidas, introduzir e concluir tópicos de discussão. O grupo é tomado como unidade de análise, ou seja, se uma posição é apresentada por um participante do grupo, mesmo não sendo partilhada por todos os outros integrantes, na análise dos resultados, é tomada como do grupo. (BUNCHAFT; GONDIM, 2004, p. 66).

Os grupos focais podem servir para alguns propósitos. Primeiramente, a confirmação de hipóteses e avaliação de uma teoria. O segundo propósito, por sua vez, se relaciona às pesquisas em contextos mais particulares e visam uma utilidade mais prática. Podem ser divididos em três modalidades: exploratórios, clínicos e vivenciais (GONDIM, 2003). Para esta pesquisa, a modalidade empregada foi a do grupo focal clínico, que

[...] se dirige para a compreensão das crenças, sentimentos e comportamentos, enquanto a prática ocupa-se em descobrir projeções, identificações, vieses e resistência à persuasão. A premissa clínica é a de que muitos comportamentos são desconhecidos pela própria pessoa, daí a importância do julgamento clínico e da observação do outro, o que permite concluir que o aprofundamento da intra-subjetividade no grupo é o fator importante desta modalidade. (GONDIM, 2003, p. 151).

Considerando a finalidade dos grupos focais, um dos primeiros passos é o planejamento das atividades a fim de garantir sua funcionalidade e desenvolvimento, como os recursos materiais, definição do número de participantes e critério de escolha destas/es e tempo de duração. O local para a realização dos grupos deve ser um espaço que abrigue confortavelmente todas/os as/os participantes e de fácil acesso a todas/os. As/os participantes podem ficar distribuídos ao redor de uma mesa e é também recomendável a disponibilização de água, café e um lanche, sobretudo no caso das sessões se prolongarem (TRAD, 2009).

O objetivo do grupo focal e suas regras básicas de funcionamento devem ser expostas logo no início do primeiro encontro. Dentre as regras, destacam-se falar um de cada vez, evitar conversas paralelas, falar livremente o que se pensa sem julgamentos, nenhuma ideia é tomada como certa ou errada, manter a atenção no foco da discussão. Antes de seu início é entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual uma série de acordos são estabelecidos para a participação, direitos de gravação e uso do material coletado em áudio (BONCHAFT; GONDIM, 2004; TRAD, 2009). No caso específico de nossa investigação, a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, processo nº 99523318.0.0000.0092, parecer consubstanciado nº 2.935.544 e foram seguidas as diretrizes da Resolução CNS/MS 466, de 12 de dezembro de 2012, CNS/MS 510, de 7 de abril de 2016 e suas complementares.

As sessões de grupo focal por nós organizadas contaram com roteiros detalhados e foram desenvolvidas nas dependências da biblioteca da Secretaria Municipal de Educação do município de Iretama, PR. O grupo foi constituído por treze educadoras da rede básica de ensino do referido município e cada sessão teve duração de aproximadamente 90 minutos²⁶. As participantes foram escolhidas considerando contato prévio do pesquisador com a Secretaria Municipal de Educação de Iretama, PR (SMEI) e experiência anterior de trabalho no local, o que possibilitou abertura para que ali pudesse ser realizada a pesquisa de campo. Contamos tanto com a colaboração da secretária de educação, a qual autorizou a execução da pesquisa

²⁶Cabe destacarmos que tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa piloto com uma turma do curso de Psicologia da Faculdade UNICAMPO/Campo Mourão. Essa aplicação permitiu uma aproximação do pesquisador com a técnica focal e a realização de revisões no conteúdo e na estrutura da pesquisa de campo.

com as docentes do município, quanto com o apoio das coordenadoras pedagógicas da SMEI que, encarregaram-se – a partir de nossa demanda por docentes mulheres, atuantes dos anos iniciais do ensino básico – em localizar cada uma das participantes e liberar as docentes das atividades de suas respectivas instituições para participação nas sessões de grupo focal.

Realizamos três encontros, gravados em áudio e posteriormente transcritos para análise. Os encontros foram estruturados em três diferentes eixos, articulados entre si. Cada eixo apresentava questões centrais e também complementares, que foram lançadas ao grupo com o andamento das discussões (TRAD, 2009).

Em meio à discussão, buscamos analisar como as educadoras se apropriavam das discussões de gênero na educação. Para tanto, partimos da hipótese da possibilidade de existência de alguns discursos acerca de gênero, orientação sexual, educação e escola, que poderiam corroborar os pressupostos do ESP e suas oposições à suposta ideologia de gênero. Dito isso, compreendemos que a técnica de grupo focal “[...] permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Gondim afirma que a premissa básica dos grupos focais “[...] é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrossociais.” (GONDIM, 2003, p.152). Dessa maneira, levamos em conta que o discurso das educadoras participantes dos grupos focais que desenvolvemos está atravessado também por relações de poder e perspectivas que trazem em si percepções políticas, ideológicas e sociais.

É também fundamento básico dos grupos focais que o roteiro utilizado para guiar as discussões abra espaço para a possibilidade de possíveis pontos não previstos pela pesquisa. Assim, ainda que o roteiro ofereça um guia com perguntas norteadoras centrais e secundárias, a todo momento estávamos abertos a novas questões que surgiam e eram discutidas a partir das relações estabelecidas pelas professoras participantes de nossa pesquisa. Mais uma vez, esse é um elemento que demonstra a abertura da técnica de grupos focais aos imprevistos e incertezas, e que aproxima nossa metodologia dos referenciais da teoria da complexidade (MORIN, 1996; PÁTARO, 2015). Em suma, o roteiro das sessões de grupo focal foi elaborado tendo como ponto inicial algumas questões mais gerais que pudessem aproximar as participantes ao tema de nossa pesquisa, para que, posteriormente, pudessemos lançar questões mais específicas, bem como alguns tópicos oriundos de discussões anteriores, como veremos adiante (BUNCHAFT, GONDIM; 2004).

3.1.1 A estrutura das sessões de grupo focal

Para organizar as três sessões de grupo focal com as professoras do município de Iretama, PR, elaboramos um roteiro com questões norteadoras, lançadas em momentos iniciais de cada discussão – e quando as discussões se tornavam saturadas –, bem como questões secundárias, utilizadas para aprofundar e complementar as discussões. A seguir, apresentamos o roteiro que utilizamos durante os grupos focais.

Quadro 1: Roteiro utilizado nas sessões de grupo focal da pesquisa.

Primeira Sessão de Grupo Focal
1 - Descrevam dificuldades que vocês já viveram por serem mulheres, na sociedade, na família, no trabalho e no lar. 1a - Como se sentem diante das situações relatadas? 1b - O que essas situações dizem sobre nossa sociedade?
2- Os alunos e alunas manifestam, no dia a dia, alguma das posturas descritas por vocês anteriormente? 2a - Quais são as dificuldades enfrentadas diante de tais situações? 2b – Em sua opinião, de onde essas posturas dos alunos e das alunas são aprendidas?
3 Diante das situações relatadas, acreditam que podem fazer algo por alunas e alunos? 3a - A escola, enquanto instituição educacional, poderia fazer algo?
Segunda Sessão de Grupo Focal
1- Vocês mudariam alguma coisa na relação entre homens e mulheres na sociedade de hoje? 1a- Quais são seus maiores sonhos?
2- Na opinião de cada uma, qual é o papel da escola? 2a- Vocês mudariam alguma coisa no ambiente escolar para favorecer o papel da escola? 2b- Para vocês, existe alguma temática que não cabe ser discutida em sala de aula?
3 O que conhecem do movimento Escola sem Partido? 3a - O que pensam do movimento Escola sem Partido? 3b - Quais as implicações do movimento Escola sem Partido para a escola? 3c - Quais as implicações do movimento para o trabalho do/da professor/a e para as famílias?
Terceira Sessão de Grupo Focal
1 - Vocês fazem algum trabalho com suas salas de aula para que meninos e meninas mudem essa situação da mulher quando forem adultos? 1a - Gostaria que citassem exemplos de trabalhos práticos que vocês fazem para que meninos e meninas mudem essa situação quando forem adultos.
2 - Vocês mudariam alguma coisa em sua própria família para melhorar a situação da mulher na sociedade? 2a - No encontro passado, comentaram que conhecem alguns elementos do ESP, como por exemplo: a não abordagem de determinados temas históricos e sociais, a ênfase sobre a neutralidade e os interesses políticos que podem estar por trás dessa proposta. O pesquisador fará uma breve explanação acerca do movimento ESP e em seguida entregará uma cópia para cada uma das participantes do cartaz contendo os “deveres do professor”.
3 - Gostaria de saber se concordam ou discordam de algum ponto a respeito do cartaz do ESP. 3a - Quais as implicações do ESP para o trabalho do/da professor/a e para as famílias?
4 - Vocês enxergam alguma relação entre os desafios que vocês vivem hoje na sala de aula e o movimento Escola sem Partido? 4a - Vocês veem relação entre o que vivemos hoje no mundo da política e o movimento Escola sem Partido?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Ainda que tivéssemos uma ideia geral de quais seriam as perguntas a serem lançadas nos grupos focais, sobretudo depois da pesquisa piloto, consideramos relevante registrar que o roteiro também foi sendo construído e sofreu pequenas alterações de uma sessão para a seguinte, já que ocorriam episódios, discussões e situações que precisávamos levar em consideração nas sessões seguintes. Esses episódios contribuíram para que a pesquisa abordasse elementos novos, no intuito de aprofundar ainda mais as discussões. Tal característica está de acordo com a perspectiva de complexidade que adotamos, já que não é possível prever tudo o que pode ocorrer durante uma discussão coletiva. Além disso, acreditamos que deixar de considerar os ocorridos em cada sessão seria afastar-se da complexidade que almejávamos entrar em contato. Considerar a complexidade, como coloca Morin, é valorizar os imprevistos e compreender que o controle total, muitas vezes almejado pela ciência, deve dar lugar para a ideia de probabilidades (MORIN, 1996; PÁTARO, 2015).

3.1.2 Sobre as participantes da pesquisa

Segundo Bunchaft e Gondim (2004), uma vez que as participantes do grupo devem ser competentes para dialogar acerca dos tópicos lançados, é conveniente que se leve em consideração que as pessoas participantes de uma pesquisa necessitam serem aptas para se posicionarem diante dos fenômenos e particularidades investigadas. É partindo dessa premissa que aqui justificamos a escolha específica por docentes do gênero feminino, atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Em primeiro lugar, compreendemos que historicamente o magistério passou por um processo de “feminização” (LOURO, 2008; MEYER, 2000), uma vez que as compreensões em torno do “ser mulher” quase sempre atrelavam-se a características de docilidade, passividade, afetividade e doação, o que conduzia à uma compreensão de naturalização da docência como papel feminino, já que, “[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espírita’.” (LOURO, 2008, p. 446).

A identificação do feminino com a docência ainda é encarada mais como um sacerdócio do que uma profissão, naturalizando e delimitando o lugar da mulher na sociedade. Assim, se entendemos que os sujeitos incorporam determinados discursos para si e os tomam como sua essência, consideramos que as mulheres, dentro de uma sociedade que hierarquiza as relações de gênero, por mais que reconheçam algumas desigualdades, podem continuar reproduzindo

discursos, não perceptíveis para si, mas que continuam legitimando as relações de subordinação que elas mesmas vivem no cotidiano (LOURO, 2008; FRANÇA; GLOOR, 2013).

Em segundo lugar, consideramos que “[...] concepções de gênero específicas foram corporificadas nos símbolos e passaram a ‘moldar’ e regular o pertencimento dos sujeitos.” (MEYER, 2000, p. 88), ou seja, o “ser mulher” foi e ainda está arraigado de experiências, vivências e sentimentos que, postos em discurso, significam as posições ocupadas por elas, interpeladas pela ideologia que as constitui (PERON; ROMUALDO, 2018). Complementamos essa discussão com o entendimento de Joan Scott, a qual destaca que “[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto às atividades públicas e políticas.” (SCOTT, 1985, p. 3-4).

Historicamente, apesar de integrantes da sociedade, as mulheres estiveram quase sempre à margem dos cenários públicos, sendo domesticadas e desfiguradas de sua representatividade (BEFFA; CASSAB, 2018). Dito isso, o ato de ouvir e dar “voz” àquelas que foram segregadas no decorrer da história (SCOTT, 1985) implica saber de antemão que:

As condições de produção de um discurso consistem, portanto, nas determinações históricas que caracterizam um processo discursivo; são o próprio exterior da língua, definido ideologicamente, que afeta e constitui a materialidade linguística e as significações produzidas para ela. (PERON; ROMUALDO, 2018, p. 52).

Assim, em nossa pesquisa, ao delimitarmos que o grupo focal seria composto apenas por educadoras, tivemos por intuito valorizar as compreensões daquelas que, embora sejam maioria na escola, ainda estão entre as maiores vítimas da desigualdade e da segregação na sociedade. Acreditamos que dar voz às narrativas femininas pode permitir o entendimento dos significados e interpretações que as educadoras atribuem às suas experiências como elementos fundamentais e constitutivos de si próprias.

Cabe ainda destacar que as 13 participantes de nossa pesquisa lecionavam também em outros níveis de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Formação de Docentes e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As participantes possuíam de 29 a 59 anos de idade e de 3 a 27 anos de atuação na área da educação. Quanto ao estado civil, três eram solteiras e dez casadas, sendo que doze delas tinham filhas/os. Como forma de manter suas identidades preservadas, listamos cada uma delas com a letra “P” (Participante), seguida de um número de identificação.

Quadro 2: Dados de identificação das educadoras participantes das sessões em grupo focal

Docentes	Idade	Tempo de docência	Formação acadêmica	Níveis de atuação
P1	29	5	Pedagogia	Fundamental
P2	40	3	Pedagogia	Fundamental
P3	59	27	Letras	Fundamental; Ed. Infantil
P4	47	11	Pedagogia	Fundamental
P5	50	16	Pedagogia	Fundamental; Ed. Infantil
P6	32	6	Pedagogia	Fundamental
P7	42	3	Administração; Pedagogia.	Fundamental
P8	41	17	Ciências Biológicas; Pedagogia.	Fundamental; Ensino Médio; EJA
P9	42	16	Pedagogia	Fundamental; EJA; Formação de Docentes
P10	35	10	Pedagogia	Fundamental
P11	41	18	Matemática	Fundamental
P12	48	20	História Pedagogia	Fundamental; Ensino Médio; EJA
P13	44	25	Letras	Fundamental; Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Uma vez apresentadas as participantes da investigação, bem como os detalhes da pesquisa de campo, passaremos a nos dedicar à apresentação e análise dos dados empíricos.

3.2 Apresentação dos dados: percepções e experiências docentes em debate

A partir de agora, dedicar-nos-emos à apresentação dos dados obtidos com os grupos focais. As gravações transcritas passaram por um processo de sucessivas leituras, com o objetivo de propiciar a identificação das questões enfatizadas pelas participantes durante os grupos focais. Feito isto, organizamos os dados em três categorias de análise.

Para nomear cada categoria, escolhemos frases proferidas durante os grupos focais, e que expressam parte da discussão que pretendemos desenvolver em nossa análise. Dessa

maneira, iniciamos a apresentação dos dados com a Categoria A, intitulada: “*Se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula*”: similitudes com o discurso do Escola Sem Partido a partir da dicotomização entre família e escola. Nessa categoria, discutimos as semelhanças entre as concepções das educadoras e o movimento ESP, a partir dos discursos que dicotomizam o ensinar e o educar, os papéis de família e de escola e as funções de docentes e de discentes, visto que o ESP “[...] parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores.” (MATTOS *et al*; 2017, p. 89), sob o risco de serem chamadas/os de doutrinadoras/es.

Na sequência, partimos para a apresentação da Categoria B, “*Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?*”: medos, opressões e silenciamentos sobre a atividade docente. Nessa categoria, nosso objetivo é apresentar quais são as dificuldades que as participantes da pesquisa vivenciam enquanto mulheres e educadoras, explanando como os discursos proferidos por elas se traduzem em muitos dos medos que as silenciam em suas atividades docentes. Mostraremos como tais receios se assemelham ao clima de vigilância e punição que já percebem em sala de aula e como tendem a ser reforçados diante da possibilidade de legalização do ESP.

Por fim, apresentamos a terceira categoria, intitulada “*Eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história*”: contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade. Essa última categoria ajuda a entender que o tema do gênero está permeado por tabus, medos e inseguranças que fazem com que as professoras não abordem ou, quando sim, o façam assumindo riscos individuais, sem o apoio da escola ou a devida formação necessária, tanto pessoal quanto acadêmica. Estabelecemos interlocuções entre as crenças das participantes e as ideias presentes no ESP e a suposta “ideologia de gênero”, mostrando como os olhares e percepções hegemônicas são fatores substanciais para oportunizar a proibição do debate acerca do gênero, proibição tão almejada pelas/os entusiastas do ESP.

3.2.1 Categoria A

“*Se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula*”: similitudes com o discurso do Escola Sem Partido a partir da dicotomia família-escola

Nesta categoria, temos por objetivo analisar as concepções das educadoras a respeito de três elementos que se relacionam mutuamente e são frequentemente dicotomizados no discurso do ESP: os objetivos da escola, o papel docente e a função da família.

O conceito de dicotomia aqui considerado remete ao paradigma da simplificação, criticado por Morin (1996b, 2011) e à divisão de um todo em duas partes, uma bipartição, de

maneira que os elementos resultantes da dicotomização passam a ser considerados mutuamente excludentes. Essa forma de dicotomia leva à crença de que algo não pode pertencer simultaneamente a ambas as partes. Esse tipo de dicotomia pode ser identificado no discurso do ESP quando afirma que o objetivo da escola é apenas instruir, separando ensino e educação (princípio da disjunção) e reduzindo a função da escola à instrução, simplificação que apresenta consequências tanto para o papel docente quanto para a função da família.

Parte dessa dicotomia se dá em decorrência da defesa realizada por um dos autores que serve de base para a fundamentação adotada pelo ESP, o filósofo Armino Moreira, que escreveu o livro “Professor não é educador” e que é, inclusive, indicado na “Biblioteca Politicamente Incorreta” no site do ESP. Com seu discurso simplificado, Moreira cria uma dicotomia entre ensino e educação. Segundo esse discurso, cabe à escola o dever técnico de transmitir conteúdos desprovidos de caráter formativo e à instituição familiar a tarefa de educar, compartilhar valores e princípios morais (MACEDO, 2017; MOURA, 2016; PENNA, 2017). As palavras de Moreira demonstram a dicotomização e a simplificação do discurso:

Educar é missão própria dos pais. Mais que pão, os pais devem dar educação aos seus filhos. Pão, agasalho e abrigo podem ser à criança dados até por estranhos: por vizinhos, por instituições de assistência, pela Autoridade [...] Mas a educação tem de ser dada por quem conhece o educando: por quem o ama! Amar uma criança a ponto de poder educá-la não é tarefa fácil, que possa ser exigida de todo e qualquer professor. Os males que a falsa tese do professor-educador já causou são alarmantes. Essa tese dá uma aura de prestígio ao professor e um alívio de responsabilidade aos pais. (MOREIRA, 2012, p. 9).

A partir das palavras de Moreira (2012), identificamos a presença de muitos dos elementos que são enfatizados nos discursos do ESP, tais como a disjunção entre o ensinar e o educar e a redução da tarefa docente para um ensino de caráter tecnicista, simplista e transmissivo. Essa simplificação presente nas noções propostas pelo ESP são aspectos que já eram criticados por Paulo Freire, um dos autores atacados pelas/os defensoras/es do ESP, e que supostamente visaria transformar as/os alunas/os em militantes políticas/os de esquerda²⁷ (MOURA, 2016; PENNA, 2016; 2017).

²⁷ Para a explicação deste termo, recorreremos à concepção de Boaventura de Souza Santos, em sua obra “Esquerdas do mundo, uni-vos!”: “Esquerda é o conjunto de teorias e práticas transformadoras que, ao longo dos últimos 150 anos, resistiram à expansão do capitalismo e aos tipos de relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ele gera e que, assim, procederam na crença da possibilidade de um futuro pós-capitalista, de uma sociedade alternativa, mais justa, porque orientada para a satisfação das necessidades reais das populações, e mais livre, porque centrada na realização das condições do efetivo exercício da liberdade.” (SANTOS, 2018, p. 8).

As ideias de Paulo Freire (1996) estão distantes das concepções defendidas pelo ESP, pois durante sua trajetória de vida, sempre buscou a superação das dicotomias vigentes na escola, principalmente no que concerne aos conceitos relacionados ao ensinar e ao educar, pois compreendia que a tarefa da/o docente não se reduz à transferência de conhecimentos ou a um exercício meramente técnico. Nas palavras de Freire:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 64).

As palavras de Paulo Freire se distanciam do paradigma de simplificação adotado pelo ESP e aproximam-se do pensamento complexo que sublinhamos anteriormente. Sem dicotomizar o papel da escola, essa instituição tanto ensina quanto educa, e isso não significa anular o papel da família. Em uma perspectiva complexa, portanto, escola e família acumulam papéis que se entrecruzam, se contradizem e, por isso, se complementam. Assim, como Freire afirma, não é possível “[...] separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 58). É por isso que o ensino desprovido de formação crítica e social, como proposto pelo ESP, tende a “[...] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 1996, p. 18-19). Dessa forma, adotamos os princípios de Freire (1996), a respeito da necessidade de reafirmarmos as funções da escola, da/o docente, da família, da/o discente, a fim de estabelecer interlocuções necessárias ao estabelecimento da democracia no espaço escolar, reduzir e superar os distanciamentos e fragmentações provocados em função da dicotomização de papéis. Em outras palavras, defendemos a necessidade de “[...] substituir a dependência e a submissão que a ‘transferência’ pressupõe e dar lugar à autonomia e ao trabalho conjunto entre docentes e discentes, buscando superar a dicotomia entre dois papéis.” (PÁTARO, 2015, p. 58).

Não por acaso, principiamos esta categoria explanando a relação entre simplificação, dicotomização e Escola sem Partido, já que durante as sessões de grupos focais identificamos a presença de diversas dicotomias e simplificações em torno das funções da escola, da/o docente, da família e da/o aluna/o que, por sua vez, coadunam com as perspectivas do ESP, oportunizando espaço às ideologias empregadas pelo referido movimento. Já na primeira sessão, as treze educadoras participantes de nossa pesquisa discursaram suas concepções em torno do papel da escola, do papel da família, constantemente afirmando que assumem funções, na escola, que não deveriam assumir e são, em sua opinião, de mães/pais/responsáveis de

suas/seus alunas/os. Nesse contexto, as participantes da pesquisa relataram experiências pessoais com seus cônjuges e filhas/os que, em nossa análise, aparentam ser parâmetros para a postura que assumem profissionalmente, como pudemos observar em várias falas que atestam mudanças possíveis, somente mediante o trabalho com as/os mães/pais/responsáveis.

