



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rafaela Cotta Leonardo

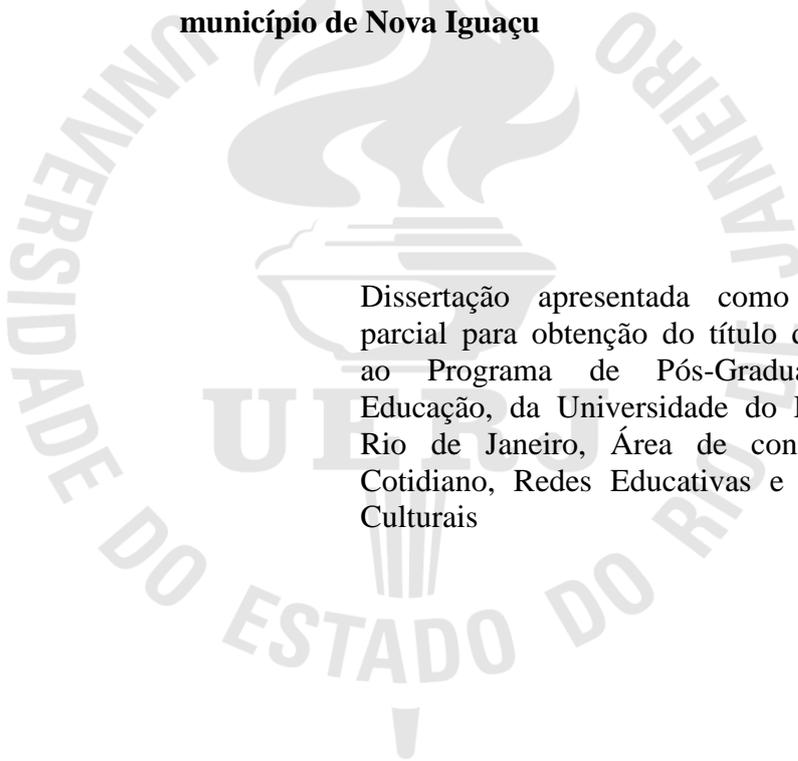
**Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo  
problematizações com docentes da educação básica e pública do  
município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu**

Rio de Janeiro

2018

Rafaela Cotta Leonardo

**Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais

Orientador: Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B242 Leonardo, Rafaela Cotta.  
Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo  
problematizações com docentes da educação básica e pública do município do  
Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu / Rafaela Cotta Leonardo. – 2018.  
130 f.

Orientador: Fernando Altair Pocahy.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Escola Sem Partido – Teses. 3. Fundamentalismo  
Religioso – Teses. I. Pocahy, Fernando Altair. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.014(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rafaela Cotta Leonardo

**Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações  
com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do  
município de Nova Iguaçu**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais

Aprovada em 21 de agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy (Orientador)

Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amana Rocha Mattos

Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Gomes Dornelles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Rio de Janeiro

2018

## **AGRADECIMENTOS**

**À minha família, pelo apoio durante o processo de escrita e pelo incentivo durante toda vida. Agradeço por me fazerem compreender que o amor cabe nas limitações.**

**Às amigas, pela força, pela escuta, pelo acolhimento em momentos conturbados. Vocês me fazem ser uma pessoa muito melhor.**

**Às professoras e professores com quem encontrei, pelas conversas, pelas transformações, pela luta. Muito obrigada. Seguimos juntxs.**

**Ao Fernando, amigo e orientador. Agradeço por todo caminho percorrido afetuosamente, pelo (des)aprendizado, pela companhia, por acreditar em mim. Sua marca é potente e permanente em minha vida. Ela está, ela fica.**

**À Amana Rocha Mattos e Priscilla Gomes Dornelles, pela generosidade, pelo cuidado, pela participação na banca final e por suas leituras sensíveis e atentas.**

**Ao CNPq, pela bolsa concedida para o desenvolvimento dessa pesquisa.**

## RESUMO

LEONARDO, Rafaela Cotta. **Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar:** tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública do município do Rio de Janeiro e do município de Nova Iguaçu. 2018. 130 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho analisa algumas das disputas em relação às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, notadamente aquelas mobilizadas através de discursos fundamentalistas e conservadores forjadas no jogo enunciativo da Ideologia de Gênero. A aposta investigativa é de que a profusão de polêmicas em torno dessa moral, acionam pânico moral, não apenas tornando mais forte a fixação da diferença, como a sua letalidade. Para pensar sobre essas disputas, tomo os estudos pós-estruturalistas como base e problematizo o enunciado que criminaliza e judicializa docentes engajadxs na criação de um espaço de debate sobre gênero e sexualidade na escola. Metodologicamente, a pesquisa segue um percurso de (des)encontros com professorxs, em que conversei tanto com docentes notificados pelo Escola Sem Partido, do município do Rio de Janeiro, como com docentes que atuam no município de Nova Iguaçu, onde a lei 4.576 embarreirou as discussões sobre gênero e sexualidade. Assim, pude acompanhar os efeitos dos discursos contemporâneos que produzem entraves nas problematizações no cotidiano da escola, analisando e compondo uma narrativa que se atenta para as resistências criadas por docentes no que diz respeito a gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Escola Sem Partido. Ideologia de Gênero. Fundamentalismo Religioso. Conservadorismo. Educação.

## ABSTRACT

LEONARDO, Rafaela Cotta. **Gender and sexuality in dispute in the school routine: making problematizations with teachers of basic and public education of the municipality of Rio de Janeiro and the municipality of Nova Iguaçu.** 2018. 130 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This paper analyzes some of the disputes regarding gender and sexuality issues in school life, especially those mobilized through fundamentalist and conservative discourses forged in the enunciative game of Gender Ideology. The investigative bet is that the profusion of controversies around this moral, trigger moral panic, not only making stronger the fixation of difference, as its lethality. To think about these disputes, I take post-structuralist studies as the basis and problematize the statement that criminalizes and prosecutes teachers engaged in creating a space for debate on gender and sexuality in school. Methodologically, the research follows a course of (dis) meetings with professors, in which I talked with both teachers notified by the “Party-free Education”, of the municipality of Rio de Janeiro, and with teachers who work in the municipality of Nova Iguaçu, where law 4,576 discussions on gender and sexuality. Thus, I was able to follow the effects of the contemporary discourses that produce obstacles in the problematizations in the daily life of the school, analyzing and composing a narrative that is attentive to the resistances created by teachers with respect to gender and sexuality.

Key-words: Party-free Education. Gender Ideology. Religious Fundamentalism. Conservatism. Education.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ALERJ –	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPEPP –	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
CLAM –	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CFP –	Conselho Federal de Psicologia
CNPQ –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRP –	Conselho Regional de Psicologia
DEGENERA –	Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros
ESP –	Escola Sem Partido
GDE –	Gênero e Diversidade na Escola
GENI –	Grupo de Estudos de Gênero, Sexualidade e/m Interseccionalidades na Educação e na Saúde
GT –	Grupos de Trabalho
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTI –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e pessoas Intersex
MDV –	Marcha das Vadias
MEC –	Ministério da Educação
MESP –	Movimento Escola Sem Partido
NI –	Nova Iguaçu
ONG –	Organização Não-Governamental
PBSH –	Programa Brasil Sem Homofobia
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC –	Proposta de Emenda à Constituição
PL –	Projeto de Lei
PMDB –	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE –	Plano Nacional de Educação
PP –	Partido Progressista
PR –	Partido da República
PRB –	Partido Republicano Brasileiro
PROS –	Partido Republicano da Ordem Social
PSL –	Partido Social Liberal
PSOL –	Partido Socialismo e Liberdade
PT –	Partido dos Trabalhadores

SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
SPE –	Saúde e Prevenção na Escola
SEPENI –	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – Núcleo Nova Iguaçu
SEPERJ –	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SIMPRO-Rio –	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UGF –	Universidade Gama Filho
ZS –	Zona Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 POR ONDE CAMINHEI: AS ANDANÇAS DA PESQUISA</b> .....	21
<b>2 COMPONDO UM CENÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE: UMA ABORDAGEM PÓS CRÍTICA NA EDUCAÇÃO</b> .....	42
2.1 <b>Dispositivo da sexualidade e as normas de gênero: uma breve genealogia da (suposta) preocupação com/sobre essas temáticas no campo educacional</b> ..	43
2.2 <b>Ideologia de Gênero</b> .....	58
2.3 <b>A construção e os deslocamentos promovidos pelo conceito de gênero e a prática/teórica da interseccionalidade</b> .....	63
<b>3 PROBLEMATIZAÇÕES TECIDAS COM DOCENTES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E NOVA IGUAÇU, DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA, SOBRE OS DISCURSOS CONSERVADORES E FUNDAMENTALISTAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO</b> .....	76
3.1 <b>Gênero e sexualidade no cotidiano escolar</b> .....	77
3.2 <b>O discurso da infância no Escola Sem Partido: a preocupação com a fragilidade das crianças ou a produção de uma fragilização?</b> .....	92
3.3 <b>Desfiando o bordado da família tradicional brasileira: a naturalização da família nuclear heterossexual e suposto perigo que a assola</b> .....	100
3.4 <b>O fundamentalismo religioso, o Projeto Escola Sem Partido e a Laicidade: conflitos contemporâneos na educação pública</b> .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROVISÓRIAS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>ANEXO A - Dia da mulher</b> .....	124
<b>ANEXO B – Ideologia de gênero</b> .....	129
<b>ANEXO C – Evento do facebook</b> .....	130

## INTRODUÇÃO

O encontro sempre é da ordem do imprevisível. Ao se tratar do(s) cotidiano(s), a partir de aproximações com os estudos cotidianistas, com Certeau (1994), Alves (2001, 2008, 2013) e Oliveira (2002) - e, no caso específico desta pesquisa, do cotidiano de docentes no espaço escolar, não é possível preparar, controlar ou prever o que está por vir. Não é possível ter garantias e certezas. O encontro extrapola um caminho sistematicamente traçado, prescrito, as previsões. Permite que o acontecimento produza sentidos de/com/para os cotidianos e nos surpreenda, nos faça reconhecer que apesar de todo conhecimento construído durante nossas vidas, em nossas práticas, o inesperado surge e pode nos desconcertar. No meu caso, desconcertou. E é a partir de linhas mal traçadas que pretendo apresentar experiências que vivenciei em minha prática profissional e que me inquietaram para chegar a uma questão, chamada de problema<sup>1</sup> de pesquisa.

Ainda me questiono se são realmente linhas mal traçadas: linhas mal traçadas através de qual perspectiva? Tendo passado pelo processo de escolarização e vivenciado espaços de formação em que a margem de liberdade era estreita, a escrita mais fluída, a escrita que não segue um início, meio e fim muito bem definidos e acabados, uma escrita cotidianista que pretende não seguir um modelo normativo de apresentar os seus caminhos, se coloca como um desafio para mim. Iniciar pela minha prática profissional e a partir daí articular com outros *espaçostempos* vivenciados por mim, ao invés de seguir um relato cronológico das experiências que fizera com que eu me inquietasse e chegasse até este problema de pesquisa é, talvez, utilizando o termo de Nilda Alves (2008), me *virar de ponta-cabeça* (ALVES, p. 23).

Minha intenção foi a de compor esta narrativa, apresentando meus afetos, minhas impressões e meus questionamentos, articulando-os com o tema desta pesquisa, no fluxo contínuo de acontecimentos que emergiram na vida, sem dicotomizar o presente e passado ou hierarquizar e separar conhecimento científico e o conhecimento que se produz em outras instâncias. Minha aposta se dá em reconhecer o próprio cotidiano como produtor de vidas e de surpresas, em reconhecer e desafiar as epistemologias hegemônicas que defendem cronogramas, fases, etapas, desenvolvimentos muito bem definidos e delineados, com a etiqueta da legitimidade impressa e colada em suas produções e pesquisas.

---

<sup>1</sup> Não pretendo apresentar soluções, nem respostas únicas ou saídas fechadas para minha questão.

Para tanto, assumo que esta tomada de decisão é um desafio e um exercício de um *pensamento-outro*. Como todo encontro é insurgente e não dá para prever seus efeitos de novidade, esta escrita não deixa de ser um encontro para mim. Cada vez que me coloco a pensar na forma com que apresento meus caminhos, aquilo que me faz refletir e me impulsiona a apresentar a minha questão, algo de novo surge neste trabalho e em mim.

Ninguém sai ilesa do encontro. Ninguém é a mesma pessoa no processo de escrita. E eu espero conseguir *des-escolarizar*<sup>2</sup> a minha escrita e a minha forma de pensar, apostando tanto naquilo que me aconteceu em *espaçostempos* escolares passados, como atuais, articulando, então, estes acontecimentos, seguindo uma lógica do imprevisto, do imprevisível, do irreduzível, do cotidiano. A autora cotidianista Inês Barbosa de Oliveira (2002, p.43) provoca o pensamento sobre as práticas cotidianas, entendendo-as não como “marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, agentes de suas vidas irreduzíveis à lógica estrutural, porque plural e diferenciada”. Portanto, *xs*<sup>3</sup> sujeitos escolares (professorxs, discentes, a gestão escolar, por exemplo) podem agir como modificadorxs das relações de saber-poder que elxs estão supostamente submetidxs.

Aqui, entendo *espaçostempos* em afinidade a forma de pensá-los como propôs Nilda Alves (2013), tendo como proposta a subversão das dicotomias do pensamento moderno. A formação da grafia junta e em itálico pretende denunciar os limites de uma perspectiva dicotomizada, bem como criar outras formas de pensar as pesquisas no cotidiano, visto que os “espaços e tempos precisam ser pensados e trabalhados juntos, pois todos os espaços são sempre historicamente referenciados” (ALVES, 2013, p.160). Assim, não é possível pensar e produzir esta pesquisa de acordo com as concepções de espaço e tempo entendidas através dos princípios da Modernidade, sendo necessário pensar/traçar/analisar os caminhos desta pesquisa a partir de *espaçostempos* atravessados por múltiplas experimentações, sem fragmentar presente, passado e futuro, sem fracionar minhas vivências como aluna e como educadora.

---

<sup>2</sup> Uma tentativa de ir em direção a uma crítica aos métodos utilizados numa escolarização hegemônica.

<sup>3</sup> Seguindo os argumento de Pochay (2018) faz-se "uso do sinal « X » como sinal a colocar sob rasura as noções consagradas e inflexões binárias de gênero. O sinal de sob rasura se justifica aqui no sentido de informar que certos conceitos, expressões, noções “não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ - em sua forma original, não reconstruída.” (Hall, 2000: 104). Portanto, mais do que fazer caber múltiplos gêneros ou posições de sexualidade através de sinais como o próprio X ou @, \*, #, \_, ´e´, etc. busco, aqui, informar que há um problema de gênero na gramática. Não se trata de uma forma inclusiva, embora guarde essa potencialidade, mas justamente de expor que a linguagem não somente é arena de disputa, mas campo por onde se produz e se marca a diferença.

Valendo-me das experiências que vivi em minha prática profissional, duas me desconcertaram e ficaram marcadas em minha memória afetiva devido às diferenças tão evidentes de posicionamento. No ano de 2016, participei de um projeto desenvolvido pelo Instituto Promundo, em que o objetivo principal era promover discussões sobre *Violência(s)* em algumas escolas do município do Rio de Janeiro. Esse projeto tomava a ideia de violência de forma ampla, como a violência de gênero, de raça, de classe.