Para ilustrarmos essa situação, selecionamos a seguir três trechos que foram proferidos em momentos distintos da primeira sessão de grupo focal, mas que estão relacionados ao quanto a dicotomia família-escola está presente nos discursos que circulam no cotidiano escolar.

Trecho 1

(Sessão 1, Questão 2b) P10 – E a força maior, maior mesmo, que é o primeiro contato desde o ventre, é a família. É a postura da mãe, do pai ou com quem vive, que as vezes é vó, não necessariamente só com o pai ou só com a mãe, que a sociedade de hoje está bem diversificada [...] Ele vai na escola, o professor trabalha a diversidade, trabalha todas as questões sociais ali dentro, ensina, mas primeiramente, eu acho que a família, ela tem um peso muito grande, até maior [...]

Trecho 2

(Sessão 1; Questão 1a) P7 – Mas é aí que começa! Na família que começa a estrutura, a modificação.

P11 – Mas assim gente, essa mudança, essa valorização, a gente tem que começar dentro da casa da gente. Eu acho que é dentro da casa gente, com os filhos da gente, com os maridos da gente, que a gente vai começar a mudar isso [desigualdade de gênero]. Porque se dentro da casa da gente acontecer uma situação e a gente for submissa e falar amém pra tudo, eu acho que a gente nunca vai conseguir essa valorização e essa igualdade que a gente procura.

Trecho 3

(Sessão 1, Questão 3) P2 – A gente percebe muita questão que está muito sobrecarregado pro professor, procurar estratégias e meios pra promover uma transformação, sendo que a transformação realmente é ali no ambiente que ela vive, temos que pensar lá! A partir do momento que o foco for lá, a gente vai conseguir um resultado melhor.

Contextualmente, nos três trechos apresentados, a discussão girava em torno do papel da mulher, da desigualdade de gênero e da função docente diante dos problemas de gênero percebidos em sala de aula. Os trechos permitem refletir a respeito de um discurso que circula na escola e que apresenta muitas semelhanças com as propostas do ESP. Observemos as similaridades presentes em expressões como “a família, ela tem um peso muito grande, até maior” (P10), “Na família que começa a estrutura, a modificação.” (P7), “[...] essa mudança, essa valorização, a gente tem que começar dentro da casa da gente.” (P11), “sendo que a transformação realmente é ali no ambiente que ela vive, temos que pensar lá!” (P2). Tais falas elucidam o quanto há uma supervalorização da instituição familiar, em detrimento da própria atuação docente das participantes. Isso aponta para uma crença bastante enraizada de que o

espaço de sala de aula deveria ser puramente instrucional e o ambiente familiar é que seria educacional. Além disso, a expressão “está muito sobrecarregado pro professor” (P2) revela certa fadiga em relação à profissão docente e um desejo iminente de se desprenderem de responsabilidades que, nas concepções das participantes, não caberiam a elas.

A dicotomia, nesse contexto, se apresenta justamente no distanciamento que é colocado pelas professoras entre o ensinar e o educar, tratando-os como aspectos desarticulados e desarmonicos para o desempenho de suas atividades profissionais. Essa é uma manifestação similar ao discurso apresentado pelo ESP. Nesse sentido, se compreendemos que a “família é a força maior”, “o foco é a família” ou “o que vale é a voz das/os mães/pais”, como afirmaram as professoras, então estamos afirmando que é a família quem decide o que pode ser trabalhado em sala de aula ou que somente a família poderia abordar o tema da desigualdade de gênero com as/os filhas/os. Diante disso, podemos questionar, se assim for, qual seria então o trabalho da/o professora/or? A resposta à essa pergunta, na perspectiva simplificante do ESP seria: à escola cabe ensinar os conteúdos, apenas. As falas das professoras apontam mais para um desejo de dicotomização – ou seja, separação/distanciamento/fragmentação – de papéis, do que para um compartilhamento ou dialogicidade entre as duas instituições: escola e família.

Os discursos expostos nos trechos 1, 2 e 3 são compatíveis com a ideia do ESP que dicotomiza os papéis das instituições família e escola, restringindo a formação moral às/aos mães/pais/responsáveis e impelindo à escola a uma ocupação instrutiva (SPERANDIO; MUNIZ, 2017; MACEDO, 2017; VASCONCELOS, 2016). Por isso, o ESP transforma a relação família-escola em uma estrutura autoritária, uma relação vertical, extrajudicial, hierárquica, desumana e equivocada, impondo instrumentos de poder que resultam em uma prática acrítica, antirreflexiva, antipolítica e alienante (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Os discursos simplifcantes em torno dos papéis de escola e família, conseqüentemente, fazem desaparecer uma relação importante entre os conhecimentos que a criança carrega de sua história de vida e sua personalidade, com os conteúdos trabalhados na sala de aula, o que poderia contribuir para atribuir um maior significado sobre a aprendizagem (ARAÚJO, 2002; FREIRE, 1996). Araújo (2002) explica que trabalhar a partir do ponto de vista de que a escola instrui e também educa não implica abrir mão das disciplinas obrigatórias, mas sim, enxergá-las como meios para o alcance da construção de personalidades morais autônomas e críticas, tal como também é postulado por Freire “[...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.” (FREIRE, 1996, p. 37).

Entretanto, durante as sessões em grupo focal, o discurso dissociativo entre ensinar e educar foi aos poucos mostrando algumas contradições e limitações, no decorrer do próprio diálogo estabelecido entre as professoras. Para ilustrar essa situação, destacamos a seguir dois trechos nos quais observamos que as próprias professoras fazem ressalvas na dicotomização entre o ensinar e o educar. As educadoras acreditam que a atividade docente não pode ser sintetizada pela instrução dos conteúdos, mas está além disso. Ainda assim, o conceito de educar, para as participantes, aparenta ser uma tarefa dissociada do ensino e que, em suas concepções, acontece esporadicamente, limitado à quando elas interveem em episódios situacionais, punindo, corrigindo e/ou pedindo a atenção de uma/um aluna/o.

Trecho 4

(Sessão 2, Questão 2a) P1 – Eles não têm respeito com os colegas. Eu sempre falo lá na escola, se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula. Claro que a gente tem momentos que a gente tem que parar e conversar, só que em tudo, se a gente parar, você não dá aula, você perde o foco ali, porque é a todo o momento, um fala uma coisa, outro também, daí eles já se xingam, aquilo ali já aumenta de tamanho e daí eles já querem resolver lá fora.

Trecho 5

(Sessão 2; Questão 2) P3 – [O papel docente é] Transmitir conhecimento científico, mas as vezes a gente tá bem além disso tudo.

P12 - Eu acho assim que nós, enquanto formadores de opinião, enquanto escola, além de transmitirmos o conhecimento científico que nos cobram em planejamento, nós também temos que voltar e fazer a retomada do ser humano, aquele que nós recebemos, aquele que está no nosso dia a dia, que muitas vezes preparamos nossa aula, estamos cheias de vontade e chegamos lá e nós vemos um aluno ou uma aluna precisando muito mais dessa ajuda [...] Então, além dos conteúdos, ver o ser humano, aquela criança que tá lá também. Não que você vai ficar só focado, mas você vai encaminhando pra que escola possa ser um agente de transformação na vida daquela pessoa.

Os trechos destacados acima permitem refletir a respeito da complexidade do papel da escola. Nas falas das professoras é possível perceber a presença não só da instrução, mas também da formação ética e moral enfatizada por Freire (1996), como evidenciam os trechos “nós também temos que voltar e fazer a retomada do ser humano” (P12) ou “você vai encaminhando pra que escola possa ser um agente de transformação na vida daquela pessoa” (P12). Entretanto, a ação de educar não parece ser uma prática incorporada ao cotidiano das ações das professoras participantes da pesquisa, mas visto por elas como uma atividade circunstancial, a depender da necessidade das/os alunas/os, além de ser sintetizada como uma ação de “chamar a atenção da/o aluna/o”, punir ou corrigir a/o estudante em função de determinada situação pontual. Isso pode ser observado nos trechos “claro que a gente tem momentos que a gente tem que parar e conversar, só que em tudo, se a gente parar, você não dá aula” (P1), “às vezes a gente tá bem além disso tudo” (P3), “além de transmitirmos o

conhecimento científico” (P12). As expressões “tem momentos”, “às vezes”, “temos que voltar”, “além disso tudo”, “além de transmitirmos”; “além dos conteúdos”, revelam também que as intervenções educativas/formativas se decompõem, se separam, se desarticulam do próprio processo de ensino, em um movimento mais próximo da simplificação do que da complexificação. São ações que se caracterizam por serem pontuais e extrapolarem (“vão além”) do que seria, na crença das professoras, a função de educadora.

A expressão que dá título à esta categoria merece destaque, “se eu for dar atenção pra tudo, eu não dou aula” (P1), já que reproduz um discurso recorrente na instituição escolar. É também um discurso bastante sintomático, no sentido de apoiar a dissociação que, como temos visto, é feita entre o ensinar e o educar, entre a família e a escola, entre docência e discência. Essa fala também exemplifica uma lógica de que a professora assume questões que não cabem a ela ou que o foco necessário é um trabalho com as/os mães/pais/responsáveis. Ora, se entendemos, como Freire (1996) postula, que a formação e o ensino devem estar articulados na prática docente, então não é possível desvinculá-los, bem como não é necessário que a/o docente interrompa a aula para que questões formativas sejam abordadas. Uma prática que desarticula o ensino da formação é similar à proposta do ESP, que cria a ilusão de que a redução irá retirar um grande fardo da/o professora/or e possibilitará que esta/e atue somente como uma/um transmissora/or de conteúdos. Enfatizamos que essa é uma crença que pode estar sendo reproduzida por docentes sem uma reflexão mais aprofundada, o que nos leva a propor que as propostas e ideias do ESP sejam abordadas criticamente nos cursos de formação docente.

O termo “transmitir” também foi utilizado pelas participantes em diversos momentos, tal como pode ser observado nos discursos de P3 e P12. Freire (1996) problematiza a ideia de uma pura transmissão do conhecimento científico e afirma que o ato de ensinar não pode ser reduzido à ação de transferir conhecimentos. Freire ainda ressalta que o discurso de professoras/es pragmáticas/os tende a afirmar que a escola é partidária, cabendo então a esta a “transmissão” de conteúdos que, uma vez aprendidos, operarão por si próprias/os. O ato de unicamente “transmitir” um determinado conhecimento, no entanto, é caracterizado por Freire como uma “educação bancária”. Nessa lógica reducionista, a lógica da transmissão, a/o estudante, tal como um banco, recebe “depósitos” de conteúdos que podem ser “sacados” pela/o professora/or quando necessário, em um momento de avaliação, por exemplo (FREIRE, 1996).

A proposta do ESP se assemelha à concepção bancária criticada por Freire (1996), considerando que o movimento afirma o lugar da/o aluna/o como uma “audiência cativa”, ou seja, este é concebido como um sujeito desprovido de altivez, de senso crítico ou de opiniões, é uma “lata vazia” (GADOTTI, 2016), à mercê da autoridade da/do professora/or, detentora/or

de todo saber. Na perspectiva da complexidade, a compreensão humana vai além da pura transmissão de conhecimentos ou a explicação objetiva de algum conteúdo. A compreensão humana passa pela explicação intelectual de elementos anônimas e/ou materiais, mas é insuficiente para lidar com a complexidade de um processo intersubjetivo. Nas palavras de Morin, “[...] compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (MORIN, 2000, p. 95). Em consonância à declaração de Morin e Freire, nas palavras de Mary Neide Figueiró, é necessário “[...] compreender o professor como um profissional que também produz saberes em sua atuação e não simplesmente como um técnico e um transmissor.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 106).

Nos discursos das professoras, ainda que também esteja presente a ideia da escola como espaço para trabalhar a formação moral do ser humano, é forte a compreensão de que as famílias estão faltando com suas responsabilidades, e isso sobrecarrega a escola, já que essa instituição acabaria assumindo papéis que supostamente não deveria assumir. Assim, a concepção de que as famílias estão falhando esconde a defesa de que, se fizessem sua parte, a escola poderia se dedicar ao que realmente precisaria fazer, ou seja, a transmissão do conhecimento. Entendemos que essa ideia de que as famílias estão falhando é mais uma proximidade entre os discursos das professoras e os pressupostos do ESP. O entendimento de que o real papel da escola está ficando de lado acaba por servir de defesa tácita, ou talvez bem explícita, de um dos pilares do ESP, qual seja, a neutralidade da escola. Dessa maneira, se a escola reforça uma ideia dicotômica, acaba oferecendo espaço para a proposta do ESP de uma escola como ambiente neutro, que esvazia a escola do seu aspecto político, crítico e, conseqüentemente, facilita a entrada das ideologias partidárias do ESP na instituição escolar.

Dando prosseguimento a nossa discussão, chama a atenção o fato de que ao serem questionadas sobre o movimento Escola Sem Partido durante a segunda sessão de grupo focal (Questão 3), a maioria das educadoras afirmou desconhecimento. Apenas duas professoras declararam que já haviam ouvido falar sobre o ESP, porém, de forma superficial. Esse fato chama a atenção, já que as propostas do ESP e as proibições do ensino de gênero e sexualidade têm sido veiculadas na mídia e tornaram-se um assunto muito visível no país. Diante disso, para que tivessem acesso a alguns dos pressupostos do ESP, organizamos uma discussão em torno do cartaz “Deveres do professor” (ESP, 2018f). Depois de entregue a cada professora e realizada a leitura coletiva do cartaz, iniciamos uma discussão a respeito das compreensões que cada professora apresentou em torno das possibilidades e impossibilidades dos pressupostos do movimento ESP. Ao serem questionadas se concordavam ou não com o cartaz, seguiu-se uma

discussão de caráter ambivalente, já que mesmo se posicionando como contrárias aos pressupostos do ESP, algumas professoras acabaram emitindo discursos similares ao propostos pelo Escola sem Partido, como vemos a seguir.

Trecho 6

(Sessão 3; Questão 3) P12 – Eu discordo [...] Porque a política está em nossa vida, na nossa situação, no nosso meio e daí? Bem complicado você trabalhar só o conteúdo científico [...]

P3 – E isso daí tem os prós e os contras, porque a gente sabe que tem aquele professor que é preocupado com a criança e com o aluno e tem aquele professor oportunista que quer direcionar, às vezes defender uma ideia dele que às vezes nem é tão certa. Eu acho que nesta questão aí até que dá pra concordar, porque o professor em determinada situação não pode colocar na criança o que ele pensa, que às vezes não é uma atitude tão certa, tão correta, mas, por outro lado, uma criança que tá precisando de ajuda e a gente não poder direcionar, não poder orientar [...]

P2 – E daí contradiz, por que cadê a democracia?

P5 – Claro que não é papel do professor fazer a doutrina ali, não é isso, mas colocar a discussão.

P3 – E querendo ou não, isso aqui acaba tomando um tipo de partido, porque isso você não toma o partido do professor, mas daí toma o partido da lei, do governo, sei lá o quê!

P10 – Ali o número 3: “o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. É claro que o professor não tem que fazer propaganda política em sala, jamais, mas este incitar os alunos é papel da escola. Se a gente não levar os alunos a pensar sobre, o que nós estamos fazendo?

P10 – E a manifestar o seu pensamento, colocar em prática aquilo que ele pensou.

P8 – [...] Como que eu vou preparar uma aula não aproveitando nada do aluno, opiniões, interesses, ideologias religiosas, morais, políticas. Na verdade, eu vou trabalhar o meu conteúdo e cadê o meu exemplo? Cadê o exemplo dos alunos, o conhecimento em relação, você vai ensinar o que? É contraditório. [...]

P5 – Ali a número 5 também: “o professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que seja de acordo com suas próprias convicções”. Então dentro de uma sala a gente vai ter só uma convicção? A gente não vai poder trabalhar os outros? [...] A gente precisa tratar das outras também. [...]

P12 – Enquanto professores, temos que trabalhar essa diversidade [...] é o que eu sempre falo pros meus alunos, que política, religião e futebol não se discute, a gente só coloca, porque cada um tem o seu, então cada um se respeite enquanto a isso.

Talvez sem a percepção de que assim o faziam, as participantes demonstraram tais contradições, criticando o ESP ao mesmo tempo em que expressavam ideias semelhantes às proferidas pelo movimento. Há falas explicitamente contra os pressupostos do ESP (“Eu discordo [...] Porque a política está em nossa vida, na nossa situação, no nosso meio e daí? Bem complicado você trabalhar só o conteúdo científico”, P12), mas também outras que defendem alguns princípios do ESP (“o professor [...] não pode colocar na criança o que ele pensa, que às vezes não é uma atitude tão certa [...], mas, por outro lado, uma criança que tá precisando de ajuda e a gente não poder direcionar”, P3), quando é possível verificar certa confusão entre uma

suposta neutralidade político-ideológica e a necessidade de a escola ser imparcial, mas plural e impessoal, ou seja, a escola não pode favorecer nem prejudicar as/os alunas/os por motivos pessoais, mas precisa apresentar um pluralismo de ideias essencial à formação para a cidadania.

A defesa tácita ou involuntária do ESP torna-se visível especialmente com o termo mencionado por P3 (“professor oportunista”), utilizado também pelo ESP para definir a/o docente que estaria “doutrinando” suas/seus alunas/os (MOURA, 2016; SAKAMOTO, 2016; RATIER, 2016). Em outro momento, a contradição se expressa na afirmação de que “querendo ou não, isso aqui acaba tomando um tipo de partido, porque isso daqui você não toma o partido do professor, mas daí toma o partido da lei, do governo, sei lá o quê!” (P3). No entanto, isso parece não ser um reconhecimento suficiente explícito de que o ato de emitir uma opinião ou se omitir já é uma tomada de posição e, portanto, a neutralidade escolar é uma concepção enganosa e falaciosa, que dá espaço para os ideais conservadores e tradicionalistas do ESP.

O mesmo pode ser verificado no trecho a seguir, quando as professoras afirmam que é possível trabalhar a temática da diversidade familiar de forma neutra.

Trecho 7

(Sessão 2; Questão 2b) P9 – Mas eu acho que quando a gente trabalha isso aí [diversidade familiar], a gente tem que trabalhar, só informar, a gente não pode colocar opinião.

P7 – Só falar do que é composta e como é, né?

P1 – Não colocar opinião.

P9 – Eu acho que não pode colocar que eu não concordo com isso ou que eu acho isso errado, acho que nem pode pensar em falar isso para as crianças. Tem que falar que existe essa forma de família e o que a gente tem que fazer é respeitar.

P7 – É só falar eu respeito e pronto.

P9 – Tem que respeitar se aceita ou não aceita, cada um tem o direito de não aceitar, eu acho que todo mundo tem esse direito, mas respeitar independente. Agora você vai chegar e falar lá “Eu não concordo com isso?”. Falar para as crianças ainda? [...]

P12 – Não, não tomar partido, mas que nós temos que trabalhar, nós temos [...]

No trecho acima, expressões como “falar sem emitir opinião” ou “não dizer se isto ou aquilo é certo ou errado” e “não tomar partido”, mostram novamente a proximidade de alguns discursos veiculados no espaço escolar e as propostas do ESP. Expressões como “só falar”, “só informar”, são usadas como se fosse possível adotar um discurso meramente informativo/neutro, que não influenciaria alunas e alunos, mas apenas informaria.

Além disso, a suposta neutralidade pode estar sendo usada aqui também para mascarar a dificuldade das professoras em fazer referência à diversidade de famílias existente atualmente, reflexo do desafio que a escola vive ainda hoje para se desprender dos referenciais heteronormativos que embasam algumas crenças. Assim, aparentemente não concordam com a diversidade familiar e, em suas próprias defesas, optam por uma postura supostamente neutra.

Nesse mesmo sentido, podemos destacar a referência feita ao respeito (“o que a gente tem que fazer é respeitar”, P9 ou “É só falar eu respeito e pronto”, P7). De acordo com os questionamentos dos Estudos de Gênero (LOURO, 1997; 2013; FURLANI, 2016; FRANÇA, 2016; MEYER, 2013), é necessário problematizar os discursos que advogam em favor do respeito, mas que podem expressar uma não aceitação da diversidade e o desejo de manutenção dos mesmos tabus e perpetuação das relações de poder. Os discursos das participantes podem reforçar a continuidade das relações assimétricas, nas quais cada sujeito permanece naquele que seria o seu “devido lugar”, não havendo diálogo ou intercâmbio em meio à diversidade ou uma aceitação desta, pois não se fala, não se questiona, não se problematiza e não são produzidas novas reflexões (FIGUEIRÓ, 2014; FURLANI, 2016; FRANÇA, 2016; LOURO, 2013).

Considerando que a “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996, p. 36), acreditamos que não há neutralidade em nenhum discurso, já que abordar questões relativas à diversidade e ao gênero envolve um posicionamento explícito contra o preconceito, contra a discriminação e qualquer forma de injustiça e desigualdade (MAIO, 2011). Consequentemente, podemos considerar que não abordar questões relativas à diversidade e ao gênero envolve um posicionamento explícito em favor do preconceito, da manutenção da discriminação, da injustiça e da desigualdade.

Assim, o discurso de defesa da neutralidade acaba “[...] menosprezando, desse modo, a complexidade inerente ao processo educativo.” (GIROTTI, 2016, p. 72). A crença em um ensino neutro tanto obriga a retirada à liberdade de pensamento quanto obriga deixar de exercer um dos aspectos essenciais para o conhecimento, que é justamente o estabelecimento de interfaces dos conteúdos (GUSTSASK; SHAEFER, 2018) e assim promove:

[...] uma dissociação entre o que é a matéria e o que está acontecendo no mundo, na realidade do aluno. A afirmativa de que o professor não poderia discutir essa realidade, ele teria que se ater à sua matéria – e nós sabemos que isso na prática é impossível, porque dialogar com a realidade do aluno é um princípio educacional estabelecido para tornar o ensino das disciplinas significativo [...] Então, aqui eu vejo, pensando sobre essa concepção de escolarização, algo muito próximo de um neotecnicismo. O professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno: essa é a concepção de escolarização. (PENNA, 2017, p. 37).