O Instituto Promundo é conhecido por ser uma Organização Não Governamental (ONG) que trabalha “buscando promover a igualdade de gênero e a prevenção da violência com foco no envolvimento de homens e mulheres na transformação de masculinidades”<sup>4</sup>. Com isso, todos os seus trabalhos têm como objetivo abordar a temática de gênero, seja através de uma ação diretiva sobre o tema, seja como um pano de fundo<sup>5</sup> que baliza alguma atividade.

Neste projeto em que pude participar, precisávamos, eu e outras pessoas também envolvidas, visitar algumas escolas para apresentar o tema principal das atividades a serem realizadas durante um período de três a quatro meses. Conversas foram marcadas com algumas diretoras e coordenadoras pedagógicas para nos apresentarmos e falarmos mais sobre a proposta de trabalho. Numa dessas ocasiões, vivenciei duas situações que me chamaram atenção, em duas escolas diferentes e em dois encontros iniciais.

A primeira situação que escolho narrar ocorreu em uma escola localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao chegarmos à escola, fomos recebidas, eu e uma das coordenadoras de projetos da ONG, para uma conversa com a diretora que já sabia brevemente sobre o que iríamos tratar naquele encontro. Antes de abordarmos diretamente sobre o projeto atual em questão, contamos a história do Instituto Promundo e falamos sobre outros projetos que haviam sido realizados pela ONG.

A diretora mostrou-se bastante empolgada com esta proposta, querendo neste primeiro encontro já organizar o calendário para as atividades. Nesse momento, ela relatou que nesta escola, organizada em formato de ginásio<sup>6</sup>, havia um grupo de professorxs interessadxs na discussão de gênero, xs quais ministravam uma disciplina sobre as temáticas de gênero no turno da tarde. As disciplinas ofertadas à tarde são chamadas de “eletivas” e xs alunxs, em um dia determinado pela escola se inscrevem na eletiva que desejam participar durante um ano.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://promundo.org.br/sobre-o-promundo/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

<sup>5</sup> Devido ao contexto político atual, em que falar de gênero é “pregar” uma ideologia, muitas vezes falar de gênero pelas beiradas é uma estratégia para não encerrar o debate.

<sup>6</sup> Além das disciplinas do currículo formal que aconteciam no turno da manhã, durante a tarde algunxs professorxs ofereciam disciplinas com temas diversos.

Esse formato de escola permite tanto que x alunx exerça a sua autonomia, uma vez que elx escolhe a disciplina da tarde que deseja participar e amplia a convivência de alunxs de outras turmas<sup>7</sup> no mesmo *espaçotempo*.

Enquanto estávamos estudando o calendário da escola para decidirmos em que período as nossas oficinas dariam início e finalizariam, um dos professores responsáveis por esta disciplina eletiva chegou na sala em que estávamos conversando. A pedido da diretora, o professor contou sobre as propostas da disciplina ministrada por ele e mais uma colega e um colega de profissão. Segundo este profissional, elxs utilizam vídeos, filmes, textos, músicas e dinâmicas de grupo para disparar o debate sobre as questões de gênero. De acordo com ele, durante a disciplina eletiva, o grupo discute sobre machismo, racismo e todos os tipos de preconceito, problematizando as normas sociais. No caso dessa escola, a diretora pontuou ser de extrema importância este tipo de debate com o corpo discente e ficou animada com a possibilidade de ter mais uma disciplina que abordasse esta temática, podendo assim, alcançar um número maior de alunxs e, também, outros profissionais da educação.

Finalizamos este encontro com o calendário de atividades fechados e, tanto eu, quanto a coordenadora de projetos da ONG, saímos contentes pelo fato de termos conseguido firmar uma parceria com aquela escola, tendo em vista o contexto político atual. E também houve um momento de fascinação pelo fato de descobrir que existe uma escola com profissionais comprometidxs com a discussão sobre gênero e que esta proposta está presente na programação escolar. É importante pontuar que fomos em outras escolas anteriormente e sempre surgiam ponderações sobre ser complicado realizar esse tipo de atividade com problematizações considerando o cenário político vigente. Cenário esse onde o discurso conservador e o discurso fundamentalista têm ganhado cada vez mais corpo e força, tendo em vista a grande entrada de políticos que colocam seus valores individuais, tradicionais e religiosos em suas decisões políticas institucionalizadas.

Seguindo a narrativa dos encontros, o segundo acontecimento experienciado por mim e que me desconcertou foi em outra escola também localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Diferente do encontro narrado anteriormente, nesta escola a recepção não foi tranquila e o diálogo nem um pouco amigável. Como na primeira escola, a diretora também já havia recebido por e-mail qual era a proposta do projeto e sobre quais seriam as temáticas abordadas com uma turma de alunxs. O motivo deste encontro em específico era para que houvesse uma conversa com xs docentes, visto que também existia a possibilidade de que as

---

<sup>7</sup> As turmas são diferentes, porém, as séries/anos são os mesmos.

mesmas atividades feitas com xs discentes, também fossem realizadas com um grupo de docentes interessadx pela temática.

De fato, a conversa aconteceu, mas não sem algumas confusões. Na subida da escada, seguindo o caminho para a sala de aula, local em que xs professorxs estavam reunidxs, a diretora parou no primeiro degrau e falou em alto e bom som - para não dizer “aos berros” - que se fosse para conversar com xs professorxs sobre “essas coisas de gênero” era “melhor nem perder tempo” porque “este tipo de discussão não vai acontecer nesta escola”. Insistimos em subir para conversar com xs docentes e um dos questionamentos que me passaram na cabeça naquele momento foi: Se ela já sabia sobre do que se tratava o projeto, por qual motivo mesmo assim ela aceitou nos receber? Após a insistência e a negociação para subirmos e conversamos com xs professorxs, ela acatou e fomos em direção à sala.

Durante a apresentação sobre as temáticas que seriam abordadas nas oficinas, constantemente a diretora interrompia, falando de assuntos aleatórios relacionados ao dia-a-dia da escola, como a próxima reunião do Conselho de Classe, sobre os novos horários da escola, sobre a ausência de umx ou outrx docente naquele momento. Além destas interrupções, ela deu por terminada a apresentação sobre as atividades quando bem entendeu, entregando materiais xs professorxs e iniciando o primeiro tópico da reunião que aconteceria após a nossa apresentação. Esta atitude da diretora fez com que uma professora pontuasse que gostaria de saber mais sobre as oficinas de gênero, violência e sexualidade, alegando que as interrupções feitas pela diretora estavam atrapalhando o andamento da nossa apresentação. Outro professor também manifestou interesse pelo assunto.

Devido aos cortes realizados pela diretora e da chegada da coordenadora pedagógica, o que ajudou a encerrar a nossa conversa com xs docentes, decidimos trocar e-mails e telefones com um grupo de profissionais que se mostraram interessadx, para pensarmos numa possibilidade das discussões serem realizadas somente com elxs. Contudo, apesar das tentativas de contato posteriores a este encontro, não houve nenhum tipo de resposta por parte dxs professorxs.

Em paralelo as visitas e reuniões com as direções das escolas, aconteciam encontros semanais com as pessoas colaboradoras da ONG e um grupo de pessoas que trabalhavam na área da educação<sup>8</sup>. O projeto ao qual eu participava como colaboradora objetivava produzir uma ferramenta pedagógica, um material didático que contivesse a discussão das diversas

---

<sup>8</sup> Escolho não localizar quem são essas pessoas e onde elas atuam profissionalmente a fim de as preservar e proteger, tendo em vista o momento político temeroso.

violências sociais, numa perspectiva interseccional e, que seria distribuído em algumas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Nesses encontros, discutia-se o formato, a linguagem, a estética e as temáticas específicas que seriam abordadas nesse material. Por exemplo, ficou definido que ao invés da produção de um livro ou um grande manual, seriam elaborados cinco volumes, cada um com um tema, para que x professorx não se sentisse sobrecarregado e olhasse para o material de forma desinteressada. Essa foi uma das contribuições dadas por quem trabalhava diretamente no cotidiano da escola, onde alguns materiais chegavam, mas não se tornavam atrativos axs docentes ou xs fazia refletir se levariam com elxs ou não. A ideia de manual, segundo elas, era cansativa, tendo em vista as várias tarefas de umx professorx de escola pública e, por isso, dividir os temas em cinco volumes diminuiria o peso e poderia ser uma forma estratégica de fazer com que x docente se interessasse por essa ferramenta.

Durante as discussões sobre a elaboração desse material, com diversos posicionamentos em relação a conceitos, muitas divergências sobre temáticas específicas, me chamou atenção um consenso estabelecido entre as pessoas presentes: o medo do Escola Sem Partido (ESP). Como o material iria abordar diretamente as questões de gênero, houve uma preocupação sobre a forma que essa abordagem seria feita. Habitualmente, pela ONG trabalhar com essas temáticas, a palavra *gênero*, por exemplo, aparecia na capa do material, afinal, não havia o que se esconder uma vez que a instituição atua abertamente com essa temática.

Contudo, o medo e a preocupação das pessoas eram anunciadas em frases como: “Se colocar a palavra gênero na capa, muitos professores não vão nem ler”, “Vão fazer uma fogueira com esse material”, “Não estamos podendo abordar essa temática assim, de forma direta”, “E se a palavra gênero entrar só na quarta ou quinta lauda?”, e uma, em específico, repetida várias vezes como um aviso, um alerta, um dado para não ser esquecido por mim e por outras pessoas que iriam elaborar esse material: “Olha o Escola Sem Partido aí...”.

Desse modo, articular estas narrativas a outros *espaçostempos*, trazendo algumas experiências formativas, antes da minha prática profissional, faz-se necessário, pois são acontecimentos que estão totalmente imbricados nesta pesquisa e constituem tanto a composição desta inquietação, como a mim mesma.

Assim que ingressei no curso de Psicologia, cinco anos antes destas vivências, em 2011, na Universidade Gama Filho (UGF), cidade do Rio de Janeiro, me recordo de um estranhamento logo no primeiro período da graduação. Era disciplina de Psicologia e Profissão e a professora exibiu o filme “Freud, além da alma”, um longa-metragem norte

americano, dirigido por John Huston no ano de 1962. O filme relata a história de Sigmund Freud, considerado o fundador da psicanálise, e apresenta um famoso caso em que o psicanalista diagnostica uma mulher como tendo histeria. Durante o filme, a narrativa retrata o Complexo de Édipo, um dos conceitos estruturantes e fundamentais para o saber da psicanálise. Me lembro de estar sentada na primeira fileira do auditório, bem próxima a tela e comentar no ouvido de uma recém colega de curso, indagando-a: “Será que é assim mesmo que acontece com todo mundo?”.

A minha questão naquele momento era a forma com que o tal Complexo de Édipo era tratado como universal. Independente do local onde a pessoa morava, da relação familiar, do gênero e de qualquer circunstância, todo e qualquer ser humano passaria pelo Complexo de Édipo. Aquilo para mim, ainda iniciante na graduação, na expectativa de conhecer o saber psicanalítico, me soou muito estranho. Como enquadrar tantas subjetividades através de uma única ótica e falar que inevitavelmente todas as pessoas passariam por aquele fenômeno psíquico? Mas, naquele momento inicial da graduação, que condições e que lugar eu ocupava para ter a legitimidade de questionar um conceito tão difundido e valioso para psicanálise? É importante ressaltar que depois de graduada continuo acreditando que para criticar uma teoria de relevância, teoria da qual também reconheço o seu valor, precisaria me aprofundar e me debruçar sobre este assunto em longa pesquisa. E não é o que pretendo fazer aqui. O que gostaria de assinalar foi o incômodo causado em mim, de modo a se estender e fazer presente até os dias atuais: todos os fenômenos são universais?

Desde aquele momento, mantive o hábito de desconfiar de tudo aquilo que pregavam ser universal. Suspeitava de respostas únicas, de caminhos traçados de antemão e me incomodava com o esforço de enquadramento de subjetividades dentro de teorias ou da prática de pinçar uma situação particular para totalizar uma pessoa. Ali, tomei consciência de que aquele desconforto me acompanharia e dava início a um movimento que se repetiria ao longo de meus estudos. Surgia ali uma dúvida epistemológica, uma maneira de entender o conhecimento posto e construído partindo sempre do questionamento e não simplesmente de uma aceitação passiva. Obviamente os movimentos de captura também se fizeram e se fazem presentes em minha vida, mas sigo na tentativa e no esforço de estranhar as totalizações que me são apresentadas, buscando identificar as verdades instituídas e entender como elas atuam e afetam os cotidianos.

No decorrer do curso de graduação, identifiquei algumas tentativas de universalizar o comportamento humano. Dentre elas, a que mais me incomodava era a universalização das relações de gênero e a naturalização das diferenças entre homens e mulheres. Frases como “as

mulheres são...” e “os homens são...”, numa tentativa de encerrar e definir o que era “ser mulher” e “ser homem” não eram raras e, não satisfeita, entrei em alguns debates questionando este entendimento reducionista e determinista de gênero. Entretanto, não é possível falar que esta é uma prática exclusiva da área da Psicologia, visto que de acordo com Guacira Lopes Louro (2003) esta compreensão essencialista sobre o gênero é produzida “através de muitas instituições e práticas” e entende que “essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase "naturais" (ainda que sejam "fatos culturais")” (LOURO, p. 60). Com isso, o aprendizado das relações de gênero se dá através de uma série de investimentos e acaba se naturalizando de modo que a reprodução destas concepções não deixaria de estar presente nos discursos da Psicologia. Discursos que também são produtores das normas de gênero e sexualidade, especialmente a partir da produção, da marcação e da fixação da diferença nos termos da patologização.

Obviamente, não quero ser injusta e totalizar a Psicologia como sendo um saber que se reserva a apenas reproduzir as desigualdades de gênero. Conheci profissionais da área da Psicologia e tive professoras e professores que questionavam um entendimento essencialista sobre gênero em suas práticas, pessoas que estavam implicadas na problematização das normas de gênero, isto é, profissionais dispostxs a estranhar e debater com a turma aquilo que era entendido como o normal de uma mulher ou de um homem. Afinal, foi na graduação em Psicologia que ouvi falar sobre o movimento feminista, assunto que até então eu nunca tinha escutado antes na vida. E foi por estranhar que existia um movimento que lutava pelo direito das mulheres que comecei a buscar através da internet e em redes sociais mais conteúdo sobre este assunto. Acredito que o esforço de grupos e coletivos na área da psicologia, como os Grupos de Trabalho (GT) que discutem Gênero e Sexualidade nos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), os GTs Psicologia, Sexualidade e Política, GT Psicologia e Gênero da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e as ações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) compõe uma rede de conhecimentos e saberes que podem afetar e transformar práticas normativas no campo psi.

Nas pesquisas que realizei na internet, a procura de conteúdo, informações, discussões sobre gênero, comecei a participar de alguns grupos posicionados como feministas e encontrei um evento no *Facebook* convidando pessoas a participarem de uma reunião deliberativa da Marcha das Vadias (MdV) da cidade do Rio de Janeiro. Foi em 2014 que então comecei a participar das reuniões da MdV, dando início a meu ativismo político, colaborando na organização da marcha daquele ano. Segundo Thayz Conceição Cunha de Athayde (2015)

afirmar-se como Vadia parece ser uma forma de responder a uma sociedade que insiste em culpar, na forma da agressão verbal, as mulheres que exercem uma autonomia sobre seu próprio corpo. Exercer a autonomia sobre o corpo, no contexto da Marcha das Vadias, é exercitar novas formas de perceber e dar sentido ao corpo, tentando desprender-se dos estereótipos da ideia normativa do que significa ser mulher (ATHAYDE, p. 45).