Na citação acima, Penna (2017) indica o que é, para o ESP, o papel da escola e o papel das/os familiares, o que aponta muito mais para um neotecnicismo do que para uma educação plena. Essa concepção de escolarização vai ao encontro da dicotomia família e escola, enquanto

uma expressão dissociativa, fragmentária e reducionista, retira toda a complexidade que há sobre o conhecimento, oferecendo ao sujeito um saber técnico, especializado e que não dialoga com os aspectos inter-relacionais, que são próprios de uma formação integral, como é defendida nas palavras de Edgar Morin: “[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.” (MORIN, 2000, p. 11). De maneira similar à concepção de Morin, Freire sublinha que uma formação puramente técnica somente reforça posicionamentos reducionistas e antidemocráticos:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar *com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 1996, p. 130, grifos do autor).

A dicotomia entre as funções da família e da escola é um elemento que persistiu nos diálogos entre as docentes. Isso pode ser observado de forma mais evidente principalmente nos momentos em que as educadoras insistem na ideia de que elas estão assumindo o papel que seria das famílias, como vemos nos trechos a seguir.

Trecho 8

(Sessão 1, Questão 3a) P9 – Só que eu acho assim, é papel da escola trabalhar, não fazer o trabalho dos pais. Isso eu concordo, eu acho isso, porque a escola anda fazendo muito papel e às vezes você não tem tempo de trabalhar, porque tá fazendo outro papel.

Trecho 9

(Sessão 2, Questão 2a) P9 – Muitos não estão preparados pra ser pai e não tá mesmo. Só que pra tudo tem formação, então deveria ter formação pra ser pai também. Cadê que tem? [...] Então é a família, não é a escola, por isso que a gente trabalha e não tem muito resultado, o problema tá lá com a família. Eu acho que o trabalho da gente nunca é perdido, mas se vai fazer efeito... não sei [...] A estrutura familiar precisaria mudar [...]

P3 – Mas isso é um reflexo lá de casa.

P9 – É só cultural, é só cultural, não tem outro por que, é assim que eles vêm da casa.

P1 – Não sei como é que nós vamos tentar mudar isso.

P3 – Eu acho que pra tentar mudar alguma coisa, isso aí deveria que ser feito um trabalho com as famílias, com os pais [...]

Nos trechos acima, destaca-se a supervalorização que é dada ao papel que, na concepção das participantes, caberia exclusivamente às famílias, já que para as professoras o trabalho da escola alcança pequenos resultados, mas uma mudança mais ampla estaria relacionada à

atuação das famílias (“então é a família, não é a escola, por isso que a gente trabalha e não tem muito resultado, o problema tá lá com a família”, P9). Está presente também a crença de que é a família, e não a escola, que tem a responsabilidade de realizar um trabalho em torno da violência, do machismo e das desigualdades que as professoras percebem no cotidiano escolar.

A expressão é “a família, não é a escola”, tanto corrobora a percepção do distanciamento entre família e escola, quanto aponta para uma confusão sobre as funções docentes, pois acaba simplificando a atividade escolar, uma vez que pode ser percebido uma certa ansiedade de resolver a questão eximindo a escola de “outros papéis”, abrindo espaço, dessa maneira, para a escola desenvolver uma única função: a transmissão de conteúdos. Essa forma de ver a escola corrobora o discurso do ESP e torna a relação família-escola ainda mais assimétrica, hierarquizante, autoritária e punitiva (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; PENNA, 2016; 2017), incentivando que mães/pais/responsáveis acusem, denunciem e punam a escola toda vez que alguma divergência surgir. Sobre a relação família e escola, Cara pondera que:

Uma boa escola não desconsidera as divergências entre professores, alunos e famílias, inclusive sobre o que é e como é ensinado. No entanto, os conflitos devem ser discutidos e resolvidos de forma franca, respeitosa e democrática, o que, aliás, é educativo para todos. E isso é parte importante do processo educativo. (CARA, 2016, p. 46-47).

Entretanto, o clima de perseguição e o grau de judicialização que o ESP propõe impede que os conflitos e que a relação família-escola transcorra de forma respeitosa e democrática. A proposta de que cada instituição exerça papéis específicos e assim, que uma não interfira na função da outra, acaba por dicotomizar e hierarquizar a relação família-escola. Em vez de considerar a relação de maneira dialógica, o ESP coloca a instituição familiar em um nível acima ao da instituição escolar, criando um clima de aversão, de conflito indistinto, de desigualdade e até de autoritarismo entre as duas instituições.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que, ao citarem de maneira enfática apenas o aspecto cultural reproduzido pelas/os alunas/os e repassados a estas/es por meio de suas famílias, o risco é o de procederem à uma simplificação, que ignora outros aspectos para uma análise de determinados comportamentos, tais como a história, as artes, a tecnologia e a participação da mídia (cinema, TV, música e revista, por exemplo) que também “educam, disciplinam e regulam os corpos” (ANDRADE, 2013, p. 120). Essa compreensão também está presente no entendimento de Morin de que o ser humano “[...] não é somente biológico-cultural. É também espécie-indivíduo, sociedade-indivíduo; o ser humano é de natureza multidimensional.” (MORIN, 1996, p. 281), ou seja, o sujeito é constituído por diversos

aspectos que fazem parte de uma rede em constante interatividade. Todavia, uma possível hipótese para o reducionismo verificado no discurso das professoras se justifica pelo parâmetro referencial e, algumas vezes, único, que as participantes tomaram de suas próprias culturas, de suas famílias, cônjuges, filhas e filhos, repassando tal parâmetro para o comportamento de suas alunas e alunos. Os discursos como: P9: “isso é um reflexo lá de casa” e P9: “[...] é assim que eles veem da casa”, nos revelam o quanto é inviabilizável o discurso dicotômico, fazendo com que, a crença da neutralidade da escola caia por terra, pois explana o quanto há o desejo de disjunção, ao mesmo tempo em que há uma impossibilidade do mesmo se efetivar, já que, muitas vezes “[...] a escola funciona como verdadeira vitrina da família, mostrando o que está indo bem e o que está indo mal.” (CASARIN; RAMOS, 2007, p. 188). Tais aspectos são relevantes para análise, principalmente quando se nota que o elemento familiar é tomado quase como um elemento único para as participantes e, em alguns momentos, muito difícil de superar.

Na continuidade da segunda sessão, uma outra contradição chamou a atenção quando, ao discutirem especificamente sobre o ESP, as professoras defenderam que possuem grande influência sobre as crianças, até mais do que as/os próprias/os familiares, demonstrando uma certa incoerência com os discursos anteriores que indicavam a instituição familiar como hierarquicamente acima da escola. Outro ponto que merece atenção é a crítica que fizeram ao ESP por conta da descontextualização gerada em decorrência do sistema proposto pelo movimento, o que mostra uma certa confusão de suas concepções em torno do papel da escola.

Trecho 10

(Sessão 2, Questão 3) P1 – E querendo ou não, a escola, o professor, exerce muita influência sobre a criança, porque assim, o aluno muitas vezes não escuta o que pai fala, mas o que o professor fala pra ele, muitas vezes pra ele é lei. Então eu acho que por isso a escola tá sendo podada de trabalhar certos tipos de temas e como ela disse, não é isso que os governantes querem.

P11 – De forma alguma, porque os governantes, infelizmente eles não querem uma população sábia, infelizmente.

P5 – Se vê isso pelo tanto que tem cortado dos recursos de escola, de educação.

P7 – E isso já está acontecendo já ou está em processo de início?

P5 – Eu acho que isso ainda está em movimento, não sei dizer.

P2 – Se isto estiver incluso na educação, penso que seria muito prejudicial se acontecer.

P10 – Se você pensar que o contexto sociológico, filosófico e histórico vai ser ou camuflado ou tirado de campo, eu não vejo sentido.

P2 – Não tem escola.

P9 – Não tem pra que ter escola.

No trecho acima, notamos como a primeira fala se opõe a falas proferidas em outros momentos das sessões – que se referiam à família como hierarquicamente acima da instituição escolar. Na fala dessa professora há uma concepção inversa, a/o docente exerce mais influência

sobre a criança do que a família. Aparentemente, o diálogo estabelecido nos grupos focais foi suficiente para captar a complexidade da relação entre família e escola, na medida em que podemos considerar que essas instituições se aproximam em alguns momentos e se distanciam em outros e não há como sustentar uma prevalência da família sobre a escola, como deseja o ESP.

Em seguida, as participantes criticaram o ESP, destacando a descontextualização que o movimento faz a partir de seus pressupostos de ensino, o que aponta mais uma vez para uma contradição, já que em outros momentos as professoras defenderam a escola como espaço transmissivo e dissociado no que concerne ao ensinar e o educar. Uma hipótese possível para tanto, é a de que a contrariedade de concepções das educadoras surgiu justamente no momento em que a discussão do ESP foi apresentada de forma mais específica, pois talvez, puderam então contemplar este movimento como uma séria intimidação para suas atividades docentes, o que pode tê-las levado a tomar uma posição de defesa, emitindo algumas concepções inversas ao que haviam discursado em outros momentos quando não estavam fazendo referência ao ESP.

Mais adiante, pudemos constatar o entrelaçamento de alguns elementos, em meio aos diálogos proferidos durante os grupos focais. Um deles apresentou-se no momento da segunda sessão, em que uma das participantes abordava acerca das possibilidades de transformação da sociedade, em vista da violência à mulher e as desigualdades de gênero. Em análise, torna-se perceptível a articulação que a participante (P12) faz entre o discurso do ser mulher, educadora, a maternidade e a religiosidade, como justificção para sua postura docente.

Trecho 11

(Sessão 2, Questão 1) P12 – Com os nossos filhos, nós, enquanto professoras, temos que estar orientando também porque nós somos formadores de opiniões [...] essa conquista [diminuição da desigualdade de gênero] por mais que é difícil, a gente tem que começar a ir ajudando uns aos outros, igual essa roda de conversa que nós estamos tendo. Informações nas igrejas, nos locais... essa força feminina ganhando o mundo cada vez mais!

Ao se referir à possibilidade de transformações sociais visando à diminuição das desigualdades de gêneros, a fala da educadora expõe como ela associa a docência com a maternidade e a crença religiosa. Compreendemos que esse trecho indica o quanto os indivíduos estão sob um emaranhado de sistemas complexos em que não só a parte está inscrita no todo, como o todo também se faz presente em cada parte (MORIN, 2003; 2011). Segundo Morin:

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas,

constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. (MORIN, 2000, p. 67).

Em suma, o que percebemos é um emaranhado de múltiplas dimensões, referentes às experiências de cada participante – como situações que vivenciam com cônjuges, filhas/os – e utilizado como parâmetro para as posturas que assumem em sala de aula, colocando em contraposição os discursos proferidos pelas mesmas, que visavam uma suposta neutralidade de suas atividades pedagógicas e um reducionismo sobre a atuação da escola.

As dicotomias em torno do papel da escola e da família, como temos visto, foram elementos muito presentes durante as discussões e retomados pelas participantes diversas vezes ao longo de todas as sessões de grupo focal. A persistência nesse ponto pode indicar a necessidade de debater, refletir e repensar a maneira como tem sido abordado, nos cursos de formação docente, as questões relativas ao processo de ensinar e de educar, função da escola. A defesa de dicotomias, dualismos, simplificações e supostas neutralidades pode estar relacionada à necessidade de superação de um paradigma de simplificação que frequentemente é utilizado no meio escolar e se expressa nos ideais do ESP, uma superação que proporcione espaço para uma visão mais complexa de educação tanto na formação inicial quanto na continuada. Na próxima categoria, tais questões continuarão a ser aprofundadas, agora sob a ótica do trabalho com a temática de gênero dentro de sala de aula.

3.2.2 Categoria B

“Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?”: medos, opressões e silenciamentos na atividade docente

A intenção desta categoria é analisar os medos e opressões percebidos e vivenciados pelas participantes, enquanto mulheres e professoras, em especial no que concerne ao trabalho com gênero dentro de sala de aula. O ESP, como tem sido abordado nesta pesquisa, propõe diversos instrumentos de coerção, vigia e punição a docentes que, de alguma maneira, insistam em não reduzir a atividade docente à transmissão de conteúdos. Desse modo, almejamos evidenciar as dificuldades e opressões vivenciadas pelas participantes da pesquisa e como tais situações estabelecem relações estreitas com os ideais do ESP.

Um dos pontos mais discutidos desde a primeira sessão de grupo focal com as professoras foi como as participantes percebem as desigualdades de gênero, a violência sofrida

em decorrência do machismo, experiências pessoais com suas famílias e situações que subalternizam a mulher e são fonte do medo e da opressão que desejamos destacar nesta categoria. Essa discussão permeou todos os grupos focais, ainda que, em algumas sessões, a ideia do debate não estivesse se referindo especificamente a essa temática. Mesmo assim, o grupo constantemente resgatava e recolocava as vivências do “ser mulher” para o cerne da discussão. No contexto do grupo focal, foi oferecido às educadoras a oportunidade para que suas vozes fossem ouvidas e vivenciassem um espaço para compartilhar suas experiências, bem como tiveram os seus lugares de fala respeitados, uma vez que na metodologia de grupos focais o clima que se deve criar precisa favorecer que as participantes sintam-se “[...] livres para revelar a natureza e as origens de suas opiniões sobre determinado assunto [...]” (TRAD, 2009, p. 787). Ao encontro dessa afirmação, Figueiró reitera que, na pesquisa com docentes, “[...] ter um espaço, um grupo, no qual se possa falar sobre os sentimentos vivenciados parece ser fundamental para poder reconhecê-los, admiti-los e, enfim pensar sobre eles, em vez de negá-los.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 167).

Para ilustrar esse reconhecimento das vozes femininas, apresentamos três trechos em que as participantes relataram as desigualdades de gênero que sofrem enquanto mulheres dentro de suas próprias famílias. Nos dois primeiros trechos (12 e 13), temos relatos do que as professoras vivem com seus maridos e filhas/os, sobre o quanto assumem mais funções domésticas e econômicas do que o cônjuge, trabalham mais e ainda assim, sentem medo de sofrerem represálias se vierem a manifestar suas insatisfações. Já no terceiro trecho (14), há relato de contexto um pouco mais amplo, a respeito de relações desiguais de gênero, machismo, violência e feminicídio, que se mostram como situações recorrentes em nossa sociedade.

Trecho 12

(Sessão 1, Questão 1) P13 – A gente trabalha nessa cedo, a tarde e à noite. Daí no final de semana passa sábado o dia todo cozinhando, limpando e lavando, ainda tem que fazer compra e tudo, né? E lavar roupa dos filhos e cuidar dos filhos, “meu Deus!”.

P8 – E muitas vezes nós não temos nem o direito de reclamar.

P4 – Não.

P5 – Não reclama não.

P1 – São vistas como obrigações nossas, ainda hoje. Por mais que tenha essa evolução, em alguns lugares essa obrigação de cuidar dos filhos, lavar roupa, fazer o almoço, cuidar da casa e educar ainda é obrigação só das mulheres, infelizmente. Tem que ser compartilhado [com os homens].

Trecho 13

(Sessão 1, Questão 1a) P9 – Eu concordo, ainda mais quando na casa ainda só tem mulher, daí você fica mais perdida ainda (risos). É bem isso, porque o serviço da casa, pelo menos lá em casa, não é criticando, não tenho nada contra a pessoa do João, mas essa questão de compartilhar, capaz, jamais! Eu trabalho mais fora, tenho mais aulas do que ele e em casa

sou eu e as meninas quando podem que ajudam. Porque tem as meninas, tem minha irmã ainda, daí ele acha que todo mundo tem tempo pra tudo, é muito corrido e no final acaba sobrando só pra mim, na verdade.

P1 – Por mais que seja compartilhado, o peso maior sempre fica pra mulher.

Trecho 14

(Sessão 2; Questão 1) P1 – Só passa isso daí na televisão: a mulher que era muito agredida, daí conseguiu se separar, mas daí não teve aquele apoio, né? Até da família, às vezes a família não pode fazer muita coisa, não quer se envolver, daí o parceiro consegue chegar perto dessa mulher e matar. Aí acabou aquela vida, os sonhos dela, o que ela tinha planejado pra fazer ainda, separar daquele homem e fazer uma vida diferente, talvez até conseguir um parceiro e ser feliz, né? Porque todo mundo merece ser feliz, mas têm muitas mulheres que não estão tendo essa oportunidade, porque a vida delas está sendo cortada.

Verificamos a desigualdade vivida e a insatisfação dessas professoras com a grande quantidade de papéis que assumem em função da associação que continua sendo feita entre o ser mulher e os afazeres domésticos. Os dois primeiros trechos (12 e 13) demonstram como as participantes vivenciam os efeitos opressores do machismo em suas próprias casas, que colocam a mulher em um lugar subalterno e naturalizam os estereótipos de gênero, visto que, em ambos os casos, se coloca o trabalho doméstico como uma “obrigação”, algo que supostamente está dado ao ser mulher, como se estivesse intrínseco à sua existência. No trecho 12, uma das educadoras (P1), comenta que, “por mais que seja compartilhado, o peso maior sempre fica pra mulher”, o que demonstra o quanto não há um justo compartilhamento, mas sim uma discrepância entre ela e o cônjuge. No que concerne ao casamento, Simone de Beauvoir, uma das principais representantes dos Estudos Feministas analisa que:

O casamento sempre se apresentou de maneira radicalmente diferente para o homem e para a mulher. Ambos os sexos são necessários um ao outro, mas essa necessidade nunca engendrou nenhuma reciprocidade; nunca as mulheres constituíram uma casta estabelecendo permutas e contratos em pé de igualdade com a casta masculina. (BEAUVOIR, 2009, p. 548).

A afirmação de Beauvoir contribui para pensarmos também o terceiro trecho (14), no qual o relato se amplia e a educadora (P1) faz referência à situação veiculada na mídia: “só passa isso daí na televisão”, “têm muitas mulheres que não estão tendo essa oportunidade, porque a vida delas está sendo cortada”. São relatos que evidenciam o quanto as relações desiguais estão presentes e, principalmente, o quanto estão naturalizadas em nossa sociedade. Essa prática perdurou (e ainda perdura) ao longo dos séculos, como uma verdade naturalizada, uma posição legitimada e um androcentrismo inquestionável (BEAUVOIR, 2009; LOURO, 1997; MEYER, 2013). São situações como essas que geram medo e temor entre as educadoras

e que consideramos, no contexto punitivo do ESP, uma forte coação para que as professoras se silenciem diante de um ambiente tomado pelo terror, pelo ódio às/aos docentes e que “[...] perpetua a escola reprodutora das desigualdades na sociedade e mantém a função conservadora da escola que reflete e reproduz as injustiças da sociedade.” (REIS, 2016, p. 124).

Nesse contexto, questionamos quais são os paralelos que podem ser estabelecidos entre as dificuldades do “ser mulher” e os discursos propagados pelo ESP. A interlocução que conseguimos estabelecer entre as falas das educadoras, em consonância com os pressupostos do ESP, é a de que o movimento censura essa discussão no interior da escola e, ao coibir o debate sobre as desigualdades de gênero, acaba se mostrando um movimento com a intenção de manter as hegemonias, binarismos e preconceitos, já que não oportuniza as docentes e discentes a possibilidade de incorporarem esse debate em suas práticas pedagógicas e de aprendizagem. Esse silenciamento é ainda mais reforçado quando percebemos que, em meio aos grupos focais, as educadoras passaram a relatar não só um descontentamento com relação às desigualdades de gênero, mas um cansaço, a ponto de entenderem que a opressão que sofrem é um parâmetro que, em tese, justifica o silenciamento sobre as questões de gênero de suas práticas pedagógicas.

Trecho 15

(Sessão 1, Questão 2a) P9 – Eu acho assim... tudo que vem, que tá dando errado, que é cultural, é difícil de mudar! Como você vai mudar? [...] Vou ficar só brigando [com o cônjuge] porque não quer lavar louça, não quer ajudar? Não vou ficar falando todo dia que é obrigação dele ajudar! Eu desisti pra não ficar só brigando. Então, se eu desisti, a escola vai fazer o que também? É uma cultura, tá ali no sangue. Se criou errado, cresceu a vida inteira achando que não tem que ajudar, que é obrigação da mulher, não vai ajudar.

No trecho acima, a discussão parece expressar uma descrença com o trabalho da escola, sobretudo com aquele trabalho educativo que carrega uma função formadora e transformadora. Chamam a atenção expressões como “tudo que vem, que tá dando errado, que é cultural, é difícil de mudar [...] é o jeito que foi criado, é cultura [...] então, se eu desisti, a escola vai fazer o que também?” (P9). São falas que expressam uma desesperança com o trabalho pedagógico e, principalmente, exemplificam como o efeito das opressões que as participantes sofrem reverberam em suas práticas e resultam em silenciamentos, frutos das relações de poder que perpassam suas vivências enquanto mulheres e da cultura androcêntrica, machista e patriarcal que coloca a mulher numa posição subalterna. Ao contrário do que observamos, acreditamos que “[...] o chão da escola deve[ria] servir para a superação das opressões, além de permitir a emersão de sujeitos antes invisibilizados.” (ROSENO, 2017, p. 74).

A articulação feita pela educadora P9 entre suas vivências na escola, na profissão, com o marido, com filhas e alunas/os evidencia também a complexidade da constituição do ser humano, no caso, do ser mulher nas relações de poder que se expressam diante das desigualdades de gênero. As concepções da professora demonstram estar interligadas em um emaranhado complexo de experiências oriundas de múltiplos âmbitos, seja profissional ou pessoal. Tais experiências são partes de um todo composto por diferentes elementos que se mostram em constante dialogicidade.

Entre si, as experiências relatadas pela professora estabelecem também relações de poder e constrangimento, como no caso da relação entre marido e mulher, principalmente quando baseadas no patriarcado. Além disso, tal constrangimento pode levar, como no caso de P9, a uma descrença no nível das relações pessoais, automaticamente transferida para o âmbito profissional, a escola. Essa complexidade é expressada por Morin da seguinte maneira:

O todo, portanto, é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam, que já não têm tanta liberdade. Uma organização social impõe suas leis, tabus e proibições aos indivíduos, que não podem fazer tudo o que quiserem. Ou seja, o todo é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das partes. Com uma só palavra, “organização”, nos vemos enfrentando uma complexidade conceitual e devemos observar quais são as vantagens e as restrições, posto que essa reflexão evitará glorificar as organizações mais amplas. Efetivamente, se uma organização muito ampla impõe restrições demasiado duras, então é preferível contar com organizações menores (*Small is beautiful!*), organizações onde há menores restrições sobre as partes ou os indivíduos. Tudo isso leva a ver as diferentes organizações e a julgá-las em função das liberdades ou das restrições que estabelecem. (MORIN, 1996b, p. 278 – grifos do autor).