Ao participar das reuniões deliberativas para o evento da Marcha das Vadias, pude, a partir das reflexões, discussões e contradições, repensar os significados daquilo que é “ser mulher” em nossa cultura. Fui ampliando a minha compreensão sobre as relações de gênero e me apropriando das discussões sobre as desigualdades de gênero, revendo também o meu entendimento sobre corpo e tendo acesso a debates sobre identidade de gênero, racismo, machismo, orientação sexual, desigualdade social, a partir de uma perspectiva interseccional.

Nos encontros vivenciados na construção da MdV do ano de 2014, conheci Amana Mattos, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros – DEGENEREA. Com ela pude conversar sobre formas de fazer uma prática em psicologia comprometida com o respeito a diferença e sobre a meu desejo de discutir academicamente as questões de gênero. Em uma dessas conversas, Amana me falou sobre a seleção de bolsista para um grupo de pesquisa que discutia gênero e sexualidade a partir de um ponto de vista interseccional na Faculdade de Educação da UERJ e me passou o e-mail do professor que estava organizando esta seleção.

Assim, então, conheci o professor Fernando Pocahy e participei da entrevista para concorrer a bolsa. Apesar de não ter sido aprovada no processo de seleção de bolsista, pois a bolsa só poderia ser vinculada a umx alunx da instituição, comecei a participar do grupo de pesquisa GENI<sup>9</sup> como voluntária no ano de 2014, sendo uma das co-fundadoras. E, a partir disso, conheci as produções acadêmicas, artísticas, filosóficas e experiências de vida sobre gênero em diversas perspectivas, mantendo-me no grupo até o momento atual.

Nesse contexto, participar de um grupo de pesquisa instalado na área da educação e, ao mesmo tempo, estar concluindo a graduação em Psicologia provocou tensões na minha própria forma de ver o mundo. Encharcada de conceitos, proposições e práticas que se encarregavam de dizer a verdade sobre x outrx, a participação nas discussões do campo educacional permitiu com que eu deslocasse o meu olhar e experienciasse uma liberdade maior para me movimentar, devido as potências dos debates feitos e das propostas da área da educação.

---

<sup>9</sup> GENI – Grupo de Estudos de Gênero, Sexualidade e/m Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde

Em minha graduação não tive contato com a discussão de gênero numa perspectiva pós-crítica de forma orgânica, ou seja, um olhar de desconstrução e de análise das premissas e concepções em relação as questões de gênero. Aqui, entendo a perspectiva pós-críticas como discute Dagmar Esternmann Meyer e Marculy Alves Paraíso (2013). Foi participando do GENI, no final da minha graduação, que pude ter contato com pesquisas que problematizavam as questões de gênero, o que permitiu que eu iniciasse um processo de desessencialização do meu olhar, compreendendo que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 2003, p. 25). Isto é, o entendimento de que certos comportamentos e sentimentos são exclusivos de homens e mulheres, a partir do seu corpo, da sua biologia, não são naturais, mas são produzidos de acordo com o seu tempo histórico e através do investimento de inúmeras instituições. Contudo, essa prática de dessencializar o olhar e compreender o gênero fora de uma ótica naturalizante foi/é um exercício constante e desafiador, uma vez que a visão biologizante do gênero e também do corpo fez com que ele fosse “observado, explicado, classificado e tratado” incansáveis vezes (GOELLNER, 2003, p.28), compondo nossas compressões sobre essas questões.

E se tratando de práticas sociais e de diferentes instituições, como pontuou Louro (2003), “a escola é parte importante desse processo” (p. 60) de produção de gênero e de sexualidade normativas. A escola, além do conteúdo ministrado durante as aulas, também é um *espaçotempo* de produção de subjetividades. O recreio, o portão de entrada, o intervalo entre uma disciplina e outra, o pátio e o próprio momento em que a aula está acontecendo fazem parte desta produção.

A escola, como a reconhecemos em grande parte atualmente, é uma instituição que assumiu certa função social na modernidade, de modo a preparar crianças e adolescente para a vida em sociedade e, por isso, o poder disciplinar atuou sobre os corpos de modo a produzir uma docilização das subjetividades. Toda a arquitetura, a disposição dos corpos, tanto de alunxs, como de profissionais, os horários das atividades, o planejamento da escola, o currículo sofreu um investimento de poder. Investimento este que trabalhou/a incessantemente na produção de gêneros e sexualidades compreendidos como normais, ou seja, homens e mulheres cisgêneros<sup>10</sup> e heterossexuais. Isto posto, ainda para Louro (2007) “a

---

<sup>10</sup> Cisgênero é o termo usado para pessoas que foram marcadas, a partir do saber médico, com sendo de um gênero e se identificam com este gênero. Geralmente se fala que isto acontece ao nascer, no entanto, acredito que a marcação deste gênero acontece no momento em que se recebe a informação, através de resultados de exames, a qual gênero aquele corpo pertence, ocorrendo sempre a associação do órgão sexual como definidor e correspondente ao gênero.

inscrição dos gêneros – feminino e masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (Louro, 2007, p. 5). Nesse sentido, a escola enquanto uma instituição que participa na produção da diferença, marcando-a no seu *espaçotempo* específico, institui também as relações de gênero. De acordo com a cultura em que estamos inseridxs, ela também é uma das instituições que produz marcas de gênero e sexualidade, atualizando e movimentando discursos machistas, sexistas, racistas, transfóbicos, autorizando práticas opressoras e violentas nos *espaçotempos* escolares.

A partir disso, questiono de que forma poderia pensar com profissionais da área da educação, as aberturas e as limitações para a realização de problematizações sobre as relações de gênero, dos discursos racistas e transfóbicos, das práticas que precarizam a vida, nos *espaçotempos* escolares, tendo em vista o cenário político atual? O que pode ser pensado com elxs em termos de práticas curriculares dissidentes? Vislumbrar a existência de um currículo-outro parece ser uma possibilidade de resistir a reprodução de desigualdades e violências de gênero e sexualidade, diante de um contexto conservador, em que problematizar gênero é fazer ideologia e colocar crianças e adolescentes em perigo. Assim, questiono de que forma algumxs docentes produzem práticas pedagógicas *outras* face às contingências conversadoras, desafiando as normatividades curriculares?

Desse modo, e no rastro foucaultiano, busco com esta pesquisa problematizar a produção de gênero e sexualidade no cotidiano de algumxs educadorxs (da qual elxs são partícipes, pois disputam os significados – seguindo na direção de alguma margem de liberdade, um movimento ético, para usar novamente os termos foucaultianos), especialmente diante do impacto das proposições de políticas conservadoras, como do Projeto Escola Sem Partido e outras articulações fundamentalistas (como os argumentos neopentecostais)<sup>11</sup>.

Debater, tensionar as verdades<sup>12</sup> construídas sobre gênero, raça, sexualidade se configura, portanto, um grande desafio no contexto político atual e no qual esta pesquisa está inserida, visto que docentes que realizam essas problematizações em suas práticas cotidianas vêm sendo vigiadxs, perseguidxs e criminalizadxs, através de ataques conservadores fomentados pelo discurso do Escola Sem Partido.

<sup>11</sup> Não descarto a força de outras matrizes religiosas cristãs. No entanto, o foco dessa pesquisa se voltou para vertentes religiosas que emergiram nos encontros, através das minhas interlocuções. No caso de Nova Iguaçu, esta é uma evidência bastante expressiva, diferente da cidade do Rio de Janeiro, onde o ESP é mais atuante. Afirmar isso, não quer dizer que o ESP e suas proposições não tem lugar na política da Baixada Fluminense.

<sup>12</sup> Me refiro a *verdade* aqui, no sentido utilizado por Foucault, em que o autor afirmou que “por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, p.13)

Esta dissertação está organizada/composta por três capítulos e as considerações finais/provisórias. No capítulo intitulado “Por onde caminhei: as andanças da pesquisa”, procuro (re)articular os princípios teórico-metodológicos pós-estruturalistas, trazendo a trajetória que percorri durante a pesquisa. Aqui, assumo uma perspectiva que toma as contribuições de estudos e pesquisa (pós)-críticos, especialmente a partir das interlocuções com Michel Foucault e apostas cotidianistas, inspiradas nos trabalhos de Michel de Certeau. Assumo os pressupostos analíticos discursivo-desconstrucionistas potencializados a partir de uma forma de me colocar nas interlocuções: conversando. Assim, não pesquisei *sobre*, mas *com* docentes da rede básica e pública do município de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro.

O capítulo seguinte, intitulado “Compondo um cenário de problematizações sobre gênero, sexualidade: uma abordagem pós crítica na educação” traz uma espécie de genealogia sobre a entrada das discussões de gênero e sexualidade no campo educacional, problematizando esse percurso até o momento atual, em que projetos como do Escola Sem Partido visam prescrever a forma com que esses debates devem ser realizados a nível macropolítico.

O capítulo onde se estabelecem mais densamente as problematizações, chama-se “Problematizações tecidas com docentes do município do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, da educação básica e pública, sobre os discursos conservadores e fundamentalistas na área da educação”. Neste capítulo, trago as interlocuções produzidas nos encontros realizados com oito professorxs<sup>13</sup> da rede básica e pública de Nova Iguaçu (seis docentes) e Rio de Janeiro (dois docentes). Não somente mapeei as principais tensões, mas também reelaborei e me coloquei no desafio de estabelecer novas entradas de problematizações a partir desses encontros e dos pontos que emergiram durante as conversas. Aqui, entendo *problematização* em termos foucaultianos, interessando-me mais em apresentar outras questões, apontando outros problemas, ao invés de respondê-los.

Chamo de Considerações Finais/Provisórias um movimento de síntese analítica que lança outras problematizações na disputa de gênero e sexualidade nos cotidianos escolares. Aqui, entendo que a elaboração dessas outras problematizações só foi possível por efeito dos encontros e as conversas realizadas com xs interlocutorxs dessa pesquisa.

---

<sup>13</sup> Reconheço que pode haver algum prejuízo nas problematizações por conta dos aspectos relacionados aos marcadores que compõe xs interlocutorxs, porém, considero importante preservar o maior anonimato possível dessas pessoas, sobretudo, em um contexto de estado de exceção. Assim, compreendo que as análises ficam comprometidas em alguns aspectos que poderiam ser ampliados, mas levando em consideração o momento político, tomo essa decisão, até mesmo por ter sido solicitada por algunxs interlocutorxs para localizar/falar o mínimo sobre elxs.

## 1 POR ONDE CAMINHEI: AS ANDANÇAS DA PESQUISA

Desafios e batalhas. Disso a vida está cheia. E, cotidianamente, nós fazemos escolhas diante das situações que nos aparecem como desafiadoras, aquelas que nos convocam a mudar nosso rumo, nosso olhar. Se não conseguimos enxergar os desafios, se não captamos certa provocação no estado confortável das coisas, a batalha já teve seu resultado final no início da disputa. Em realidade, não houve desafio, mas uma repetição das mesmas coisas, uma reprodução das mesmas formas e um engessamento da vida. De desafios e batalhas se faz uma pesquisa.

Os desafios são/foram muitos. Um deles são as marcas de meu próprio corpo. Desde o início, estar em um ambiente acadêmico, sendo mulher nascida e criada na Baixada Fluminense, ainda que cisgênero e branca, não me trouxe uma sensação de conforto. Me questionei inúmeras vezes se a Universidade Pública era o meu lugar e o que eu estava fazendo ali, no sentido de não pertencimento. As marcas de ter nascido e vivido/viver em um bairro na cidade de Nova Iguaçu, ora chamado Ponto Chic, ora chamado Floresta, sempre se fizeram presentes. Morar no “fim do mundo”, “na roça” ou no “que lugar feio, hein” como sempre escutei, produziram tanto medos, quanto coragens.

Ter nascido em uma família nomeada “pobre”, viver em um local onde a acessibilidade é totalmente restrita, seja pela violência, seja pelo pouco investimento nos transportes públicos e espaços públicos em geral, onde não se tem rede de internet de qualidade (o que dificulta o acesso a informação e outros tipos de movimentações *online*), as infinitas horas dentro de trens e ônibus para se movimentar pela cidade e circular por ela como bem quisesse, são elementos que marcam e me posicionam no mundo em relação a uma forma de olhar, de sentir e de produzir conhecimento.

A parte de “circular pela cidade como bem quisesse” é uma idealização pessoal-coletiva, tendo em vista tanto a precariedade dos transportes públicos do meu bairro, tendo sido reduzidos pelas empresas-máfia locais, como também por ser mulher. Falando de localidade, vejo que ser mulher nesse território constrói uma expectativa quanto a minha expressão de gênero<sup>14</sup>, aguardando que eu vivesse uma vida sem pêlos no corpo, mas com

---

<sup>14</sup> A experiência relatada no Capítulo 4 aborda sobre as expectativas de gênero e sexualidade coladas no meu corpo no território de Nova Iguaçu, através de um encontro com 20 alunas/os em uma escola municipal dessa cidade.

muitos cabelos na cabeça<sup>15</sup>, sem preguiça para cuidar da casa, de filhos e do casamento, mas com disposição para me calar, me ausentar e me anular enquanto ser humano.

Insisto em falar sobre as marcas de meu corpo, não para me isentar, não para fazer disso uma forma de defesa sobre acusações de não ter localizado meu lugar nessa narrativa, mas por apostar que um saber feminista interseccional é capaz de mostrar a pluralidade das feminilidades e masculinidades, para apontar os privilégios usufruídos e as opressões levadas por identidades historicamente marginalizadas. Ao colar as dicotomias, as compreensões binárias de mundo não mais passam a constituir as análises das relações sociais e, assim, é possível perceber as minuciosidades que constroem as subjetividades. Subjetividades estas que são localizadas através de uma série de verdades produzidas nas redes de saber-poder. Porém, é só a partir da compreensão da existência de dicotomias e binarismos e do questionamento dessa forma de construir a realidade que uma outra possibilidade de vida pode ser vislumbrada.

Quando digo que sou mulher "branca e cisgênero" não objetivo falar "para não dizer que eu não falei", mas pretendo afirmar que tive privilégios relacionados a minha branquitude, tanto para o acesso ao ensino, como para a garantia de que o racismo não me afeta(ria) durante a minha circulação pela cidade enquanto fiz essa pesquisa (e durante toda vida), para dizer que minha identidade nunca foi contestada, meus direitos de mulher nunca foram tirados de mim por conta de não seguir os parâmetros de um corpo considerado legítimo (ainda que o machismo me assale todos os dias, de forma bastante cruel), nunca fui constrangida em sala de aula e me chamaram pelo nome de registro, como sei de colegas que passaram por essas situações. Com isso, quero dizer que nunca passei por nenhum tipo de violência relacionado a minha raça e a minha identidade de gênero.

De acordo com a proposta desta pesquisa, Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) afirmam que:

quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos esses desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, tanto em função de articulações de gênero como raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (MEYER; SOARES, 2005, p.19).

---

<sup>15</sup> Sempre vivi grande vigilância e sempre escutei muitos comentários sobre meu corpo, desde a infância, pelo fato de ter um número alto de testosterona permitido socialmente para uma mulher. Lembro de aos 10 anos de idade ter a minha perna depilada por uma prima, porque aquilo causava muito incômodo a ela, lembro das piadas e comentários feitos por colegas de escola, lembro de uma vez, uma menininha não conseguir reconhecer meu gênero, questionando a sua mãe enquanto viajávamos no trem: "Mãe, essa pessoa está de vestido mas tem barba. Ela é o que?". Enfim, foram inúmeros episódios que me mostraram o quanto meu corpo não estava dentro das normas de gênero e o quanto isso foi violento e agressivo.