Apreciar os discursos das professoras sob a ótica da complexidade nos ajuda a compreender como as vivências das educadoras se interligam em diferentes aspectos que, inclusive, justificam de que forma os medos e receios que sentem acabam por influenciar em suas práticas pedagógicas. O que parece ocorrer é que tais silenciamentos não provêm unicamente da instituição escolar, mas também das ligações que estabelecem entre a profissão docente e suas vivências na sociedade, com a percepção do ser mulher na atualidade, com a política, suas famílias e experiências pessoais.

Esse jogo de inter-relações pode ser mais perceptível quando as educadoras relacionaram muitos dos comportamentos apresentados pelas alunas/os como reflexo de outras vivências familiares e culturais das próprias crianças e o receio que sentem ao observarem que existem comportamentos machistas em sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, não sabem

como agir diante daquilo que provém das famílias das/os alunas/os. Talvez parte do silenciamento possa ser explicado por isso, em função do medo que sentem de possíveis represálias, reclamações e punições que podem sofrer. Esse é justamente o mecanismo utilizado pelo ESP, especialmente quando esse movimento incentiva que alunas/os denunciem suas/seus professoras/es (MOURA, 2016; PENNA, 2016, 2017). A judicialização das relações escolares, promovida pelo ESP e camuflada nas noções de “família e bons costumes” pode ser considerada uma das fontes da autocensura, do medo e do silenciamento vivido pelas professoras participantes de nossa pesquisa. É o instrumento de vigilância, desdobramento do panóptico (FOUCAULT, 1987). Os trechos a seguir ilustram esse medo que limita a atividade pedagógica e que é justamente o objetivo das ações do ESP.

Trecho 16

(Sessão 1, Questão 2) P12 – [...] eu acho que nós, enquanto professores, ainda precisamos de mais formações, de mais orientações, porque a gente se limita, igual a colega falou “Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?” Porque o medo às vezes de nós, enquanto professor, é de se envolver na situação e depois acabar sobrando pra gente que é o que acontece né, porque muitas vezes a gente nem falou e já paga por aquela atitude, coisas que a gente nem mencionou, nem colocou palavras, imagina!

Trecho 17

(Sessão 2; Questão 2b) P1 – Mas é que há uma distorção do que a gente fala, por isso eu acho que tem coisa que é complicado você abordar [questões de gênero], por essa distorção. Você fala de um jeito e vai da interpretação. Aí a criança chega na casa, fala que você falou aquilo, quando na verdade você não falou.

P12 – Você mesma né? Passou por um transtorno esse ano, que psicologicamente e fisicamente foi um desgaste muito grande, numa situação distorcida que não era real, que ela foi abordada até fora da escola e que foi muito difícil.

P1 – [...] Hoje em dia a gente tá até com medo.

P12 – Até com medo.

P1 – A gente trabalha com medo, a gente fala na sala de aula, a gente fala com medo, você não sabe o que aquilo ali vai gerar, né? Quando na verdade você quis dizer aquilo e foi interpretado de outra forma e aquilo gera uma confusão tão grande que você não sabe de onde que saiu. Então assim, acho que tem alguns conteúdos, alguns assuntos, que é difícil.

Trecho 18

(Sessão 3, Questão 1) P2 – [...] nesta questão da brincadeira, que a gente vê nitidamente [desigualdade de gênero], é a questão da boneca. Até teve um caso que a professora deu as bonecas e no outro dia o pai foi lá, fez um ferveo [...] eu fiquei sabendo assim, que a professora propôs a brincadeira, porque tem as bonecas e a gente trabalha isso, pelo menos uma vez a cada quinze dias, você coloca eles pra brincar de bonecas e você trabalha o cuidar, o fazer dormir, já tem cantigas, faz de conta e aí houve um caso que o pai foi tirar satisfação lá na secretaria do porquê da boneca na sala de aula [...]

P3 – Eles vão ser pai, porque não?

P2 – Mas eu acho que não foi nesse sentido do brincar que o pai foi, foi porque o filho é homem e porque ele estava brincando de boneca.

Os trechos acima evidenciam que há comportamentos que expressam desigualdade de gênero, machismo e preconceito em sala de aula, mas que as professoras não sabem o que fazer, em parte devido à falta de formação intencional e adequada para trabalho com gênero e em parte devido ao medo de represálias vindas de pais e mães. No trecho em que a educadora (P12) menciona a expressão que dá título à esta categoria – “Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?” – notamos a insegurança que as educadoras sentem ao pensarem como trabalhar com o gênero em sala de aula. Essa insegurança seria saudável e fonte de aprendizagem se as professoras encontrassem um clima apropriado para o trabalho com gênero na escola. No clima em que estão, entretanto, e no clima que o ESP deseja instaurar legalmente, essa insegurança gera silenciamento, coloca em dúvida as ações docentes e limita o papel da escola. Em decorrência das experiências de represálias que já vivenciaram como professoras e outras/os colegas de profissão, como forma de cautela, muitas vezes, optam pelo silenciamento, ou seja, “não veja, não ouça, não fale.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019).

O clima de repressão que ronda o espaço escolar pode ser ainda mais visível no trecho 18, no qual a educadora P2 relatou a situação de descontentamento de um dos pais ao saber que seu filho estaria brincando com bonecas na escola, o que pode ser fruto de uma crença machista e estereotipada por parte desse pai. É justamente o medo da ocorrência de situações como essa que tornam a escola um ambiente opressivo, pois a atividade docente é censurada, vigiada e punida por aquelas/es que almejam um ensino puramente técnico e desprovido de criticidade, dando respaldo a concepção de Foucault, o qual afirma que o controle do espaço escolar serve para penalizar “[...] as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 202). É diante desse contexto de controle extremo que, “[...] o pânico moral despertado em pais e mães, principalmente cristãos conservadores [...] é a principal arma do Movimento Escola Sem Partido” (MOURA; SALLES, 2018, p. 137). Os discursos das educadoras, presentes nos três trechos anteriormente citados (16, 17 e 18) estabelecem diversos paralelos com o ESP, uma vez que o movimento se mune de diversas estratégias de vigilância, como é o caso do cartaz contendo os deveres docentes, do modelo de notificação extra-judicial e das próprias concepções que o orientam. São estratégias que, em união as/aos detratadoras/es da temática de gênero, se fundem para tornar a escola um espaço persecutório, punitivo e (re)produtor de posturas anti-plurais, como é sublinhado por Cara: “[...] ao visar a imposição de um julgamento moral e dogmático à docência, prejudicará o aprendizado dos alunos. Imersos em um clima

persecutório, os professores não terão condições mínimas para o exercício do magistério.” (CARA, 2016, p. 46-47).

As vivências de repressão relatadas pelas participantes, em consonância com os discursos ardilosos do ESP, corroboram e reforçam a compreensão foucaultiana da escola como o “espaço onde o poder se organiza e se exercita” (SILVA; SOARES, 2013, p. 92) e que pode funcionar como repressor sobre a “[...] maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 1987, p. 202). Essa concepção é aquela defendida pelo ESP, que retira todo o caráter democrático que há na educação e o substitui por práticas coercitivas de vigia e punição, principalmente àquelas/es que se atrevem a tratar do que se denominou por “ideologia de gênero”, oriundo de uma ideologia conservadora e dominante, invulnerável “a qualquer crítica que denuncie seus erros” (MORIN, 2000, p. 22), possui força imperativa, autoritária, coercitiva e suscitadora do “medo inibidor nos outros” (MORIN, 2000, p. 27). Neste sentido, Figueiró explica que o sentimento de medo pode ser sinalizado como um fator emocional forte, que molda diversas das atitudes que as/os docentes podem vir a tomar, e mesmo “[...] que se fale sobre esse medo, por mais que se tente convencer os professores a não se deixarem dominar por esse sentimento, ele continua vivo, possivelmente levando-os a desistir de colocar em prática um projeto.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 170). Entretanto, ainda é preciso lembrar, como Foucault (1985) salienta, que as práticas de poder – que oprimem e suscitam vários medos – só existem na medida em que há a resistência ou o contra-poder, pois “[...] quanto mais as formas de resistência, de contra-poder se fortalecem, mais o *status quo* tenta se manter no poder, utilizando-se da dominação e da violência.” (PRIORI, 2018, p. 73). Ressaltamos aqui essa compreensão, pois no decorrer de nossa pesquisa, também pudemos contemplar, nas falas das participantes, a existência de práticas que vão ao encontro de formas de contra-poder. A seguir, selecionamos o relato de uma das educadoras (P12), proferido durante a segunda sessão de grupo focal a respeito da sua tentativa de trabalho sobre sexualidade com uma turma de 5º ano e que exemplifica o quanto há sólidos obstáculos e dificuldades que se colocam ao trabalho docente em decorrência dos próprios componentes da escola (diretora/or, coordenação pedagógica, professoras/es), obstáculos provocados por medos, dúvida e cerceamentos hierárquicos que permeiam os saberes e os fazeres pedagógicos.

Trecho 19

(Sessão 2, Questão 2b) P12 - [...] ano passado trabalhei com um quinto ano, que tinha lá um tema em ciências, o qual a escola falou pra mim que [...] já há dois anos que pulava o tema, não era trabalhado, por uma questão de ser polêmico. Era questão da sexualidade,

sexuada e assexuada. Só que já estava lá no planejamento, é um conteúdo que tem que dar uma introdução, porque isso vai fazer falta lá no sexto ano, é necessário [...] o que eu fiz? Quando eu cheguei naquele tema eu procurei a direção escolar e eu pensava assim, uma palestra com meus alunos, pra explicar toda a prevenção, tudo certinho com os enfermeiros, pra gente dar aquela introdução. Depois eu queria passar, tipo assim, um videozinho bem simples, antes de dar o conteúdo e explicar ali bem certinho pra eles. Daí conversando com a direção ficou aquela coisa: “Pode ou não pode?” Daí procurei os professores anteriores e disseram pra mim que pulavam aquele conteúdo porque achavam muito polêmico, que no anterior os pais tinham ido até a escola e tinha dado problema e tal. Daí eu falei: “Gente como que eu vou avaliar se esse era meu único conteúdo que eu tinha de Ciências no 3º bimestre?”, daí eu disse: “Não! Eu preciso trabalhar esse tema, eu vou trabalhar esse tema, sim!”. Aí eu procurei ajuda, primeiro eu pedi pra que a escola buscasse ajuda pra mim e agendasse a palestra. Os coordenadores na época até fizeram, mas não aconteceu, não vieram. Pedi outra ajuda depois, não houve. Então eu falei assim: “Eu vou enfrentar esse conteúdo, porque senão como que eu vou avaliar? Eles têm o livro, daí eu comecei assim, de uma forma bem simples, de uma forma bem séria, colocando pra eles. Gente, se eu falar pra vocês que foi um conteúdo que os alunos mais prestaram atenção, que eles foram melhor nas avaliações e os pais que vieram, que eu procurei ajuda, foi um show de bola! [...] Então assim gente, eu aprendi muito também enquanto professora e ele também. Eu vi assim, que se eu tivesse calado e não tinha feito, os meus alunos também tinham perdido. Então a gente tem que ser sábio na hora de conduzir e não deixar, por mais simples que seja, nós como professores temos que buscar, não sabemos de tudo.”

O trecho demonstra o quanto há sólidos obstáculos colocados pela própria escola, coordenadoras/es, mães/pais/responsáveis, no que tange, principalmente, às questões de gênero e sexualidade, visto que é afirmado pela docente o não trabalho nos anos anteriores por conta do cunho polêmico do tema, a reclamação das/os familiares e as próprias dúvidas e inseguranças da professora. Consideramos este um fator muito relevante quando discutimos o porquê dos silenciamentos das educadoras diante do tema da sexualidade e do gênero. Essa situação demonstra como a escola enfrenta constantemente diversas barreiras na superação de seus próprios preconceitos para que consiga realizar um trabalho efetivo no que tange às questões de diversidade (FIGUEIRÓ, 2014). São esses alguns dos silenciamentos e dos *zarus*²⁸ presentes na escola, ou seja, “o/a diretor/a escolar é aquele que não ouviu, a pedagoga não viu e a professora não quer falar [...] empregados como estratégia de pacificação e convivência harmônica com a norma heteronormatizadora e seus/suas defensores/as.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019, p. 97). Portanto, práticas de afrontamento, como a exposta pela educadora P12, explicitam, em primeiro lugar, o quanto a escola também é um espaço de resistências e um

²⁸ Essa expressão se relaciona com a fábula japonesa dos Três Macaquinhos. “Os Três Macaquinhos localizados à esquerda da porta do Santuário Toshogu, um templo do século XVII localizado na cidade de Nikko, no Japão, cuja origem é baseada em um trocadilho japonês e seus nomes são: kizaru (aquele que tapa os ouvidos), mizaru (o que cobre os olhos) e iwazaru (quem tapa a boca). O sufixo zaru presente nos nomes está ligado à negação e seu significado é traduzido como: não ouça o mal, não veja o mal e não fale o mal. É uma forma de lembrar que, se os/as homens/ mulheres não ouvirem, não olharem e não falarem o mal alheio, teríamos comunidades pacíficas com paz e harmonia.” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2019, p. 97).

mecanismo de opressão e docilização dos corpos, (re)produzindo as mesmas hegemonias vigentes da sociedade (FOUCAULT, 1985; FRANÇA; 2016; LOURO, 1997). Em segundo lugar, demonstram como o clima almejado pelo ESP já assola as práticas escolares, ainda que o projeto não tenha sido aprovado em âmbito legal. É aqui que reside um campo propício que pode justificar e corroborar as/os defensoras/es dos pressupostos do ESP, uma vez que podem alegar que tais concepções já têm rondado a atividade escolar e já tem se mostrado em concordância com o que almejam com a legalização do PL.

Nesse mesmo contexto de debate, outra discussão que se destacou e também foi elencada pelas participantes durante a segunda sessão (Questão 3b), transcorreu em torno das similitudes que o grupo estabeleceu entre a opressão que já sentem em suas vivências com as propostas do ESP e uma possível volta do regime ditatorial.

Trecho 20

(Sessão 2, Questão 3b) P5 – Eu acho que seria muito opressor trabalhar assim [referindo-se aos pressupostos do ESP].

P7 – A gente ficaria com medo de falar certas coisas.

P9 – Ia ser igual na ditadura, eu acho.

P7 – Você vai trabalhar num local com medo? É estranho!

P10 – Não sei, mas eu penso que a gente está voltando numa época...

P12 – Regredindo.

P10 – Vai se trabalhar a disciplina em si, a disciplina no sentido mais agressivo da palavra.

P9 – Candidato pra isso a gente tem forte aí, né?

P2 – Só que quando você fala em opressão, tipo assim, a gente vai se sentir oprimido na sala de aula, na sociedade, onde eu vivo. Mas será que nós não somos oprimidos hoje? Será que a gente pode falar tudo que a gente pensa hoje? Se eu penso de uma forma diferente, eu não tenho a liberdade de falar, de chegar em todos os lugares pra ser eu mesma, pra falar, eu não vou ser aceita, eu vou ter retaliações. Quantas pessoas que você vê que ela pensa de uma forma e ela é diferente, só que ela não pode ser, porque ela não é aceita, não é vista. Aí a pessoa fala que o futuro será opressor, nós seremos oprimidos, mas eu já me sinto oprimida hoje, porque eu vejo muitas pessoas que se calam, que se sentem oprimidas e, às vezes, as poucas que conseguem abrir a boca e falar e expressar o que pensam, o que sentem, elas são retaliadas. Então assim, pode ser que venha se agravar a questão da opressão, porém, hoje a gente já vive na questão da opressão.

No trecho anterior as professoras demonstram a percepção de que um ambiente escolar tomado pelo ESP seria regido, em boa parte, pelo medo e autoritarismo, em semelhança com a ditadura militar brasileira. A ligação entre os princípios autoritários do ESP e o momento histórico da ditadura no Brasil é estudado por autoras/es que apontam a crise do modelo democrático e o retorno à uma sociedade movida pelo medo e pela repressão (CATELLI JR; 2016; ELOY; CINTRA, 2016; ESPINOZA; QUEIROZ, 2017; FRIGOTTO, 2017; GADOTTI, 2016). Figueiró relembra o quanto o período de ditadura militar foi também um forte inviabilizador para o trabalho com a educação sexual no Brasil:

O ensino escolar brasileiro, marcado por uma visão médico-biologista da sexualidade, como também por uma visão normativo-institucional, tem manifestado resistência significativa em considerar e acolher a Educação Sexual como parte da educação integral da pessoa. As primeiras experiências em escolas datam da década de 1960, principalmente na cidade de São Paulo. Foram experiências que obtiveram êxito e estavam impulsionando o despontar de mais trabalhos quando surgiu a repressão militar do período de 1968 a 1976, aproximadamente. Isso fez com que vários desses trabalhos fossem interrompidos e alguns continuassem a ser desenvolvidos de maneira sigilosa. (FIGUEIRÓ, 2014, p. 69).

Resgatar esse momento da história do Brasil pode nos ajudar a compreender como as falas das educadoras, ainda na atualidade, ressoam os ecos das marcas deixadas pelo período de ditadura militar. Sendo assim, podemos estabelecer uma comparação entre as intenções propagadas pelo ESP e as ações autoritárias e criminosas levadas a cabo durante a ditadura militar brasileira. Como tem sido destacado nesta pesquisa, muitas/os das/os defensoras/es do ESP almejam o retorno ao modelo de escola e de sociedade vivenciados durante o governo militar (GADOTTI, 2016; RIBEIRO, 2016; SAKAMOTO, 2016; MIGUEL, 2016).

Na fala seguinte, a participante P9 corrobora as afirmações supracitadas, visto que a expressão “Candidato pra isso a gente tem forte aí”, possivelmente referindo-se à situação política brasileira daquele momento de eleições em 2018. No contexto desses discursos, cabe aqui resgatarmos o momento político vivenciado durante o período de aplicações das sessões, marcado pelas eleições presidenciais de 2018 e pela polarização partidária das/os principais candidatas/os à presidência da República. Dentre essas figuras políticas, se fez presente o até então Deputado e, atualmente, Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que dialoga com as ideias do ESP e, constantemente, enaltece em seus discursos o período de ditadura militar e a figura do torturador Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra²⁹ (FRIGO; DALMOLIN, 2017). É diante desse contexto brasileiro que Boaventura de Souza Santos, em seu livro “Esquerdas do mundo, uni-vos”, reflete que:

Um fantasma assombra o Brasil. As conquistas sociais e democráticas dos últimos quinze anos, que pareciam tão sólidas, desfazem-se no ar, e as organizações sociais e políticas que as promoveram parecem tão desarmadas que resulta difícil imaginar que alguma vez tivessem tido força. (SANTOS, 2018, p. 11).

²⁹ “Coronel e ex-chefe do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do Exército, órgão de repressão do governo militar. Ustra foi acusado pelo Ministério Público Federal (MPF) por envolvimento no assassinato de Carlos Nicolau Danielli, militante torturado nas dependências do DOI-CODI. Além disso, foi denunciado por homicídio doloso qualificado pela morte do jornalista Eduardo da Rocha Merlino. Embora no ano de 2008 tenha se tornado o primeiro militar reconhecido pela Justiça como torturador, Ustra faleceu antes de ser julgado – através da Lei da Anistia - pelos crimes cometidos.” (FRIGO; DALMOLIN, 2017, p. 12).

Sendo assim, compreendemos que os discursos das educadoras fizeram referência à conjuntura de tensão política que transcorria durante o período de realização das sessões de grupo focal. Todavia, no último discurso do trecho supracitado (20), proferido pela participante P2, foi levantada uma problematização que merece ser destacada (“só que quando você fala em opressão, tipo assim, a gente vai se sentir oprimido na sala de aula, na sociedade, onde eu vivo, mas será que nós não somos oprimidos hoje?”). Compreendemos que este discurso reforça a ideia de que o ESP é proposto dentro de uma seara que já vem sendo preparada para sua entrada no espaço escolar e que se faz presente no cotidiano das educadoras. Entretanto, há uma problemática que se coloca diante da fala da mesma participante, a partir da afirmação: “Será que a gente pode falar tudo que a gente pensa hoje? Se eu penso de uma forma diferente, eu não tenho a liberdade de falar, de chegar em todos os lugares pra ser eu mesma, pra falar, eu não vou ser aceita, eu vou ter retaliações.” (P2). O problema colocado pela educadora nos leva até a reflexão tecida por Paulo Freire acerca do pressuposto de que ensinar requer liberdade e autoridade. Nas palavras do autor, o “[...] grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p. 118), ou seja, a liberdade docente coloca-se sempre entre os limites do “eu” e do “outro”. Quanto mais a/o educadora/or assume essa postura de forma ética, maior tende a conseguir o território para a construção da sala de aula como um espaço democrático (FREIRE, 1996). Portanto, quando a professora discursa que se sente oprimida em função receio de possíveis retaliações, manifesta o próprio conflito colocado entre a liberdade e a autoridade da atividade docente.

É no entremeio desse conflito em relação as suas próprias atuações que se abre espaço para que o medo, o receio e o silenciamento se interponham, o que nos leva a retornarmos à expressão que dá título à esta categoria “Até onde eu vou? Será que eu posso enquanto escola?” (P12). Esses questionamentos se colocam na fala das professoras, que pairam no campo de suas dúvidas e, por sua vez, facilitam as proposições do ESP que, “[...] somado à perseguição de professores, dilapida e ataca os pilares da escola democrática e os princípios constitucionais de garantia de direitos quanto à participação civil e de liberdade de expressão.” (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016, p. 75). O que o ESP faz com suas propostas é reforçar o medo e a opressão, que são já percebidos pelas professoras participantes de nossa pesquisa. Dentre as proibições enfatizadas pelo Escola sem Partido estão as questões de gênero e sexualidade, constantemente atacadas por defensoras/es do ESP. Essas questões foram abordadas durante as sessões em grupo focal e, na próxima categoria, nos dedicaremos a explanar e analisar a compreensão das educadoras sobre o trabalho com gênero em sala de aula.