Nesse sentido, escolho tomar como referencial teórico os estudos de gênero, como também estudos produzidos no campo da educação, interessados em produzir pesquisas construídas a partir de uma epistemologia feminista interseccional. Para auxiliar na problematização da própria construção desta pesquisa, me apoiarei nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas e me proponho a realizar uma análise de implicação interseccional, como sugere Fernando Pocahy (2011). Isto pressupõe problematizar a minha perspectiva parcial, a minha posição parcial, pois como questiona Donna Haraway (1995): “A visão é sempre questão do poder ver – e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização. Com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?” (HARAWAY, 1995, p.25). Tomo esta decisão e este posicionamento na tentativa de não retroalimentar as metanarrativas que produzem tanto formas de atuação que acreditam se isentar de questões políticas e buscam uma suposta neutralidade, como também daquelas que pressupõem uma emancipação dos sujeitos, objetivando libertá-los das relações de opressão, salvá-los e ensinar o que é realmente a liberdade. Com isso, não almejo aumentar os litros de sangue que constituem nossos olhares sobre a vida e, talvez, colaborar na diminuição e erradicação dos sangues derramados de mulheres, pessoas negras, pobres e LGTBs cotidianamente.

Os desafios seguiram durante o processo dessa pesquisa. O desafio de estar nesse lugar acadêmico, o desafio de trabalhar e estudar enquanto não tinha bolsa<sup>16</sup> concedida por alguma agência de fomento, o desafio de dar conta das leituras e da escrita, o desafio de a todo momento fazer o exercício de rever as minhas práticas, os discursos que eu estava acionando para compor a minha vida e essa pesquisa, o desafio de construir um caminho metodológico. A batalha, aqui, diz respeito a não compactuar com a construção de um conhecimento machista, racista, LGBTfóbico, de produção de violência e de aniquilação da vida de pessoas não-privilegiadas. Para isso, utilizo a ferramenta/estratégia de contestar, de observar e analisar o discurso conservador e fundamentalista através dos encontros que tive, de lutar contra a produção de verdades colonizadoras sobre sujeitos, territórios, práticas, vivências. Nessa batalha, entendida por mim como uma disputa nas tramas das relações de poder, meu posicionamento é definido em consonância com os ideais dos Direitos Humanos, reconhecendo que existe uma disputa no campo da linguagem e que ela produz realidades. Uma batalha em que busco contestar as certezas, duvidar de toda neutralidade e de todo conhecimento que pretender ser universal, pensando em outro mundo possível para aquele que já “está dado”.

---

<sup>16</sup> A minha bolsa, concedida pelo CNPq, foi implementada no segundo semestre, do segundo ano de mestrado.

Para isso, escolhi conversar com professorxs e não falar sobre elxs, como foi discutido intensamente com meu orientador Fernando Pocahy. Escolhi a conversa como um procedimento que me permitiria, através dos encontros, pensar junto com docentes, trocar com elxs sobre as proposições do Escola Sem Partido. Pensar sobre a ideologia desse movimento, suas bandeiras, seus posicionamentos políticos, para assim, percebermos os efeitos que o discurso do ESP produz no dia a dia dessxs professorxs da educação básica e pública, tanto do município de Nova Iguaçu, como do município do Rio de Janeiro. Pensar com essxs docentes os entraves encontrados em seus caminhos e, também, as resistências, as formas de inventar e de transformar o(s) seu(s) cotidiano(s) e criar linhas de fuga.

No decorrer do processo dessa pesquisa, me chamou atenção as várias formas em que fui recebida nas escolas<sup>17</sup> pelo projeto da ONG em que colaborei, junto dos inúmeros alertas com a forma de abordar as questões de gênero e sexualidade no material didático em que fui consultora, pois o Escola Sem Partido estava às voltas realizando sua vigilância e realizando a punição de docentes. Eu me questionava: Pode ou não pode falar de gênero? Quem pode e quem não pode? Onde? Que escolas são essas? Em quais contextos e em que lugares estão localizadas essas escolas? As diferentes formas de lidar com essa questão têm a ver com o que? Quem foi notificado, foi notificado por estar fazendo exatamente o que? O que foi considerado “ideologia de gênero” para x docente receber uma notificação do site do Escola Sem Partido? Alguém respondeu judicialmente? Quem são essxs professorxs?

Em se tratando dos efeitos do Escola Sem Partido no cotidiano escolar de docentes, também optei seguir/construir problematizações no campo educacional que se articulam a partir das contribuições de Michel Foucault, de uma parte, e de outra, Michel de Certeau, buscando, no decorrer dessa pesquisa, analisar as relações de poder que emergiam no(s) cotidiano(s), me atentando para as práticas, as produções discursivas e as narrativas que tocavam nos retrocessos/interdições da discussão sobre as normas de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Sobre o cotidiano, Michel de Certeau (CERTEAU, 1994) em seu livro “A invenção do cotidiano: 1 - As artes de fazer”, aponta que os *praticantes*<sup>18</sup> de uma cultura inventam, criam, produzem, atribuem significados, sentidos diversos e transformam seu(s) cotidiano(s). Com isso, a escola, enquanto lugar de convívio, de experimentações e de afetos é um local de vasta intervenção dos praticantes culturais, responsáveis por produzir o(s) seu(s) cotidiano(s) de

---

<sup>17</sup> Todas as pessoas com quem conversei já haviam recebido um e-mail com a proposta do projeto, ou seja, elas já sabiam que seria abordada as questões de gênero e sexualidade.

<sup>18</sup> Michel de Certeau (1994) apresenta o conceito de *praticantes* tendo em vista que apesar da existência de um poder opressor, as pessoas são capazes de criar novas formas de vida e transformar o seu cotidiano.

acordo com seus desejos e expectativas. Nesta produção se fazem presentes tanto aquilo que buscam em seus projetos pessoais e/ou em seu(s) futuro(s), como também os seus posicionamentos e compromissos políticos, visto que os modos de compreender e estar no mundo estão implicados na construção do cotidiano escolar.

Lançando mão da forma de pensar e pesquisar o cotidiano de Michel de Certeau (1994), abrem-se possibilidades para reconhecer as práticas dxs sujeitxs no espaço escolar e permite que as *táticas*<sup>19</sup> acionadas por elxs sejam também reconhecidas. Táticas, entendidas por mim, como resistências frente aos modos normativos de vida (FOUCAULT, 2012). Para isso, Certeau (1994) sugere uma mudança de olhar, um deslocamento da forma de ver, perceber e sentir os acontecimentos, propondo uma trajetória conceitual que questiona a forma cartesiana de fazer pesquisa e de enxergar o mundo. Portanto, aquilo que não é tão percebido ou não possui aparente relevância é visto com legitimidade nas “artes de fazer” e de viver a escola. Ainda sobre o cotidiano, Michel Maffesoli (2005, p.12-13), teórico crítico da Ciência e da Modernidade, contribui pontuando que:

Toda a vida cotidiana pode ser considerada uma obra de arte. Em função, certamente, da massificação da cultura, mas também porque todas as situações e práticas minúsculas constituem a terra fértil sobre as quais crescem cultura e civilização... pode-se dizer que o interesse culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as perambulações diárias e o lazer não podem ser mais vistos como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Como expressões de emoções coletivas, constituem uma verdadeira centralidade subterrânea, um querer viver irreprimível que deve ser analisado. Há uma autonomia em formas banais da existência que numa perspectiva utilitária ou racionalista, não possuem qualquer finalidade, embora não sejam menos carregadas de sentido, mesmo que este se esgote in actu (MAFFESOLI, 2005, p.12-13)

Nessa perspectiva, atribuindo o sentido de arte ao cotidiano, Maffesoli (2005) dá o status de criação para tudo aquilo que acontece<sup>20</sup>, desde as coisas consideradas mais triviais, até as que recebem um título de importância (as estabelecidas como ensino formal, por exemplo). Com isso, é possível questionar até o que é concebido como importante/relevante e o motivo pelo qual alguns acontecimentos são privilegiados – até mesmo em pesquisas – em relação a outros, abrindo espaço para que hierarquias sejam contestadas. Isso porque, no estudo dos cotidianos, o foco não está nos grandes temas globais, mas o comum passa a receber atenção uma vez que a inventividade está ali presente. De acordo com Certeau (1994), a pessoa “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade” (CERTEAU, 1994, p. 93). Ou seja, xs praticantes criam e

---

<sup>19</sup> *Táticas* são formas astuciosas que xs praticantes inventam para transformar o seu cotidiano.