3.2.3 Categoria C

***“Eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história”*: contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade**

Nesta categoria, discutiremos as crenças pessoais das participantes sobre o papel da escola e suas semelhanças com as propostas do Escola sem Partido em sua cruzada contra a suposta “ideologia de gênero”. Como veremos a partir de agora, as análises apontam para a existência de crenças individuais, religiosas, hegemônicas e biomédicas que influenciam as posturas docentes e as aproximam dos pressupostos do ESP. As crenças das professoras participantes da pesquisa nos ajudarão a compreender de que maneira suas percepções particulares ou pedagogias culturais (ALÓS, 2011) reverberam em suas práticas pedagógicas.

Logo na primeira sessão de grupo focal, as professoras reconheceram que suas crenças entram em conflito com o que vivem cotidianamente nas escolas em que atuam. Destacaram a necessidade de “trabalhar a si próprias”, em uma alusão à mudança necessária em suas maneiras de ver a temática de gênero. Tal mudança, segundo as professoras, ajudaria a diminuir o conflito interno que vivem e a aceitarem a diversidade existente em nossa sociedade atual. No trecho abaixo, depois de destacarem a abundância de configurações familiares existentes em suas salas de aula, as professoras discutiram a respeito de suas próprias dificuldades com tal diversidade.

Trecho 21

(Sessão 1, Questão 2b) P10 – Então, é bastante difícil e a gente precisa de muita busca de conhecimento mesmo, pra poder lidar com essas situações [configurações familiares], porque eu também sou fruto de uma cultura, eu também sou fruto de uma história e tenho a minha concepção e a minha personalidade formada. Então a gente precisa trabalhar nós mesmas pra saber trabalhar com essas crianças, porque a diversidade é muito grande.

P12 – É cada vez maior hoje. Quais são as famílias? Que tipo de famílias nós temos? Tem que olhar na sala de aula, onde a gente vê essa diversidade.

P8 – [...] que nem ela falou, a gente traz a nossa cultura, então a gente tem uma maneira de ver as coisas, e muitas vezes nós brigamos com nós mesmas, porque muitas vezes não aceitamos o que está ali. Então nós temos que buscar, tentar entender, pra você diminuir o conflito, porque nós somos fruto de uma cultura e, querendo ou não, aquilo que está exposto ali pra nós, nós não temos muito entendimento e muitas vezes não aceitamos. [...]

P2 – [...] A gente foi criada com determinadas concepções e tal e, infelizmente, por mais que a gente tente abrir um pouco, a gente ainda é lá, assim, mais tradicionalista [...]

A diversidade de famílias citadas pelas professoras durante a discussão abrangia mães solteiras, casais homossexuais, crianças abrigadas, sob a responsabilidade de avós, de madrinhãs, tias, apenas de pai, entre outras. No trecho anterior, as professoras reconheceram que suas concepções de gênero são “tradicionalistas” e a expressão “brigar com nós mesmas”

indica, não só um reconhecimento desse conservadorismo, mas também um esforço de combater algumas dessas concepções, já que o verbo “brigar” pode ser entendido como um questionamento de si mesmas, uma tentativa de mudarem a si próprias, ou ao menos abalar as bases de um pensamento hegemônico que reconhecem arraigado em si mesmas e que impõe uma configuração familiar heterossexual. Por outro lado, ainda que tenham citado a “busca por conhecimento”, tal ideia ficou vaga e, em termos de ação, as professoras não apresentaram nem o que fazem e nem qual tipo de conhecimento buscaram, o que pode significar que tal busca se aproxima mais de uma retórica – talvez uma verborragia – do que uma preocupação de fato.

Como as educadoras afirmaram, para abordar gênero e sexualidade em sala de aula existe a necessidade de um trabalho consigo mesmas, já que se sentem despreparadas pela falta de formação prévia. Isso pode explicar, em parte, por que acabam reproduzindo concepções hegemônicas, posturas preconceituosas e excludentes, que são fruto de crenças pessoais e de um pensamento conservador acerca das configurações familiares, sobre o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é vivenciar a sexualidade, como as próprias professoras reconheceram.

O pensamento conservador aproxima-se do que Furlani (2016) identifica como uma “abordagem moral-tradicionista”, que se caracteriza principalmente pela privação de informação, pela censura, pela proibição das orientações sobre práticas sexuais, ou seja, “[...] defende a educação sexual como sendo de competência da família, que deve desencorajar o controle reprodutivo e que constrói enunciados que legitimam a homofobia.” (FURLANI, 2016, p. 18). A afirmação da autora evidencia o funcionamento do ESP que, constantemente, deixa explícito o seu repúdio às questões de gênero em sala de aula, defendendo o âmbito familiar como o único responsável por fornecer a educação sexual a suas/seus filhas/os.

Tal fato corrobora a perpetuação das concepções das educadoras que tomam como parâmetro conceitual suas experiências individuais e tendem a moldá-las à existência de suas/seus alunas/os, como é o caso da própria ideia de família, atrelada unicamente ao padrão heteronormativo. Em outras palavras, quando as educadoras tomam as suas próprias existências como um parâmetro referencial, excluem da discussão tantas outras configurações familiares:

[...] as famílias onde a(o) “chefe” – ou pessoa de referência – não é um homem; famílias com mulheres (e/ou) homens) solteiras(os) com filhos(s); famílias com filhas(os) agregadas(os) de diferentes casamentos; famílias com filhos(as) adotados(as); famílias com filhas(os) legítimos(as) ou filhos(as) adotados(as); famílias onde os avôs e as avós moram junto, etc (FURLANI, 2013, p. 77).

É diante desse cenário de pluralidade que se justifica colocar em pauta as questões de gênero e sexualidade na formação de professoras/es. Uma vez que docentes não compreendam a relevância de tal abordagem, tenderão a não incorporar o tema em suas práticas, mantendo tabus e preconceitos que, por sua vez, corroboram com os pressupostos do ESP.

Em uma ótica foucaultiana, que tem por principal objetivo a identificação das relações de poder, podemos compreender que as dificuldades oriundas do tradicionalismo e o conservadorismo – ainda muito presente na instituição escolar – vão ao encontro das ideias e discursos das/os propositoras/es do ESP, visto que grande parte destas/es são parlamentares religiosas/os, evangélicas/os, católicas/os, pastoras/es que impõem a moralidade religiosa no espaço público (GONÇALVES; MELLO, 2017). Essa ideia de manutenção de um *status* moral e conservador tende a agir numa espécie de normalização e docilização dos corpos, do(s) gênero(s) e da(s) sexualidade(s) (FOUCAULT, 1985).

Tal fato é também perceptível na continuidade dessa discussão, quando uma das professoras deu um exemplo que evidenciou ainda mais a existência de contradições entre as crenças docentes e as temáticas de gênero e sexualidade. No trecho 22 a seguir, a professora relatou as divergências entre suas concepções de gênero e as de sua filha, momento no qual ficaram manifestas muitas contradições. A professora afirmou que a filha participa de movimentos – embora não tenha definido quais – e que ela, enquanto mãe, quer que sua filha tenha uma “mentalidade mais aberta”, mas se preocupa com isso, pois na opinião da professora sua filha corre o risco de sofrer represálias e violência por seu posicionamento. Mais uma vez, ficaram declaradas não só as dificuldades para lidar com temas ainda vistos como tabu pela sociedade, como também foram manifestados os sentimentos de receio e de apreensão a respeito de como a sociedade pode julgar, classificar e estigmatizar concepções de sexualidade que não sejam norteadas pela heterossexualidade, por exemplo. Nesse caso específico, no entanto, ainda que tenha sido afirmado que é a sociedade quem julga, talvez a professora estivesse implicitamente falando também de seus próprios preconceitos e julgamentos, já que aproxima sua concepção de gênero com a da “sociedade toda”, como vemos abaixo.

Trecho 22

(Sessão 1, Questão 2b) P2 – [...] eu tenho minha experiência, na minha casa, com a minha filha, porque a gente discute muito essa questão [de sexualidade]. Hoje, graças à Deus, ela é independente, mora sozinha, estuda, tem a vida dela, mas assim, a gente entra muito em conflito em questão das ideias dela, porque eu tenho a minha concepção, assim como a sociedade toda [...] eu particularmente até meus 20/30 anos era muito cabeça baixa [...] E graças a Deus minha filha não, ela tem muito a visão dela, eu falo pra ela: “A sociedade não está preparada pra ouvir tudo o que você tem que falar, você tem que começar a filtrar o que você tem pra falar, porque você pode ser interpretada de uma forma errada, por mais

que você pense isso sobre isso, a forma que você expõe, o povo começa a te julgar”. Porque, vamos supor assim, eu penso que todo mundo tem que aceitar o homossexual [...] A gente pensa, só que ela não, ela precisa expressar, ela precisa gritar isso pro mundo [...] Então é difícil [...] você ao mesmo tempo que dar linha para que seus filhos voem e tenham mentalidade mais aberta, ao mesmo tempo você se preocupa com esta questão: “Como você vai ser recebido lá fora?” Eu me preocupo com ela, porque ela participa de movimentos e eu falo: “Gente, o povo não tá preparado pra isso, qualquer hora alguém te pega e te dá uma surra na rua, quando não fizer coisa pior”. Porque vai encontrar esses homens de mente fechada e até mesmo as mulheres que tem a cabeça pequena.

No trecho anterior, são vários os momentos em que ficam expressas crenças, contradições e até mesmo preconceitos. A começar pelo pouco uso de palavras como homossexualidade, feminismo e até mesmo gênero ou sexo, que em alguns momentos ficam apenas subentendidas. Ao mesmo tempo em que a professora afirmou não ter a mesma concepção que a filha, também agradeceu o fato da filha não ser “cabeça baixa”, como a própria professora se considerava quando mais nova. Notamos a mesma contradição quando a professora declarou que a filha precisa “filtrar o que tem pra falar”, que a sociedade “não está preparada para ouvir” e que a filha “pode ser interpretada de forma errada”. São falas que revelam como as crenças pessoais das professoras entram em contradição com a necessidade de um trabalho com diversidade e gênero na escola. No caso específico citado no trecho anterior, as crenças pessoais promovem mesmo um bloqueio ou impossibilitam “dizer”, “falar” e “abordar” as questões de gênero, já que a professora afirmou que seria possível “pensar que todo mundo tem que aceitar o homossexual”, mas não seria indicado “expressar” em voz alta.

Para aprofundarmos nossas reflexões fazemos uso de uma comumente usada na psicologia, a saber “Quando Pedro me fala sobre Paulo, sei mais de Pedro que de Paulo”³⁰, ou seja, analisamos que no momento em que a professora fala sobre os preconceitos da sociedade, de homens e mulheres e o receio de que a filha pudesse ser agredida, uma possível hipótese é que a educadora estivesse expondo a respeito de si mesma e acerca de seus próprios preconceitos. Aqui está o que se chama na psicologia de “projeção”, que funciona como um mecanismo de defesa, relacionado ao sujeito que não se encontra em condições para lidar com determinadas situações, esta/e poderá projetar sobre um “outro” as suas próprias questões-problema, numa tentativa de defesa e proteção pessoal (FREUD, 2013).

Contemplamos, mais uma vez, uma tentativa de garantia da norma, de manutenção das mesmas relações de poder, visto que há neste caso uma especificidade importante, que é o fato

³⁰ No idioma original, a frase é: “*Ce que Pierre pense de Paul en dit plus sur Pierre que sur Paul*” e apesar de se relacionar com a psicanálise Freudiana e ser atribuída a Sigmund Freud, na realidade a frase é da escritora Lise Bourbeau, uma escritora francesa, fundadora de um centro de saúde e desenvolvimento pessoal em Quebec. Disponível em <<https://psicologa.live/2012/12/18/frases-de-lise-bourbeau/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

da filha da participante ser uma mulher. Como temos visto nesta dissertação, a história do feminismo é marcada por um processo de luta e resistência das mulheres para que tenham seus direitos garantidos e respeitados, para que não sejam silenciadas, para que possam alcançar a profissão e o estilo de vida que bem desejam (BEAUVOIR, 2009; LOURO, 1997; MEYER, 2013). Discursos como o emitido pela professora evidenciam como, ainda hoje, muitas mulheres são obrigadas a abafar seus sonhos, anseios, desejos e aquilo que são (ADICHIE, 2015; PRIORI, 2018). Ainda que a educadora, de certa maneira, reconheça alguns aspectos da homofobia, do machismo e do preconceito, ainda assim, seu discurso revela que

[...] os estereótipos de gênero são tão profundamente inculcados em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los [...] A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas (ADICHIE, 2017, p. 28).

Isso pode culminar em um “Feminismo Leve”, relacionado à ideia de liberdade feminina condicional, uma crença de que o homem é a “cabeça” e a mulher é o “pescoço”, que ele é o piloto e ela é a copilota ou a ideia de que por “trás de todo homem, há uma grande mulher”. Em outras palavras, quando a educadora expressa a sua preocupação em relação à postura ativa e militante da filha, revela também um incômodo com a figura feminina em posição de destaque, pois “[...] estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso é policiada.” (ADICHIE, 2017, p. 33).

Esse contexto apresenta algumas semelhanças com os discursos das/os defensoras do Escola sem Partido que se apresentam como “antifeministas” e objetivam enfraquecer a luta do movimento feminista. Algumas delas, como temos abordado na pesquisa, são a Dep. Ana Campagnolo, a Dep. Bia Kicis e a Psicóloga Cristã Marisa Lobo, esta última, conhecida após a repercussão do processo que ficou reconhecido midiaticamente como “cura gay”. Isso assinala como o ESP está intimamente atrelado aos desejos e intenções das/os antifeministas, como destaca Miguel, “[...] o discurso familista, homofóbico e antifeminista não é uma sobrevivência excêntrica: é componente essencial para conquistar apelo popular às suas posições [do ESP].” (MIGUEL, 2016, p. 617). É nesse sentido que discursos que objetivam o enfraquecimento de lutas e movimentos sociais de mulheres podem colaborar com a postura que as/os defensoras/es do ESP tomam a fim de se contraporem aos trabalhos pedagógicos que visam abordar diversidades, gêneros e sexualidade na escola.

Durante a segunda sessão de grupo focal, enquanto conversavam a respeito de temáticas que, na opinião das professoras, não deveriam ser discutidas na escola, a questão de gênero foi

abordada novamente, agora com maior ênfase. Os trechos a seguir demonstram, mais uma vez, os conflitos vividos pelas professoras e como suas crenças pessoais geram contradições que podem comprometer e até mesmo impedir o trabalho com a temática de gênero na escola.

Trecho 23

(Sessão 2, Questão 2b) P3 – A questão de gênero, por exemplo, é uma [que não caberia ser discutida na escola], porque pra mim a família é composta de um pai e de uma mãe. Agora, como que você lida com uma situação dessas? Eu não sei! Eu posso até responder por isso, mas é porque a gente tem que se calar, por que é uma coisa que, né?!

P12 – Então, mas a diversidade que nós temos hoje, nós, como educadoras, temos que ter muito respeito e muita sabedoria, porque nós estamos vendo, está diante dos nossos olhos que existem essas mudanças hoje [...]

P1 – Eu não tenho preparo pra chegar e trabalhar a questão de gênero com os meus alunos.

P9 – Sobre o gênero, depende do contexto e da série. Se está ali, é pra trabalhar, né?

P10 – E depende do que surge também dentro da sala, eu acredito. Porque às vezes você é pego numa situação ali que você tem que acabar abordando, mas assim como eu falei, acho que a gente não tem preparo pra trabalhar com isso, mas vai chegar momentos que nós vamos ter que abordar o assunto por alguma situação que a gente vivencia dentro da sala de aula, mas que nós não podemos de forma alguma tomar partido, de certo ou de errado.

Enquanto uma das professoras afirmou que a temática de gênero não deveria ser discutida na escola, elemento que aproximou sua fala ao discurso do ESP, outras professoras proferiram suas opiniões de forma mais sutil, dando a entender que a temática pode até ser abordada, mas que não possuem formação para fazê-lo ou que deve ser abordada sem tomar partido – afirmação que fica vaga e corre o risco de se aproximar do discurso simplificado de neutralidade adotado pelo ESP. É possível notar também que as professoras abordaram a questão de gênero com pouca propriedade, elencando poucos elementos teóricos e pedagógicos a respeito das possibilidades de um trabalho com gênero na escola. Além disso, o mais próximo que chegaram de uma defesa do trabalho com gênero na escola foi com o uso de categorias muito difusas, como “respeito e sabedoria”. Ainda que seja válido, é vago afirmar que a diversidade deve ser abordada com sabedoria, aspecto que indica, mais uma vez, as contradições entre as temáticas tabus e as crenças manifestadas pelas professoras.

Nesse ponto, retomamos a problematização feita por Louro (2013). Termos como “respeito e tolerância”, em um primeiro momento, podem apontar para um ideal de relacionamento harmônico entre os gêneros, mas posteriormente, ao colocarmos essas expressões em pauta, se faz necessário abandonar um posicionamento ingênuo e compreendemos as assimetrias e hierarquizações presentes nas relações. Na continuidade dessa discussão, Louro afirma que:

É preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. (LOURO, 2013, p. 50).

A afirmação de Louro (2013) contribui para pensarmos como o discurso das educadoras em torno das noções de respeito às diferenças parece apontar muito mais para a conservação das mesmas relações hegemônicas do que para um trabalho que efetivamente busque evidenciar a diversidade, ou seja, aparenta ser uma abordagem muito mais superficial no nível do discurso, do que para práticas efetivas em sala de aula. A expressão “respeito”, tão destacada pelas professoras, aponta para uma ideia do não falar sobre gênero e sexualidade, mantendo uma ideia de uma suposta “harmonia” entre as/os alunas/os, algo inviável, visto que “[...] há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. A escola acaba disciplinando e escolarizando corpos.” (MAIO, 2008, p. 138).

Diante disso, compreendemos que não falar sobre gênero, não abordar as diferentes formas de vivenciar a sexualidade ou as várias configurações familiares aponta para a prevalência de certo tabu em torno da sexualidade, termo explicado por Freud como o lugar onde “[...] são produzidas mais restrições, que atingem tanto os homens como as mulheres [...] O medo de uma revolta dos oprimidos leva a rigorosas medidas de precaução.” (FREUD, 2013, p. 44). Sendo assim, é possível considerar que o ESP é uma dessas medidas de precaução, manutenção e perpetuação dos tabus que ainda permeiam a nossa cultura, sobretudo no que diz respeito à sexualidade humana, já que esse movimento surge justamente em reação a tantos avanços historicamente conquistados e aos debates hoje promovidos e que evidenciam o feminismo, a sexualidade e as próprias questões de gênero como temas que devem ser discutidos na escola. Enquanto instrumento de poder, o ESP funciona a partir da lógica hegemônica, que visa manter a desigualdade nas relações de gênero (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016; COSTA, 2017; GONÇALVES, L. 2017). É por isso que o trecho anterior (23) expressa uma concordância perigosa das professoras com os pressupostos do ESP e sua luta contra o pseudo conceito de “ideologia de gênero”. Assim como a participante P3 afirma: “porque pra mim a família é composta de um pai e de uma mãe”, as/os entusiastas do ESP também entendem que a escola é um meio para se preservar o conceito de família heteronormativa, o que aponta para uma rigidez diante das transformações, uma falha na própria formação e como a escola está arraigada de práticas baseadas nas experiências e crenças pessoais de cada docente (CARREIRA, 2016 FIGUEIRÓ, 2014; MAIO, 2008; MARTELLI,

2011). A concepção heteronormativa do conceito de família, em consonância com os discursos tanto da professora e do ESP, são observados por Carreira:

O movimento ESP afirma defender os interesses da família brasileira. Mas qual família é essa? O movimento reconhece somente como legítima a chamada família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, a partir de um relação formal de matrimônio [...] Diante de tudo isso, o ESP questiona as transformações da família, em especial, afirma que a maior igualdade entre mulheres e homens e o reconhecimento dos direitos da população LGBT constituem ameaças às famílias brasileiras. Propaga preconceitos e desqualifica essa pluralidade de formas de família, considerando-as como “famílias desestruturadas.” (CARREIRA, 2016, p. 131).

Ainda na segunda sessão de grupo focal, as professoras discutiram a respeito de como suas ações mantêm os tabus e um certo pensamento conservador, talvez machista, ao relatarem casos de suas vidas pessoais, com filhos e filhas.

Trecho 24

(Sessão 2) P12 – Eu tenho uma única filha e três filhos homens, às vezes eu percebo que, indiretamente, às vezes, acaba ela fazendo, por exemplo, se tem um banheiro pra lavar, vai ela. Então assim, porque não um deles? Ela também trabalhou, ela também estudou. Então, indiretamente, vai se copiando a imagem da gente, então é a gente que vai criando isso.

P5 – Mas a gente vê quando nasce. Se é homem, “vai poder ajudar o pai”, se nasce menina, “vai ter uma companheirinha pra me ajudar”. Então já é desde o ventre.

P9 – Eu cansei de ouvir isso da minha mãe, do meu pai.

P3 – E a gente passa, não adianta, a gente passa isso para os filhos. “Vê se arruma uma mulher que faça as coisas, pra casar”. Ou então “Vai é você, seu banana, ficar limpando casa e fazendo comida”.

P12 – [...] quando fazia sujeira na sala, que picava papel, geralmente quando buscava a vassoura, as meninas automaticamente já pegavam pra limpar, não era os meninos [...]

Chama a atenção o fato de que as professoras reconheceram que adotam uma postura estereotipada – base do machismo – frente aos papéis de mulheres e de homens em suas relações familiares. A afirmação “a gente passa, não adianta, a gente passa isso para os filhos” (P3) demonstra talvez uma postura conformada, de anuência incauta, que é prejudicial e vai contra o trabalho com gênero que poderia ser desenvolvido na escola para superar exatamente tais rótulos. Se as professoras assumem comportamentos que reforçam os estereótipos de gênero em suas famílias e reproduzem discursos machistas, acabam mostrando que a mulher também “[...] participa do pensamento androcêntrico e tem inconscientemente aceitado todas as suas ideias; e mais, em inúmeras ocasiões, é sua principal defensora e, na imensa maioria das vezes, sua mais fiel transmissora.” (MORENO, 1999, p. 25).

A perspectiva da complexidade nos ajuda, mais uma vez, a compreender as concepções das professoras, na medida em que um sistema se mantém quando nós, produtos do sistema, também nos tornamos reprodutores desse mesmo sistema (MORIN, 2003; 2011). Isso pode ser percebido principalmente quando as educadoras declaram que transmitem às/aos filhas/os os mesmos princípios que culturalmente foram repassados a elas. Esse fato aponta em direção à manutenção de hierarquias hegemônicas, incorporadas pelas próprias participantes e retroalimentadas por seus discursos, ao ponto em que tais relações de poder são tomadas por seus corpos, se inserem em “[...] seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.” (FOUCAULT, 1985, p. 118).

Podemos supor que também adotam tais comportamentos com alunas/os, embora seja importante considerar que, para aquelas professoras, talvez tenha sido mais fácil assumir os problemas que vivem em família – e não em sala de aula –, por considerarem um espaço pelo qual não seriam cobradas profissionalmente assim como o são na escola. Os discursos do grupo apontam muito mais para um entrecruzamento entre aspectos culturais, profissionais, familiares, sociais, do que para referenciais isolados. Em outras palavras, as participantes se justificam em relação a escola a partir de vivências familiares e vice-versa, dialogam entre o que vivem no trabalho com as/os alunas/os em conexão com suas vivências na sociedade, na família, com suas/seus filhas/os e cônjuges. Tal fato exemplifica como o sujeito é parte de uma unidade complexa, e, portanto, os aspectos família, trabalho, religião, política, cultura e sociedade, por exemplo, estão em constante dialogicidade. Nas palavras de Morin,

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p. 38).

Um dos fortes elementos constitutivos dos discursos das professoras foi o elemento religioso, enquanto crença pessoal que contradiz o trabalho com gênero na escola e que impulsiona o discurso do ESP. Foram diferentes os níveis de uso da religião no discurso das professoras, desde expressões como “graças à Deus”, “com fé em Deus”, “se Deus quiser”, “só por Deus”, até manifestações mais herméticas como as apresentadas nos trechos a seguir.

Trecho 25

(Sessão 2; Questão 2) P3 – Eu acho também, assim... que eu sei que não cabe isso aqui, mas eu acho importante e não tem como eu me calar diante disso, é muita frieza espiritual. As famílias não tem apego mais com Deus e essas crianças estão chegando assim, sem

amor, não acreditam em nada, muita agressividade [...] Esses dias fiz uma reunião com o diretor e a gente não pode estar tocando nesses assuntos, mas eu acho que a doença não é só física, mas espiritual, que tá se abrangendo de um jeito que o ser humano está completamente perdido. Eu acho que é falta de Deus, e a gente tem que se calar, mas de uma maneira camuflada eu trabalho com os meus. Porque eu acho que as famílias não estão tendo... Se eles vão na igreja, se vão no catecismo é por obrigação, não está sendo por prazer. Então são pouquíssimas famílias que a gente encontra e você vê que tem Deus na família. Aquelas famílias que tem aquela parte espiritual mais elaborada, meio que introduzida, são famílias diferentes na escola, mas como o ateu tá tomando uma proporção, tá se abrangendo, eu não sei o que vai virar isso.

P10 – É, porque junta essa parte espiritual e vem todos os valores juntos, porque ele respeita o próximo, ele ama o próximo, se coloca no lugar do próximo. [...] E a escola que tem que tentar trabalhar esses valores com as crianças e com as famílias, pra tentar resgatar o que tá perdido. É que nem a gente discutiu em outro momento, que a escola tá sobrecarregada.

O trecho anterior se inicia com volteios que podem indicar a consciência que a professora possui a respeito da laicidade da escola pública. A professora menciona também uma reunião com a direção da escola, na qual ficou definido que “não pode estar tocando nesses assuntos” (P3). Por outro lado, fica subentendida também que, na referida reunião, foram dadas orientações sobre a necessidade de respeito à diversidade cultural religiosa existente no Brasil.

A circunlocução manifestada pela professora se soma a algumas frases que chamam a atenção, como “eu acho importante, e não tem como eu me calar diante disso”, “é muita frieza espiritual”, “as famílias não tem apego mais com Deus e essas crianças estão chegando assim, sem amor, não acreditam em nada”, “eu acho que é falta de Deus, e a gente tem que se calar, mas de uma maneira camuflada eu trabalho com os meus” (P3). São frases que se localizam no âmbito das crenças pessoais e podem dar ressonância ao discurso do ESP, visto a relação que existe entre o movimento e suas/seus apoiadoras/es religiosas/os, parlamentares evangélicas/os e católicas/os, que visam, por meio da inserção dos pressupostos do ESP, a retirada dos temas gênero e sexualidade da escola que, supostamente, inviabilizariam e/ou prejudicariam as crenças religiosas e morais das famílias (CARREIRA, 2016; GONÇALVES; MELLO, 2017; MIGUEL, 2016; MOURA; 2016, PENNA, 2016; 2017). Essa forma de abordagem assemelha-se com o que Furlani identifica como uma “abordagem religiosa-radical” que

[...] caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma “incontestável verdade” na determinação das representações acerca da sexualidade “normal” [...] Essa forma de interpretação serviu, e tem servido ainda hoje, não apenas para legitimar e acentuar a homofobia, mas também, ao longo da história humana, para justificar a segregação racial e a opressão sexista contra as mulheres presentes na própria igreja cristã. (FURLANI, 2016, p. 21).

Há uma mistura do discurso religioso com o discurso de valores e o papel da escola, embora não sejam definidos quais valores, a fim de instituir qual é o lugar da “normalidade”, do aceitável, do “tolerável”, manifestando também uma crença de que a religião é aquela que poderia salvar as famílias e as crianças, discurso dogmático que afirma uma teoria como indiscutível. No caso do trecho analisado, é indiscutível, na opinião da professora, que as crianças precisam de Deus, quase como se a religiosidade de uma família fosse suficiente para, acima de quaisquer outras características, garantir que sua prole fosse recheada de boas alunas e bons alunos, o que demonstra também uma dificuldade para lidar com as diferenças e que reforça “[...] o centro materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média [...]” (LOURO, 2013, p. 44).

Essa dificuldade pode ser ainda mais perceptível em outro momento, que nos chama a atenção para uma generalização presente na discussão, àquela que diz que há esperança se uma pessoa segue uma religião – mesmo que não seja a considerada a verdadeira, de preferência a sua. Por outro lado, se uma pessoa “não acredita em nada”, em outras palavras, se é ateu, então “acabou-se”, “não respeita ninguém”, como vemos no trecho a seguir.

Trecho 26

(Sessão 2, Questão 2b) P9 – [...] Independente se ele está frequentando tal igreja ou não, se ele tem uma crença, se ele acredita em algo maior do que ele, aí tá no caminho, aí dá pra ter uma “esperancinha”, agora quando o ser humano não pende pra lugar nenhum, que não acredita em nada que possa ser superior a ele, aí ele se acha o bam, bam, bam, aí acabou-se, né? Porque daí ele não respeita ninguém, ele acha que ele é o tudão, que ele pode tudo. A minha tia é católica e a minha avó abomina, eu falo: “Gente, levanta a mão pro céu que tá indo ainda, se tá no caminho, está tendo uma luz”.

No trecho acima, a educadora afirma que existe esperança para a/o aluna/o se houver naquela família uma crença religiosa e, quando não há a presença desta, a educadora pressupõe que não há nada que possa ser feito em sua atividade. Esse comentário demonstra de maneira ainda mais veemente o quanto os discursos moralistas, conservadores e religiosos estão presentes dentro das escolas e/ou dentro das “práticas culturais” (ALÓS, 2011), muitas vezes, se sobrepondo à função pedagógica e acima da “[...] aprendizagem formal, científica e organizada historicamente [...]” (MAIO, 2011, p. 136). São esses discursos moralistas, religiosos e conservadores os que correm o risco de abrir as portas da escola aos pressupostos reducionistas e conservadores do ESP. A (des)esperança manifestada pela participante nos remete também aos estudos de Paulo Freire, um dos maiores defensores da ideia de que a característica “esperança” é um dos valores imprescindíveis no trabalho da/o professora/or:

[...] a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana [...] A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. (FREIRE, 1996, p. 80-81).

Dessa forma, ao ligar o trabalho pedagógico à determinada crença religiosa, a participante acaba retirando uma das características pedagógicas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, qual seja, a esperança, condicionando-a ao fato da/o aluna/o fazer parte de uma crença religiosa ou não. Nesse tipo de discurso, percebemos que o papel religioso tem uma função primordial em relação ao olhar da educadora sobre sua/seu aluna/o, a depender das instituições religiosas a que está filiada/o. Nesse aspecto, cabe destacar a compreensão foucaultiana de que “[...] grupos religiosos, associações de beneficência muito tempo desempenharam esse papel de ‘disciplinamento’ da população.” (FOUCAULT, 1987, p. 234), funcionando como uma espécie de biopoder, conceito este, que está atrelado aos dispositivos que fornecem subsídio para perpetuação dos processos de dominação e controle dos corpos, ou seja, “[...] se antes guerras eram iniciadas a fim de proteger o soberano, na era do biopoder a morte de uns assegura a existência de todos.” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 36). Cabe destacar, entretanto, que o uso da religião feito por essas professoras não é a única maneira possível, existem formas de uso da religião que influenciam positivamente na convivência humana. A esse respeito, vale destacar que esse mesmo aspecto religioso enfatizado pelas educadoras para justificar um trabalho pedagógico mais eficaz também foi reconhecido pelas próprias, em outro momento, como objeto de opressão para o “ser mulher”.

Trecho 27

(Sessão 2, Questão 1a) P9 – Mas esse negócio de mulher sexo frágil, pra mim já não combina mais hoje em dia.

P11 – É, mas o homem ainda tem isso em mente, que a mulher tem que ser submissa a ele, infelizmente.

P10 – Pior, minha filha, é que eles [os cônjuges] ainda vão lá na Bíblia, procuram o capítulo e o versículo e mostram.

P9 – Ah! E mostram! Eu tenho uma raiva. Quem foi que inventou aquilo? [referindo-se à Bíblia]

Esta reflexão do grupo mostra como a interpretação literal da Bíblia pode servir tanto para legitimar preconceitos quanto para justificar a opressão sexista contra as próprias mulheres que fazem parte da igreja cristã (FURLANI, 2016). Furlani sublinha que “[...] o uso literal da Bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta

da ‘submissão da mulher’, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras.” (FURLANI, 2016, p. 21). Essa discussão em torno da violência que sofrem em função do discurso religioso foi um momento de reflexão do grupo que se tornou possível diante de questionamentos e interações que propiciaram a elas essa percepção, visto que o discurso que coloca a mulher como submissa e o homem como “cabeça” é perpetuado pelas relações de poder presentes na compreensão religiosa (ADICHIE, 2017; FOUCAULT, 1985; FURLANI, 2016), naturalizado e incorporado pelos indivíduos, de forma tal que a própria mulher pode não perceber os marcadores que a oprimem e, assim, acaba internalizando discursos e práticas machistas. Tal fato tende-se a reforçar com o conservadorismo e o tradicionalismo presentes no ESP, partes de uma estratégia que visa a imposição de uma moralidade religiosa, já que grande parte de suas/seus representantes políticas/os religiosas/os, utilizam o palco político como palanque para apresentarem suas pretensões que se assemelham à padrões que vem sendo superados, sobretudo pela militância do movimento feminista e as “[...] críticas sociais que viabilizaram ao mundo as desiguais condições da mulher no meio social.” (FURLANI, 2016, p. 21). É neste sentido que o ESP se torna tão importante para suas/seus defensora/es, pois atende justamente aos anseios daquelas/es que militam em favor de uma sociedade baseada no conservadorismo e no tradicionalismo de suas morais religiosas e particulares (SOUZA, 2018).

Outro ponto enfatizado pelas professoras durante as discussões focais, em especial na última sessão, foram os estereótipos de gênero, principalmente no que diz respeito às pessoas transexuais. Durante a discussão, uma das educadoras (P10), relembrou sua infância, quando sempre apresentou maior interesse por carrinhos do que por bonecas, mas que isso, “não a influenciou em nada” (P10). Na continuidade, a mesma reiterou que, atualmente, há um grande número de pessoas realizando o processo de readequação sexual e que logo se arrependem. Posteriormente, outra participante (P8), afirmou que para si esse processo é relacionado a uma espécie de “modismo” atual, uma ideia de “libertinagem” que existe na atualidade, o entendimento de que isto é um prazer momentâneo que acarretaria em arrependimentos futuros.

Trecho 28

(Sessão 3, Questão 1a) P10 - [...] eu nunca gostei de boneca, nunca, a minha vida era brincar de carrinho, eu amava carrinho, amava bicicleta, amava estilingue, porque na época era esse tipo de coisa, então ia pro meio do mato e hoje, isso não influenciou na minha sexualidade de jeito nenhum, eu me sinto muito bem como eu sou e aquilo não me influenciou. Então eu acredito que a brincadeira, o menino brincar com a boneca e a menina brincar com carrinho, isso não quer dizer que ela vai ter que envolver uma sexualidade invertida ali, isso não é via de regra [...] Eu não sei se vocês viram a reportagem que tá crescendo muito índice de pessoas que escolhem trocar de sexo, é escolha delas, elas são homens e querem se tornar mulher e se tornam, é uma orientação deles e agora estão tentando reverter a situação. Então as pessoas que ingeriram hormônio feminino, que

puseram prótese, que fizeram cirurgia, hoje elas se arrependeram, tiraram. Passou em... não sei qual canal que foi. Fizeram a cirurgia, tão tirando as mamas, estão voltando a tomar hormônio masculino, porque se arrependeram da escolha que fizeram. Então essas são escolhas que podem ser assertivas e podem também... [...]

P8 - Na verdade a sociedade tem o modismo, que a influência no momento assim, digamos. As vezes a pessoa... Porque eu, assim, acredito numa mudança dessa questão de gênero que seja genética mesmo e não pelo próprio modismo, mas hoje não consegue haver essa separação, muitas pessoas vão pelo modismo, pelo prazer, a busca do prazer. Aí muitas vezes aquele momento foi legal que ele provou algo diferente, mas depois volta a realidade, amadurece, vê que aquilo não é aquilo que ele queria [...]

P10 - Considerando a fala da colega, se ele tem mais hormônios voltados pra aquele gênero, é óbvio que a pessoa vai se sentir em outro papel, aí que ela vai procurar sua identidade, porque ela tá naquele corpo, mas “hormonicamente” falando, ela não é pra estar naquele corpo, foi uma inversão, aí é uma questão genética, aí eu acho que é mais forte do que uma questão simplesmente de escolha que se arrepende com muita facilidade [...]

Destacamos a presença de estereótipos e preconceitos nas falas das professoras, além de vários outros aspectos que merecem ser discutidos, a começar pelos próprios termos “homossexualidade” e “transexualidade”, os quais ficam subentendidos nas falas das professoras, mas que, em nenhum momento, são mencionados. São os limites que ficam entre o “dito” e o “não dito”, já que as participantes se aproximam do assunto, mas demonstram dificuldades em concluir o raciocínio, em atribuir nome ao que estão dizendo, em expressões como “existem mudanças”, “outros tipos de famílias”, “assuntos polêmicos”, “não influenciou em nada”, “sexualidade invertida”, “o modismo”. A que mudanças se referem? O que seria uma “sexualidade invertida”? O que estão entendendo pelo termo “modismo”? Essas são questões e problemas que se encontram revestidas pelos mantos dos tabus e dos preconceitos. Se discutissem e abordassem abertamente o gênero, a diversidade e a sexualidade, talvez isso ajudasse a reconhecer que a realidade é plural e vai além dos padrões a que estão habituadas. Reconhecer isso seria um elemento ambíguo que poderia gerar desconforto, incômodo, mas também balançar as estruturas de poder legitimadas sobre seus olhares e suas vivências, pois lidar com tais temáticas é também trabalhar com as dificuldades sobre compreensões já muito enraizadas, que “[...] procuram convencer a sociedade de que a única prática sexual aceitável era e continua sendo a cis heterossexual.” (OLIVEIRA, 2018, p.165).

Quando a educadora (P10) exprime o termo “sexualidade invertida”, subte-se que está justamente fazendo referência às sexualidades que fazem o “inverso” do que é atribuído como referencial de normalidade (BUTLER, 2013; LOURO 2013). A educadora faz um reducionismo entre gênero e sexualidade, quando relata que o fato de brincar com carrinhos (um estereótipo masculino) durante a infância, não “influenciou em nada”, ou seja, podemos compreender que, para uma menina, a realização das atividades atribuídas diretamente à figura masculina só são passíveis de aceitação se estão condicionadas à outras características

atribuídas aos padrões que atendem ao entendimento de normalidade, como a cisgeneridade, feminilidade e heterossexualidade (BUTLER, 2003). Essa afirmação se torna ainda mais evidente quando, na continuidade da discussão, outra participante expôs o caso de uma de suas alunas que gosta de jogar futebol com os meninos, mas que também realiza outras atividades habitualmente entendidas como próprias ao gênero feminino.

Trecho 29

(Sessão 3; Questão 1a) P4 – Eu percebo com a minha turma, principalmente. Que nem a Alice, ela gosta muito de jogar futebol, então as outras companheiras em sala reclamam: “Ah, a Alice não brinca com a gente de roda, não pula corda, não pega bambolê e nada”. Ela é voltada com os meninos mesmo pra jogar futebol e ela deixa as meninas de lado, mas nada que influencia, nada que você perceba de diferente na atitude dela, é uma brincadeira que no fundo mesmo ela acaba levando as outras meninas também. Aquelas que por momento recusam, questionam e acaba que vão brincar com ela, é assim, eu não vejo muita diferença nessa parte, todos eles participam.

P12 - Porque todo mundo brinca, todo mundo participa.

P4 - Tanto que na escola ela é uma menina estudiosa, ela se desenvolve, ela é esforçada, habilidosa, ela faz trabalhos com *biscuit*, vende e não tem nada a ver, porque ela é bem feminina e vaidosa, ela gosta é de jogar bola e isso acho que não interfere em nada.

No trecho acima, são diversos os estereótipos e preconceitos que são colocados. Em primeiro lugar, o fato de a aluna gostar de jogar futebol pode ser interpretado como uma atitude que só é admissível diante da presença de outras características de “feminilidade”, uma vez que a professora destaca a educanda como “vaidosa” e “bem feminina”. Ao referir-se que “aluna é voltada com os meninos mesmo pra jogar futebol e ela deixa as meninas de lado” (P4), ela evidencia o binarismo vigente, pois Alice se destaca em meio às/aos outras/os alunas/os, uma vez que subverte a regra e faz o oposto daquilo que é esperado dela, enquanto menina/mulher.

Em um estudo feito por Stahlberg (2011) e intitulado “Mulheres em campo: novas reflexões acerca do feminino no futebol”, a autora expõe as dificuldades enfrentadas por mulheres que praticam futebol, mas que necessitam constantemente “provar” que pertencem ao gênero feminino, já que o esporte é concebido culturalmente como masculino. Essa discussão é potencialmente importante, uma vez que socialmente supõe-se imediatamente que uma mulher que gosta de futebol é masculinizada, lésbica, a “mulher-macho”, “Maria João” ou “macho-fêmea” (STAHLBERG, 2011). Essas mulheres sofrem, pois precisam provar constantemente que o seu gosto por futebol não depende de uma identificação com o gênero masculino ou que isto possua alguma relação com sua sexualidade, seja ela qual for.

Novamente, também não é citado o termo homossexualidade ou lésbica, mas algumas expressões como “nada que influencia”, “nada que você perceba de diferente na atitude dela” ou “acho que não interfere em nada” (P4), podem aqui ser entendidas como uma tentativa

velada de associação entre o gênero e a sexualidade da aluna. É nesse sentido que Butler (2013) sublinha que, ainda que sejam conceitos distintos, devemos manter uma conexão não-casual e não-redutiva entre gênero e sexualidade, em decorrência de preconceitos como a homofobia, que operam por meio da lógica de que há um “gênero defeituoso”, o qual acredita que homens *gays* desejam ser mulheres ou que mulheres lésbicas são masculinas (LOURO 1997). No caso exposto pela participante (P4), o fato da aluna gostar de futebol torna-se passível de aceitação, já que Alice ainda mantém comportamentos almejados para o ser menina. Em caso contrário, se a aluna demonstrasse atitudes e gestos atribuídos ao masculino, muito possivelmente a educadora poderia supor que a aluna expressaria o desejo de pertencer ao gênero masculino.

O mesmo reducionismo pode ser observado no Trecho 28, quando as educadoras fazem referência às pessoas que passam pela cirurgia de redesignação sexual – transexuais – como uma espécie de “moda” da sociedade atual. A simplificação, neste caso, pode ser percebida quando as participantes realçaram os aspectos genéticos e biológicos como as únicas justificativas plausíveis para a compreensão do processo de redesignação sexual, visto comentários como “acredito numa mudança dessa questão de gênero que seja genética mesmo e não pelo próprio modismo” (P8) ou “se ele tem mais hormônios voltados pra aquele gênero, é óbvio que a pessoa vai se sentir em outro papel” (P10). Expressões como essas demonstram um pré-julgamento e certo desconhecimento sobre a vivência dos corpos trans, pois, ao contrário do que a participante afirmou, as pessoas que passam pelo processo de redesignação sexual não produzem os hormônios relativos ao sexo com o qual se identificam, por isso elas/es necessitam passar pelo processo hormonal, a fim de que possam readequar seu corpo à seu gênero, ou seja, ela/e não produz biologicamente essas substâncias (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018). Não podemos adotar uma compreensão reducionista sobre sujeitos transexuais e travestis, unicamente ligada ao campo das “biologizações”, dos procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos, pois

[...] apesar desta inconformidade de gênero/sexo, inúmeras pessoas transexuais não efetuam modificações corporais devido a motivos de natureza diversa (e.g. individual, sociocultural, econômica, etc.) [...] Além disso, a identidade de uma pessoa não deve ser reduzida a um corpo e aos dispositivos de “normalização” deste através da realização de uma ou várias cirurgias (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 84).

Dessa maneira, existem outros aspectos que estão envolvidos na constituição de corpos transexuais e que, portanto, não devem ser ignorados. Mais uma vez, as educadoras caem no paradigma reducionista e se assemelham ao discurso discriminatório do ESP, uma vez que –

mesmo que não de maneira explícita – estabelecem o lugar da “normalidade”, considerando a repetição do termo “modismo”, o que nos leva a crer que, sob o entendimento das educadoras, existem indivíduos que são influenciados por uma “moda”, por outras formas de existir e que fogem do que está no lugar do normal ou do supostamente “correto”. Em consonância com as/os militantes do ESP, tais discursos impulsionam a ideia das/os condenadoras/es da dita “ideologia de gênero”, a qual diz que professoras/es travestidas/os de militantes de esquerda tem, em suas aulas, promovido iniciativas para tornar meninas em meninos e vice versa, ou que tem estimulado as/os alunas/os à experimentação de relações homossexuais (OROFINO, 2018; PELET; COSTA, 2017; PENNA, 2016; 2017; REIS, 2016; ROSENO, 2017; SOUZA, 2018).

A ideia propagada pelo ESP sobre professoras/es doutrinadoras/es, pervertidas/os sexuais, posta em comparação com o discurso das participantes acerca de uma espécie de modismo/libertinagem/confusão sexual, são discursos que juntos se mesclam e demonstram o incômodo com aquelas/es cujos corpos não obedecem a norma, que estão fora do centro, do lugar do que é conferido como normal (LOURO, 1997; 2013; OLIVEIRA, 2018). Entretanto, esses corpos que não ocupam lugar de centro, possuem também o seu lugar: o lado de fora! Segundo Oliveira, este é “[...] o lugar para quem expressa pecado, perigo, anormalidade, fragilidade física e emocional, inadequação a determinadas atividades profissionais, falta de caráter, propensão ao crime, dificuldade de conviver em sociedade, etc.” (OLIVEIRA, 2018, p. 165).

A vivência e a existência de sujeitos que estão fora da norma, a luta daquelas/es que buscam por seus direitos, que militam a favor de uma sociedade menos desigual, incomoda as hegemonias vigentes, pois questiona, desnaturaliza, problematiza e abala o “centro normatizador.” (BENTO, 2011; LOURO, 1997; 2013; OLIVEIRA, 2018). Tanto que, caminhando para o fim da última sessão em grupo focal, uma das participantes proferiu um posicionamento em oposição à luta feminista, o que também aponta para outro equívoco e mais uma similitude com o discurso adotado pelo ESP que se autoneameiam como “antifeministas”. Nesse contexto, a educadora apresentou certo incômodo com a militância feminista, definindo-a também como uma espécie de modismo e libertinagem atual, de mulheres que desrespeitam as/os outras/os e a si próprias.

Trecho 30

(Sessão 3; Questão 2) P10 – Porque eu vejo, hoje em dia, o que tá faltando é o respeito, porque a mulher pode fazer tudo que ela quiser. Tem que respeitar minha escolha, desde que isso não seja ofensivo ao relacionamento ou a sociedade e às vezes as próprias mulheres não se respeitam, às vezes com o modismo pra lutar pelo direito disso ou aquilo, ela usufrui

disso pra fazer umas manifestações totalmente erradas, seja no ambiente escolar, seja numa questão social, mas e o direito do outro? E o respeito com o outro? Tudo que é baseado no respeito, no direito do outro, tudo flui bem.

Apesar de não se referir propriamente à expressão “feminismo”, a participante deixa subentendido o seu incômodo com essa luta, inclusive pela compreensão de que o desrespeito é oriundo da noção que “a mulher poder fazer tudo que ela quiser”, o que a põe em contrariedade com discursos anteriores em que o grupo destacou o quanto há situações de violência, feminicídio e desigualdade que afligem as mulheres até hoje e evidenciam as dificuldades do ser mulher, em uma sociedade marcada pelo machismo, o androcentrismo e o patriarcalismo. A educadora se justifica afirmando que a luta das mulheres se caracteriza como uma espécie de modismo, o que pode ser compreendido como um entendimento de que o feminismo está mais atrelado à uma libertinagem/bandalhice ou uma imoralidade, do que a uma luta de fato necessária para equidade de gênero. Além disso, aparentemente ela interpreta que o feminismo fere a sociedade e as próprias mulheres, ideia também usada na fala de muitas das parlamentares que se colocam como antifeministas e compartilham das propostas do ESP.

Esse trecho sinaliza como as relações de poder, quando colocadas em xeque, podem gerar desconforto, incômodo e até certo estranhamento. Durante quase toda a história da humanidade as mulheres tiveram seu lugar autenticado como o de boas esposas, boas mães, submissas, dóceis e hábeis com as tarefas do lar, cabendo-lhes a posição de subserviência ao marido. Essa prática perdurou (e ainda perdura), como uma verdade naturalizada, uma posição legitimada e um androcentrismo inquestionável (BEAUVOIR, 2009; LOURO, 1997; MEYER, 2013; MORENO, 1999). Por isso, ao olharmos para o incômodo apresentado no trecho acima, refletimos que o mesmo é resultado de um abalo das estruturas de poder, que aqui começam a sofrer questionamentos. O feminismo, como temos tratado, refere-se a uma luta histórica, atrelada ao reconhecimento do enfrentamento das desigualdades e da violência de gênero para a conquista de direitos, como “[...] para que o Estado reconhecesse a necessidade da criação de órgãos especializados às mulheres em situação de violência, e proporcionasse um tratamento legal e público ao assunto.” (PRIORI, 2018, p. 73). Lembrando que, na atualidade, é útil ressaltarmos que,

[...] a história da mulher passou por mudanças que não mais concebem e aceitam as formas tradicionais de relações de poder que anteriormente se faziam dominantes na sociedade: os papéis que foram determinados socialmente já não condizem com as reais funções que homens e mulheres exercem, seja no espaço privado ou no espaço público. (FRANÇA; GLOOR, 2013, p. 70).

No entanto, apesar da afirmação das autoras supramencionadas (FRANÇA; GLOOR, 2013), acerca de um novo olhar para as relações de gênero, o que constatamos é a presença de concepções que naturalizam os estereótipos e (re)produzem tais posturas em sala de aula, por meio de crenças pessoais, hegemônicas, religiosas e biomédicas. Nesse sentido, Figueiró também compreende que a/o docente, na maior parte das vezes, “[...] carrega consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua própria história e de sua precária Educação Sexual.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 108). Nos grupos focais, ainda que as participantes tenham afirmado algumas vezes a necessidade de trabalhar com gênero em sala de aula, suas concepções se acomodaram muito mais em uma perspectiva não-hegemônica³¹, do que contra-hegemônica³² (SANTOS, 2014). É aqui que reside um dos perigos da abertura para o discurso da dita “ideologia de gênero” em conjunto ao ESP, pois ao defenderem e (re)produzirem as mesmas posturas em sala de aula, tendem a corroborar o discurso do movimento, de que a escola é o espaço instrucional e gênero, sexualidade e diversidade são aspectos que devem ser tratados apenas pelas/os familiares da/o discente.

Entretanto, também compreendemos que muitos dos discursos das professoras são fruto de um déficit de formação, uma formação que consiga conduzi-las ao exercício da autorreflexão sobre a prática pedagógica por meio das possibilidades e limites que se tornam visíveis no cotidiano de sua sala de aula, com suas alunas e alunos. A esse respeito, Figueiró destaca que, “[...] para formar alunos que assumam um papel ativo em sua aprendizagem, com autonomia e criticidade, o professor precisa, antes de tudo, ter, ele próprio, esse tipo de postura com sua aprendizagem.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 102). A afirmação da autora vai ao encontro do que foi percebido por nós, em nossas análises, acerca do quanto há a necessidade de a escola propiciar espaços para problematizar preconceitos e estigmas com as/os estudantes, mas que, antes de tudo, faz-se necessário que as próprias educadoras compreendam e problematizem os seus próprios preconceitos (FIGUEIRÓ, 2014; FRANÇA, 2017).

Portanto, é plausível pensar que a formação das professoras/es, tanto a inicial quanto a continuada, necessita “[...] envolver também os elementos de sua formação pessoal e profissional, uma vez que subjetividade, razão, emoção, sentimentos e valores formam as

³¹ Para explicação desse conceito, tomamos a concepção de Boaventura de Souza Santos, em seu livro “Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos”: “[...] considero não hegemônicas as atuações sociais (lutas, iniciativas e práticas) que resistem contra formas hegemônicas de dominação, mas visam substituí-las por outras formas de dominação que reproduzem ou mesmo agravam as desigualdades das relações de poder social.” (SANTOS, 2014, p. 35).

³² O conceito de contra-hegemonia para Santos refere-se a “[...] um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social.” (SANTOS, 2014, p. 35).

representações sociais que ensinam aos/às seus/as estudantes.” (FRANÇA, 2014, p. 165). Pensar a partir da afirmação de França (2014), evidencia a necessidade que as educadoras realizem esse movimento, pois as similaridades de seus discursos com o ESP se constata, principalmente, por meio das proximidades que se dão a partir de suas crenças pessoais. Trata-se de perceber “[...] quais elementos foram decisivos em suas representações sociais [...] e que podem estar influenciando na sua atuação profissional.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 328). Dessa maneira, desnaturalizar estereótipos e estigmas tão enraizados nas concepções das docentes podem de alguma maneira, funcionar como um dispositivo de contra-poder, um destabilizador das relações de poder que permeiam a sociedade, consequentemente enfraquecendo medidas tão coercitivas e antiplurais, como as defendidas pelo ESP.

Além disso, a frequência de um discurso difuso, talvez até mesmo vazio e desprovido de profundidade teórico-pedagógico, reforça a existência de lacunas na formação dessas professoras. A esse respeito, a afirmação de que não possuem formação e preparo para abordar a questão do gênero em sala de aula torna-se lugar comum e aparentemente contradiz falas anteriores das próprias professoras quando, por exemplo, afirmaram que a “busca por conhecimento” é importante para poder lidar com a diversidade em sala de aula. Se não se consideram preparadas para abordar a temática de gênero na escola, grandes são as chances de que não tenham recebido formação suficiente nos cursos pelos quais passaram. Por isto, há de se considerar que:

Apesar das mudanças no âmbito educacional, permanece lugar comum entre professores e professoras o receio de abordar o tema da sexualidade com alunos e alunas. Poderíamos aceitar como uma das causas desse receio a ausência de trabalhos voltados à sexualidade ou a educação sexual na maioria dos cursos de formação de professores e professoras, porém compreendemos que o trabalho com a sexualidade em sala de aula abarca elementos que extrapolam a formação acadêmica. (MARTELLI, 2011, p. 27).

Em suma, o que observamos, a partir dos dados de nossa pesquisa, é que os relatos das professoras indicam a convivência cotidiana que possuem com a diversidade, tanto em sala de aula quanto em outros espaços de suas vidas. Analisada de maneira isolada, essa convivência com a diversidade, por si só, já justificaria a importância da escola trabalhar com a temática de gênero, considerando que tanto no espaço escolar quanto em suas vidas pessoais as professoras convivem com estereótipos que ferem a dignidade da mulher, além do fato de se relacionarem com uma diversidade de crianças oriundas de diferentes configurações familiares e culturais. Os dados apresentados indicam também as dificuldades docentes, não só de compreenderem

tal diversidade, ainda que tentem se manterem “abertas”, como também de superar o tabu construído em torno da sexualidade humana e os medos decorrentes das rupturas com as ideias hegemônicas em torno do gênero. A esse respeito, as professoras também reconheceram que, além de serem formadas com algumas crenças conservadoras – que em muitos momentos possibilitam o trânsito do ESP dentro da escola –, elas mesmas reproduzem muitas crenças hegemônicas em vários momentos de suas vidas, o que justifica a necessidade de continuarmos a problematizar os estigmas e preconceitos para que se possa efetivamente propor um trabalho sistematizado em torno das questões de gênero, dimensão da constituição humana que corre risco de voltar a ser reduzida a seus aspectos biológicos e utilizada para justificar desigualdades caso as propostas simplificantes, equivocadas e autoritárias do Escola sem Partido e defensoras/es sejam recebidas pela comunidade escolar sem a criticidade necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos analisar as compreensões de treze educadoras acerca das relações entre as temáticas de gênero, educação e Escola sem Partido, a fim de discutir como algumas crenças e discursos podem vir a fortalecer os pressupostos simplificadores e antidemocráticos do ESP.

A primeira etapa da pesquisa foi guiada pelo levantamento de informações a respeito da gênese do Escola sem Partido e pela construção de um Estado da Arte que favoreceu a construção de uma crítica ao ESP, ao mesmo tempo em que ofereceu um vislumbre de lacunas presentes nos estudos acerca do referido movimento. A partir disto, projetamos uma pesquisa que buscou ir a campo para ouvir as vozes docentes e fazer uma aproximação em torno dos debates relacionados com gênero, educação e Escola sem Partido. Fazendo uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES (de 2016 a 2019), nos dias atuais existem apenas duas dissertações de mestrado que tentam fazer esse movimento de aproximação, são elas: *Narrativas em movimento – do “Escola sem Partido” à “Educação Democrática: história pública e trajetórias docentes”*, de Renan Rubim Caldas, concluída em 2018, e *Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao programa Escola sem Partido e à ideologia de gênero*, de Paula Santos Orofino, também concluída no ano de 2018. Tal fato sinaliza o desafio de ir a campo para ouvir docentes.

A partir da base teórica que construímos em torno da crítica ao ESP, foi possível realizarmos a primeira elaboração de nossa pesquisa, qual seja, o movimento Escola sem Partido trabalha simplificando conceitos complexos como o de gênero, sexualidade, feminismo e escola. Essa elaboração foi possível a partir do referencial interdisciplinar da dissertação, que organizou – em torno da teoria da complexidade de Edgar Morin – bases teóricas oriundas da filosofia, sociologia, antropologia e educação. É nesse sentido que podemos afirmar que aqui fizemos um movimento de desconstrução e reconstrução de conceitos como gênero e objetivos da escola, por exemplo. Desconstrução dos elementos de simplificação presentes no discurso do ESP e reconstrução a partir da noção de que seria necessário debater tais conceitos a partir de uma perspectiva complexa.

A partir do exposto, nossa pesquisa de campo com grupos focais produziu uma grande quantidade de dados que foram analisados e resultaram na organização de três categorias de análise: [a] similitudes com o discurso do Escola sem Partido a partir da dicotomização entre família e escola, [b] medos, opressões e silenciamentos sobre a atividade docente, [c] contradições entre crenças pessoais e temáticas de gênero e sexualidade. Tais categorias foram

pensadas a partir dos dados empíricos e não tinham o objetivo de esgotar os dados da pesquisa de campo. Assim, entendemos que nossa pesquisa permite ainda novas reflexões, novas discussões e interpretações em torno do debate proposto.

A primeira categoria de análise refere-se a um ponto bastante enfatizados nas discussões ocorridas nos grupos focais da pesquisa: a supervalorização da instituição familiar em detrimento da instituição escolar. Nessa categoria, entramos em contato com discursos que dicotomizavam os papéis de escola e família, afirmando que somente a família é responsável pelo ato de educar crianças e jovens, relegando à escola a transmissão de conteúdos técnicos/instrucionais desprovidos de sentido. Esse discurso é exatamente aquele proposto pelo Escola sem Partido, um discurso simplificador que ignora a complexidade da função formativa que a escola desenvolve, função capaz de levar criticamente para as futuras gerações um aprendizado sobre temas como gênero, discriminação e direitos humanos, por exemplo. São temas como esses que consideramos propícios para formar pessoas capazes de se indignar com as desigualdades, levando à superação de realidades de opressão, de injustiça, preconceito e discriminação de qualquer espécie.

Também conseguimos perceber as contradições presentes nessa dicotomia, pois em um primeiro momento as educadoras disseram várias vezes que a escola deveria ser um espaço neutro e instrucional, mas ao adentrarem nas questões específicas ao ESP (fim da segunda sessão e início da terceira) proferiram alguns discursos ambivalentes, contrários a alguns comentários que haviam feito anteriormente. Parte disso pode ser justificado pelo efeito que o ESP causou, ao sentirem-se talvez ameaçadas pelos ideários do movimento, assim, assumiram uma postura de defesa, criticando o movimento, ao mesmo tempo em que também apresentavam discursos semelhantes a este. Exemplo disso se apresentou na crença de que seria possível um ensino neutro, principalmente no que concerne as questões de gênero, a partir da noção de que deveriam somente transmitir uma informação de forma neutra. Essa suposta neutralidade pode ser interpretada como uma forma de se abster de algo que as tenha incomodado, portanto, preferem se afirmarem como “neutras”, ao invés de exporem suas opiniões e posicionamentos acerca das questões de gênero, feminismo e diversidade que, inclusive, foram se desvelando com o decorrer das sessões.

Ainda a respeito da primeira categoria de análise, apesar de algumas vezes afirmarem que acabam também assumindo o educar, as professoras participantes de nossa pesquisa sinalizaram que isso supostamente as afastaria de suas atividades pedagógicas essenciais. Consideramos que discursos como esses favorecem a ação simplificante e distorcida do ESP. O que é mais grave, entretanto, é que tais discursos são muito veiculados durante a formação

docente, em forma de “verdades” como “a escola ensina e a família educa” ou “à escola cabe somente instruir estudantes nos conteúdos científicos”. São discursos como esses que oportunizam uma lógica que desfavorece a própria atividade docente, uma vez que é dada a família todo o saber sobre o que pode ou não ser abordado em sala de aula, a/o professora/or fica à mercê das retaliações propostas pelo ESP. É um desejo iminente de que, se a família realmente cumprissem o seu suposto único papel, professoras e professores estariam livres para uma suposta pura e neutra transmissão de conhecimentos.

As considerações em torno de nossa primeira categoria de análise reforçam a importância de superar a dicotomia família-escola e oferecer à docentes em formação uma perspectiva complexa da instituição escolar. Uma visão de que a escola ensina e educa, e isso não é desvalorizar a família. Para tanto, há que se olhar para as ações de ensinar e educar como inseparáveis, já que enquanto ensina a/o docente está também educando.

Na segunda categoria de análise, destacamos que as vivências do ser mulher foram elemento essencial para a compreensão das posturas que as professoras participantes de nossa pesquisa assumem em suas práticas pedagógicas. A princípio, consideramos que a discriminação de gênero, a violência e a desigualdade vividas por elas em suas vidas cotidianas e relatadas nos grupos focais, justificaria a importância dessas professoras trabalharem com as questões de gênero em sala de aula, afinal, elas sentem na pele os resultados de tais desigualdades. Entretanto, o sentimento de medo, oriundo dessas mesmas experiências cotidianas, somado ao discurso de que a escola deveria somente ensinar, cria um clima persecutório e de censura, aquele mesmo imposto pelo ESP, e reforça a sensação de medo e o silenciamento em relação a temática de gênero dentro de sala de aula. Percebemos assim, mais uma vez, como o discurso de que a escola deve somente ensinar é danoso para o desenvolvimento de um trabalho com gênero em sala de aula, ao ponto de que mesmo professoras que vivem a desigualdade de gênero cotidianamente se mostraram receosas de trabalhar com a questão na escola.

Seguindo para nossa terceira categoria de análise, os resultados mostraram que não só os medos são fortes inibidores do trabalho com gênero em sala de aula, mas também a presença de resistências pessoais, crenças religiosas, padrões de cunho heteronormativo e heterossexualidade compulsória. São moldes de “normalidade” e, nesse sentido, foi possível perceber que as educadoras apresentaram uma aceitabilidade e um reconhecimento de que o “ser mulher” ainda hoje é permeado de muitas violências e que isso precisaria, sim, ser transformado – muito possivelmente pelo fato de vivenciarem isso na própria pele – porém, essa compreensão pareceu não se estender para a sala de aula, espaço privilegiado para a

transformação das violências relatadas pelas professoras, mas que parece não ser compreendido dessa maneira por elas próprias.

O sexismo linguístico presente nas falas das educadoras também chamou a atenção com a utilização recorrente de termos na forma masculina. Elas se designavam a si mesmas como “professores”, às suas turmas como “alunos”, às suas filhas como “filhos”. Podemos afirmar que isso é oriundo do androcentrismo dominante em nossa cultura e que é, inclusive, reproduzido pelas próprias mulheres.

Os tabus que permearam as falas das participantes indicam o quanto as temáticas de gênero e sexualidade são importantes para trazermos ao cerne da formação docente, junto com a (re)educação da/o própria/o professora/or, seu crescimento pessoal, profissional e “[...] nisso está incluída a atenção ao autoconhecimento e à compreensão da história de vida do professor.” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 332), pois se por um lado existem fatores pessoais que favorecem a busca pela temática de gênero e sexualidade, por outro temos fatores que podem se configurar como barreiras que provocam o desinteresse da/o docente, fruto de suas crenças pessoais, religiosas, biomédicas e hegemônicas (FIGUEIRÓ, 2014). As análises nos fizeram perceber o quanto as crenças se refletem nas posturas docentes, acarretando, por vezes, em silenciamentos que provocam, de um lado, um distanciamento do ensino pautado na democracia, na pluralidade e na diversidade e, por outro lado, uma proximidade às propostas do Escola sem Partido. É nesse contexto que defendemos a necessidade do investimento na formação docente, tanto inicial quanto continuada em um ritmo gradativo, ou seja, “[...] uma formação não concentrada em poucas horas, como comumente se faz, mas bem mais ampla, sistematizada e distribuída em um longo período [...]” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 326). A intenção desse tipo de formação é evidenciar que as crenças docentes, como apresentamos em nossa pesquisa, delimitam as próprias práticas docentes e precisam ser problematizadas para que deem lugar à uma escola mais democrática, mais plural.

Se as crenças e compreensões das próprias professoras – mulheres que muitas vezes afirmam serem contra o Escola sem Partido – frequentemente impedem um trabalho que objetive superar as desigualdades de gênero em nossa sociedade, justifica-se a necessidade de continuarmos a problematizar tais desigualdades para propor um trabalho de formação inicial e continuada em torno das questões de gênero, dimensão da constituição humana que tem sido atacada, simplificada e difamada por movimentos como o ESP. Diante disso, é urgente que continuem a ser problematizadas, na conjuntura sociopolítica atual, as propostas educacionais do Escola sem Partido, sobretudo se almejamos a continuidade de uma escola e de uma sociedade democrática e mais justa para todas/os aquelas/es que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. Contra o Escola sem Sentido. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.59-64. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Sejamos todos feministas**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBANO, Angel; COELHO, Lucas Gonzaga; FIRMINO, Larissa Corrêa. Escola “sem” Partido: refletindo o conteúdo curricular. In: III COLBEDUCA, 2017, Florianópolis. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Santa Catarina: UDESC, 2017. p. 01-03. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.63-74. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ALMEIDA, Ronaldo. Os deuses do Parlamento. **Novos Estudos**, São Paulo, Edição Especial, p. 71-79, jun. 2017.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v.16, n.3, p. 233-239, set/dez 2000.

ALÓS, Anselmo Péres. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.421-449, maio/ago, 2011

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 96-108.

ANGELO, Carise Martins. Escola sem Partido ou Escola com Mordça: precisamos refletir acerca do nosso papel docente. In: **VII Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva: Universidade e Democracia – Resistências em tempos sombrios**. Rio de Janeiro: UFEJ, 2017. p. 65-75. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/2017AnaisVIISemanaEducaoTaniaMaraTavaresdaSilvaUniversidadeeDemocraciaResistenciaemTemposSombrios.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAGUSUKU, Henrique Araújo; LEE, Henrique de Oliveira. A psicologia Brasileira e as Políticas LGBT no Conselho Federal de Psicologia. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, v. 5, p. 108-131, 2015.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando Governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 105-120.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País Brasil, Política**. São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 28 maio 2018.

BEFFA, Márcia Josefina; CASSAB, Latif Antonia. Ser mulher: avanços e retrocessos. In: PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire. **Educação, diversidade e cultura**. Curitiba: Prismas, 2018. p. 17-48.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, ago. 2011.

BETTO, Frei. Escola sem Partido? In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 65-68. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.16, n.191, p.113-133, abr. 2017.

BOLSONARO, Flávio. **Página do twitter do Dep. Flávio Bolsonaro**. 29 de maio de 2017. Disponível em: <<https://twitter.com/flaviobolsonaro/status/869342553979703296>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Huhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BORGES, Luíz Paulo Cruz. O conhecimento escola em disputa: vozes discentes sobre uma “Escola sem Partido”. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n.3, p.617-632, set./dez. 2017.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.11, n.123, p. 27-37, ago. 2011.

BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 161-165. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; KUPERMANN, Daniel. Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise. In: NETO, Humberto Perinelli (Org.). **Ensino, diversidades e práticas educativas: pistas, experiências e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 45-76.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. 2015. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF, 1998.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p.85-103, jan./abr. 2017.

BUNCHAFT, Alexandra Flávio; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p.63-77, maio/ago. 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento – do “Escola Sem Partido” à “Educação Democrática”**: História pública e trajetórias docentes. 2018. 339f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

CALSA, Geiva Carolina. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. 2002. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 24 fev. 2014a. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&file_name=PL+7180/2014>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Projeto de Lei 867/2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília: 23 mar. 2015b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filena me=PL+7180/2014>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Sem consenso, projeto sobre Escola sem Partido será arquivado.** 11 de dez. 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/569744-SEM-CONSENSO,-PROJETO-SOBRE-ESCOLA-SEM-PARTIDO-SERA-ARQUIVADO.html>>. Acesso em 16 abr. 2019.

CANO, Jáder Hernando Mejía; CAVICHIOLO, Rafael Gustavo; ANTUNES, Alfredo Cesar. “Programa Escola sem Partido”: uma análise da conjuntura da articulação construída em torno do projeto de lei. In: **II Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa: UEPG, 2017. p. 01-11. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/simposiocs/docs/gt2/028.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2018.

CARA, Daniel. O programa Escola sem Partido quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

CARREIRA, Denise. No chão da escola: conversando com famílias e profissionais da educação sobre o Escola sem Partido. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 125-136. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz. Biopolíticas da negação ao gênero e ao feminismo no movimento Escola Sem Partido. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women’s Worlds Congress.** Florianópolis, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499108570_ARQUIVO_BIOPOLITICASDANEGACAOAOGENERO_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.37, n.2, p.63-80, jul./dez. 2016.

CARTA CAPITAL. **Quem é Caroline Campagnolo, deputada que quer a denúncia de professores ‘doutrinadores’?** 30 out. 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ana-caroline-campagnolo-a-deputada-que-quer-a-denuncia-de-professores-doutrinadores>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. **Revista de Psicopedagogia.** Porto Alegre-RS, v. 24, n. 74, 2007, p. 182-201.

CATELLI, Roberto Jr. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores**

desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 83-92. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CAVALCANTE, Alexandre Souza. **O funcionamento discursivo do programa Escola sem Partido**: silenciamentos e contradições. In: VII SEAD, 2017, Recife. O político na Análise do Discurso: contradição, silenciamento e resistência. Recife, UFPE, 2017, p. 01-05. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/sead8_posteres.html>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 141-155, out/dez. 2017.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.7-16. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CIOMMO, Regina Célia Di. Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 423-443, jul/dez 2003.

COSTA, Pedro Henrique Duarte da. PL 867/2015: O “Escola sem Partido”, a criminalização da docência e a oposição religiosa às discussões de gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.7, n.13, p.155-165, jul./dez., 2017.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ouro Preto, MG, UFOP, 2015.

DIAS, Carolina Nicolodi; STOCHERO, Anderson Daniel; RENNEN, Lúcia Fernanda; WEYH, Cênio Back. **Desafios educacionais**: reflexões sobre a proposta ‘Escola Sem Partido’. In: Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables, 2018, Bogotá. Revista Tecnó, Episteme y Didaxis, p. 1-5.

ELOY, Denise; CINTRA, Juliane. O ESP sob o olhar da juventude. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 109-116. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Caso Sigma**. 2018a. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Síndrome de Estocolmo**. 2018b. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>>. Acesso em 28 de mar. 2018.

_____. **Quem somos**. 2018c. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Dia histórico:** projeto de lei que institui o Programa Escola sem Partido é apresentado na Câmara dos Deputados. 2018d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Modelo de Notificação Extrajudicial:** arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. 2018e. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Nenhum professor precisa esperar a aprovação do Projeto Escola sem Partido para adotar o cartaz com os Deveres do Professor.** 2018f. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/655-nenhum-professor-precisa-esperar-a-aprovacao-do-projeto-escola-sem-partido-para-adotar-o-cartaz-com-os-deveres-do-professor>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROZ, Felipe Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.49-62. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FERREIRA, Wallace; ALVADIA FILHO, Alberto. A serpente pedagógica: o projeto Escola Sem Partido e o ensino de sociologia no Brasil. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, v. 12, p.64-80, ago. 2017.

_____. Escola Sem Partido e a visão distorcida da educação. **Lex Cult: Revista do CCJF**, v. 2, n. 3, p.244-261, dez. 2018.

FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. Versão mais rigorosa do Escola Sem Partido é apresentada na Câmara. **O Globo, Educação**. Brasil, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/versao-mais-rigorosa-do-escola-sem-partido-apresentada-na-camara-23430892?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O%20Globo>. Acesso em: 16 abr. 2019.

FERRI, Tatiana; PEREIRA, Josiane; POSTALI, Valéria Barreiro. A (re)construção do processo de formação e evolução de Iretama (PR) através da História Oral. In: II SEURB, 2013, Campo Mourão. **Anais do II Simpósio de Estudos Urbanos**, Campo Mourão: UNESPAR, 2013, p. 1-24.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina: Eduel, 2014.

FLACH, Simone de Fátima. O retrocesso conservador do projeto Escola sem Partido: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.19, n.42, p. 34-48, set./dez. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares Alves**. 4.jan.2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FRANÇA, Fabiane Freire; GLOOR, Viviane Cristina Ferreira. Família e Mulheres: representações docentes. **Diálogo**, Canoas, n.24, p.63-71, dez. 2013.

_____. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

_____. **Os estudos de gênero na Educação Básica: intervenção pedagógica na formação docente**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

_____. Para que discutir gênero nas Práticas Pedagógicas? A Escola como Espaço de Diálogo. In: PAIVA, Valdemir; LIMA, Wallas Jefferson (Orgs.). **Gênero e práticas culturais: debates contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 113-132.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Bahia, v.28, n.14, p.139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Victor Ramos. Até onde vai a sua ideologia? O discurso do site Escola Sem Partido. **Revista Textos Graduados**, Brasília, v.3, n.1, dez. 2017, p.11-24.

FREITAS, Maria Virgínia de. Jovens, Escola democrática e proposta do Escola sem Partido. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 101-108. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização [1930]. In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos [1930-1936]**. 1. ed. v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 10-89.

FRIGO, Diosana; DALMOLIN, Aline Roes. Tensionamento entre liberdade de expressão e discurso de ódio: Jair Bolsonaro e o impeachment de Dilma Rousseff. In: **Anais do 4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, 2017. p. 1-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17-34. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMAN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Angela Helena. Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v.48, n.168. p.550-571, abr./jun. 2018.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina); SECAD / Ministério da Educação, 2008.

_____. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 67-82.

_____. Gênero e Sexualidades – problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Instrumento: Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v.12, n.1, p.45-56, jan./jun. 2010.

_____. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner>. Acesso em: 31 out. 2018.

_____. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente à Escola sem Partido. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.149-160. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene; ZAULI-FELLOWS, Amanda. Estudos de Gênero na Psicologia Social. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene. **Gênero e Psicologia Social**. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2010. p.17-30.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, 2008.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GIROTTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o Escola sem Partido no contexto do pensamento único. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 65-68. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

GOMES, Tânia. **Não existe pecado ao sul do Equador: uniões consensuais nas camadas populares**. São Paulo: Annablume, 2010.

GONÇALVES, Eliane; MELLO, Luiz. Apresentação: gênero - vicissitudes de uma categoria e seus "problemas". **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.69, n.1, p.26-30, mar. 2017.

GONÇALVES, Luis Carlos Kutianski. **Pensando a Escola Sem Partido e seus impactos na educação**. Campos dos Goytacazes (RJ): [s.n], 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal Fluminense, 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia. 12. ed., v. 24, p.149-161, 2003.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. "Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual": sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista da FAGED**, Salvador, n.19, p.103-122, jan./jun. 2011.

GRUPO DE TRABALHO INTERINSTITUCIONAL. **Guia da juventude de Campinas**. 1. ed. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

GUARALDO, Luciano. Por Bolsonaro, SBT resgata slogan da ditadura: 'Brasil, ame-o ou deixe-o'. **UOL: Política na TV**. São Paulo, 06 nov. 2018. Disponível em: <<https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/por-bolsonaro-sbt-resgata-slogan-da-ditadura-brasil-ame-o-ou-deixe-o--23121>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

GUSTSACK, Felipe. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.5, p.7-41, 1995.

HARTMANN, Hélio Roque. Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.2, n.5, p. 27-47, mai/ago. 2002.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Em tempos de Escola sem Partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? **Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v.19. p.206-216, jan./mar. 2017.

INSTITUTO MILLENIUM. **Quem somos.** Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

JIMÉNEZ, Carla. STF proíbe censura de livros no Rio e dá recado contra discriminação. El País Brasil. São Paulo, 09 de set. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/08/politica/1567961873_908783.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido e atualização discursiva sobre o controle professoral. In: **Anais do III Encontro de Pesquisas Históricas - PPGH/PUCRS.** Porto Alegre, 2016. p.817-831. Disponível em: <<https://ephisrs.files.wordpress.com/2017/01/40-st02-07-katz-elvis-patrik.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica.** 1.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 112p.

LIMA, Jonas Pereira. A visão disciplinar no Escola Sem Partido. **InterLetras.** UNIGRAN, Grande Dourados, v.7, n.27, p.01-18, abr/set. de 2018.

LIMA, Luana Nunes Martins; TAVARES, Liliane. Escola Sem Partido: uma análise do conteúdo das representações sociais nas redes e mídias sociais. **Revista Fórum Identidades.** Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 25, p.55-74, set/dez. 2017.

LIONÇO, Tatiana. Psicologia democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília, v. 37, p. 208-223, 2017.

LOBO, Marisa. **Uma vereadora com influência nacional.** 2016. Disponível em: <<http://marisalobo.com.br/uma-vereadora-com-influencia-nacional>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 67-82.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.43-53.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Formação Docente,** Belo Horizonte, v.3, n.4, p.62-70, jan./jul. 2011.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008, p.443-481.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v.9, n.2, p.541-553, 2001.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. 2017.

MACHADO, Nilson José. **Educação e autoridade**: responsabilidades, limites e tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAIO, Eliane Rose. **Palavrões ou palavras**: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

_____. Sexualidade, sexualidades.... In: DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel (Orgs.). **Mídia, Educação e Sexualidade**. Londrina/PR: Syntagma, 2011, p. 13- 15.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem Partido”. In: CATELLI, Roberto (Orgs.) (et.al). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. “Um tapa na cara pra quem diz que cura gay não existe”: Ideologia de gênero e de gênesis em Cleycianne, Lady Gaga e Marco Feliciano. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). **Política, Religião e Diversidades**: Educação e Espaço Público (Vol. 1). Florianópolis: ABHR / Fogo, 2018, p.17-356.

MARIZ, Renata. Ministro da Educação recebe Alexandre Frota e ativistas. **Jornal O Globo**. Brasil, 25 de maio 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-ativistas-19376309>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MARTELLI, Andréa Cristina. Práticas Docentes e Imaginários da Sexualidade. In: DESIDÉRIO, Ricardo *et al*;. **Mídia, Educação e Sexualidade**. Londrina: Syntagma, 2011, p. 23-42.

MARTINS, Célio. Única cidade do país a adotar o “Escola sem Partido” fica no Paraná. **Gazeta do Povo**, 15 de set. 2016. Disponível em: < https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/certas-palavras/unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido-fica-no-parana/?doing_wp_cron=1545052341.0228469371795654296875>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MATHELIN, Cathelin. **O sorriso da Gioconda**: clínica psicanalítica com bebês prematuros (Le sourire de la Joconde). Tradução de Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

MATTOS, Amana, *et al*;. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

_____. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. 1. ed. São Leopoldo/RS: Editora Sinodal, 2000.

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

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37, n.137, p.1079-1087, out/dez., 2016.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. Cascavel: Indicto Editora, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. A necessidade um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p.69-78.

_____. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, p. 45-58.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, p. 274-289.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Zahar, 2014.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Fernanda Pereira de Moura; SALLES, Diego da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**. n. 9, v. 1 maio-out. p. 136-160, 2018.

NAGIB, Miguel. **A importância da família no projeto Escola sem Partido**. 01. fev. 2017a. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Eq6hDJxQfVA>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Nagib detona deputada comunista no Escola sem Partido**. 10. ago. 2017b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VPVtmYRIwFc&t=384s>>. Acesso em 20 abr. 2019.

NASCIMENTO, Leonardo. Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa-fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque**: Revista de História, v. 7, n. 13, p. 85-100, 2017.

NERY, Felipe. **Você já ouviu falar sobre a “ideologia de gênero”?** Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo, 2015.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v.8, n.2, p.1-33, 2000.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre gênero e psicologia no Brasil. In: LAGO, Mara Coelho de Souza; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras; BEIRAS, Adriano; VAVASSORI, Mariana Barreto; MULLER, Rita de Cássia Flores (Orgs). **Gênero e Pesquisa em Psicologia Social**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-32.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista; MAIO, Eliane Rose. Não veja, ouça ou fale: *zarus* presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan/abr. 2019, p. 96-106.

OLIVEIRA, Fabio A. G. RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação Vitória da Conquista**. n. 20, jul./dez. 2018, p. 83-102.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Periódicus**. n. 9, v. 1 maio-out. 2018, p. 161-191.

OROFINO, Paula dos Santos. **Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao Programa Escola sem Partido e à Ideologia de Gênero**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2018.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.133-144. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **Entre educar e ensinar**: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Ricardo.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PATSCHIKI, Lucas. Organizar-se contra o povo: a criação do Instituto Millenium (2005-2007). In: ANPUH, 2016, São Paulo. **Anais do XXIII Encontro Estadual de História**, São Paulo: ANPUH, 2016, p.2-15. Disponível em:

<http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1475258843_ARQUIVO_t25.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

PELET, Mariel Rodrigues; COSTA, Fabrício Veiga. A escola como locus do debate das questões de gênero: uma análise da constitucionalidade do projeto de lei “Escola sem Partido”. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Maranhão, v.3, n.3, p.01-21, jul./dez. 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.35-48. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

_____. O ódio aos professores. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.93-100. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. **Revista Movimento**, v.2, n.3, p. 294-301, 2015.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. A teoria *queer* e a reinvenção do corpo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p.469-477. jul/dez. 2006.

PEREIRA, Walter. "Debate sobre PME lota Câmara; votação será quinta e sexta-feira". **Tribuna do Interior**. 15 de jun. 2015. Disponível em: <<https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/debate-sobre-pme-lota-camara-votacao-sera-quinta-e-sexta-feira>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PERON, Ana Paula; ROMUALDO, Edson Carlos. Uma leitura discursiva sobre o “ser mulher na conugalidade e sua interface com a violência. In: PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire. **Educação, diversidade e cultura**. Curitiba: Prismas, 2018. p. 49-70.

POLLI, Simone; HOLANDA, Aline; MACHADO, Gustavo; VEDOVELLO, Luana. Novas insurgências e a luta do movimento “Ocupa Paraná”. **Universidade e Sociedade**. v. 28, n. 62, p.136-149, jun. 2018.

POST, Tayla; COSTA, Nathalia. O Estatuto da Família: disputa pelo conceito de entidade familiar. In: I Seminário Internacional de Ciência Política: Estado e democracia em mudança no século XXI. **Anais do 1º Seminário Internacional de Ciência Política**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande, 2015, p. 01-21. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/O-Estatuto-da-Fam%C3%ADlia-disputa-pelo-conceito-de-entidade-familiar-Modelo-SICP.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos. Quem tem medo da bancada evangélica? Posições sobre moralidade e política no eleitorado brasileiro, no Congresso Nacional e na Frente Parlamentar Evangélica. **Tempo Social**, São Paulo, v. 29, n. 2, p.187-214, ago. 2017.

PRIORI, Claudia. **A violência de gênero de cada dia não nos dai hoje**: políticas públicas e ações de enfrentamento. In: PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire. Educação, Diversidade e Cultura. Curitiba: Editora Prismas, 2018. p.71-98.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.75-86. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-42. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

REIS, Mariana Silva Jardim. “Escola Sem Partido” e direitos das mulheres: o obscurantismo vaga na escola. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen’s Worlds Congress**. Florianópolis, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499473415_ARQUIVO_MarianaSilvaJardimReis_ARTIGO_Final.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

REIS, Toni. Gênero e LGBTfobia na Educação. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.117-124. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-aideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.161-165. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

RIO DE JANEIRO. Alerj. **Projeto de Lei nº 2.974/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”. 13 mai. 2014a. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Highlight=0,2974%2F2014>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. **Projeto de Lei 867/2014**. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “Programa Escola Sem Partido”. 03 jun. 2014b. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ROSENO, Camila dos Passos. **Escola Sem Partido**: um ataque as políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil. 2017. 91f. Dissertação de (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.

SAKAMOTO, Leonardo: “Escola Sem Partido”: doutrinação comunista, coelho de páscoa e papai noel. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 07-10. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SANTIAGO, Luiz. Fora de Plano #14 – Chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire. **Plano Crítico**, 20 de mar. 2015. Disponível em: <<https://www.planocritico.com/fora-de-plano-14-chega-de-doutrinacao-marxista-basta-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Moara de Medeiros Rocha; ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Teorias psicológicas sobre gênero e suas implicações para o estudo da intersexualidade. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene. **Gênero e Psicologia Social**. 1. ed. Brasília: Technopolitik, 2010. p.137-184.

SARAIVA, Karla.; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da Escola sem Partido. **Teias**, Rio de Janeiro, v.18, n.51, p.68-84, out/dez. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30651>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SCHREIBER, Mariana. Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalham por outros países. **BBC Brasil**. Brasília, 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1985.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: 03 de maio 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 17 dez. 2018.

SEVILLA, Gabriela Garcia; SEFFNER, Fernando. “Escola sem partido” e sem “ideologia de gênero”: apontamentos sobre as mudanças na legislação educacional e suas implicações para o ensino de sociologia. In: 7º SBECE/4º SIECE, 2017, Canoas. **Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: PPGEDU, 2017.

SILVA, Fagner Costa; PEREIRA, Edisvânio do Nascimento; ASSIS, Marcelise Lima de. Sexualidade e Escola sem Partido. **Revista Olhares Docentes**, Bahia, v.1, n.1, p.119-128, jan./jun. 2017.

SILVA, Luis Carlos Faria. NAGIB, Miguel. **Direito dos pais ou do Estado**. Folha de São Paulo, Tendências/Debates. São Paulo, 30 jan. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz3001201107.htm>>. Acesso em: 04 out. 2018.

SILVA, Rosimeri Aquino; SOARES, Rosângela. **Juventude, escola e mídia**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis:RJ: Vozes, 2013. p.83-95.

SILVA, Maurício Roberto; DICKMANN, Ivo; BERNARTT, Maria de Lourdes. Radiografia do Golpe, neoliberalismo e destruição do Estado, “apagamento “dos direitos sociais, “Educação Temer(ária)” e Escola sem Partido. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.19, n.40, p. 7-21, jan./abr. 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; GONÇALVES, Ednéia. Reeducação nas relações raciais e ESP. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 137-148. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de lei “Escola Sem Partido”. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, p.204-224, 2018.

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA, Tiago Fávero. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 121-132. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bw_ptI_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SPERANDIO, Renan dos Santos; MUNIZ, Ana Carolina Henriques do Nascimento. Paradigmas positivas nas reformas educacionais do (des)governo Temer: do Escola sem Partido ao novo Ensino Médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.3, p.211-219, dez. 2017.

STAHLBERG, Lara Tejada. **Mulheres em campo: novas reflexões acerca do feminino no futebol**. 125f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2013.

STREIT, Maíra. Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido é coitadismo”. **Revista Fórum**. Brasília, 19 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/professor-cria-polemica-em-protesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

TRAD, Leny A. Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.777-796, 2009.

TV BRASIL. **A Escola Necessária**. 29 de set. 2016. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/a-escola-necessaria>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural**: um desafio na atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VASCONCELOS, Joana Salém. Escola, o autoritarismo e a emancipação. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.77-82. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

XIMENES, Salomão. O que o direito a educação tem a dizer sobre o Escola Sem Partido. In: Ação Educativa (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.29-58. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/blog/2017/05/09/acao-educativa-disponibiliza-livro-a-ideologia-do-movimento-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

YAZLLE, Elisabeth Gelli; FERNANDES, Juliana G. D. A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.2, p.201-209, maio/ago. 2009.

ZARANZA, Gabrielle. Criticado por exibir filme sobre ditadura, professor de História recebe homenagem de alunos. **O POVO online**: Educação. Fortaleza, 29 de out. 2018. Disponível em:<<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/10/professor-criticado-filme-ditadura-santa-cecilia-homenagem-estudantes.html>>. Acesso em: 05 jan. 2018.