<sup>20</sup> No sentido de *Acontecimento*.

transformam os seus cotidianos apesar do local onde habitam, apesar das dificuldades, apesar das imposições que sofrem e das interpelações que estão submetidas.

Assumindo, então, o cotidiano com Certeau (1994), ao se referir a escola e as práticas que ali são produzidas, arriscar caminhos e se aventurar nos acontecimentos narrados pelos docentes são maneiras de captar as *astúcias* (p. 101) e as *táticas* das pessoas que participam e criam aquele *espaçotempo*. Não se trata de desvendar o que acontece(u) no ambiente escolar, a partir das narrativas “completas” ou lineares ou coerentes ou inteligíveis, o que interessa são os pormenores, aquilo que inquieta, que foi capaz de transformar e de perturbar o cotidiano desses professorxs, tanto a nível de achatamento da vida, como de produção de vida. Muitas vezes podem ser detalhes, vozes dissonantes que são mandadas se calar, comentários taxados de “fora de hora”, coisas miúdas que fogem à regra do pré-estabelecido e servem para mostrar que o cotidiano não é passível de controle.

Através da importância dada aos improvisos que acontecem no dia a dia da escola e da prática docente, improvisos realizados como modos de criação, as formas de fazer ciência instituídas na modernidade, perdurando até a atualidade, não passam ilesas. A separação de sujeito e objeto, a crença e a defesa da neutralidade, a racionalidade como fundamento para elaborar um conhecimento científico são pressupostos que são confrontados por meio das proposições tanto feministas, com Jane Flax (1991) e outras autoras, como cotidianistas, tendo em vista a disposição de reconhecer os sons, os cheiros, os gostos, a fazer pesquisa com e não sobre xs praticantes e a entender como imprescindível a implicação no ato de fazer pesquisa (ALVES, 2001).

Entretanto, a força com que as concepções modernas fizeram e ainda fazem parte da elaboração do saber pedagógico, estabelece entraves e disputas na construção de um mundo que compreenda a pluralidade, colocando a universalidade como princípio e finalidade de suas práticas. Nesse sentido, como aponta Nilda Alves (2001) é fundamental que se faça “uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos” na tentativa de desnaturalizar modo de compreender o mundo (ALVES, 2001, p.15). Com esta empreitada, a complexidade da realidade passa a fazer parte da discussão científica, quebrando a lógica de pinçar uma parte da realidade para tentar decifrar, explicar e fazer da *descoberta*<sup>21</sup> um aspecto universal.

---

<sup>21</sup> Entendo, aqui, a palavra *descoberta* com sentido colonizador, ligado ao ato bastante difundido cientificamente de ir até algum local, alguma pessoa e descobrir o que se passa lá. Acredito que não há nada a ser descoberto, os dados não são (des)cobertos, não há nada por trás, por baixo. Nessa pesquisa, entendo que há, ao invés de uma descoberta, a produção de dados, a produção de um material localizado, contextualizado, datado e interessado.

Ao se tratar da educação, a crítica de paradigmas instaurados na modernidade, a crítica as metanarrativas (SILVA, 1994) pode ampliar e deslocar as concepções que permeavam o discurso educacional, isto é, a ideia de racionalidade e a escola como sendo uma instituição comprometida com um trabalho que visa aprimorar a capacidade intelectual dxs alunxs, por exemplo. É interessante pontuar que a própria noção de discurso permite que a instituição escola possa ser historicizada, evidenciando o contexto histórico no qual ela emergiu enquanto lócus privilegiado para a formação de *cidadãxs*.

Não foi sem interesse que a escola foi forjada na sociedade moderna e não foi sem objetivo que a educação passou a sofrer uma série de investimentos de poder. Deste modo, o cotidiano sendo também um espaço para a criatividade, como dito anteriormente, não é campo isento de disputas e batalhas. É justamente a ideia de criação como forma de resistência que propicia um olhar crítico (e porque não pós-crítico?) para os dispositivos de poder que insistem em dificultar a invenção nas práticas cotidianas. Assim, a célebre frase de Michel Foucault, afirmando que “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 2015) abriu caminho para que um olhar atento estivesse presente, uma vez que os acontecimentos no cotidiano não se dão sem conflitos. E são nestes conflitos que, através das táticas acionadas pelxs praticantes, as microresistências cotidianas ocorrem, indicando a disputa em torno da marcação da diferença e exibindo o trabalho da norma (e sua tensão).

Tanto Foucault, quanto Certeau dão atenção a dimensão micropolítica das relações sociais, compreendendo que o poder se exerce através de práticas rizomáticas e em redes. Para Foucault (2012, p.284):

(...) o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos; passa por eles (FOUCAULT, 2012, p.284)

O poder, de acordo com Foucault (2012), não funciona apenas com sua força coercitiva ou repressora, mas ele também produz, incita, promove e opera através de “práticas e técnicas que foram inventadas, aperfeiçoadas e se desenvolvem sem cessar. Existe uma verdadeira tecnologia do poder, ou melhor, de poderes, que têm cada um sua própria história” (FOUCAULT, 2012, p. 241). Comumente também costuma-se associar poder a violência. Contudo, é importante pontuar que a violência acontece num campo de disputa antagônica, enquanto o poder se dá num campo de disputa agonística, isto é, através de técnicas, lutas e estratégias.

A partir da concepção de um poder produtivo, Foucault (1995) o compreende como fazendo parte das relações sociais, em que ele se dá em conjunto das práticas sociais e está diretamente ligado a constituição do sujeito. Logo, não existe um sujeito constituinte de si mesmo fora das relações de poder, uma vez que o sujeito se constitui através dos discursos e dos saberes de acordo com o seu tempo histórico. Assim, pensar/atuar/praticar nos/dos/com o(s) cotidiano(s), implica tanto em reconhecer a produção de sujeitos a partir de jogos de poder, partindo do pressuposto que não há sujeito natural e autocentrado, como em compreender as relações como produtoras de sentidos e de subjetividades, tecidas na trama complexa dos discursos e nódulos enunciativos que explodem no cotidiano.

A existência de disputas no cotidiano e o reconhecimento dxs praticantes culturais como sujeitxs que criam táticas e resistem a forças desvitalizadoras, abre possibilidade para que se entenda os diversos tipos de conhecimentos produzidos em redes. Isto colabora no tensionamento da concepção de um conhecimento hegemônico, isto é, coloca em questão a forma única de produzir conhecimento e fazer ciência, como já foi tensionado por feministas na ruptura promovida pela afirmação “o pessoal é político”. Assim, conceber a tessitura das redes de saber nos cotidianos, se atentando aos conhecimentos e os (des)hierarquizando, permite que o trivial, entendendo-o como portador de vida, afeto e potência seja reconhecido e valorizado. Nessa perspectiva, tendo em vista os encontros promovidos pelos/nos cotidianos, esta pesquisa está intimamente ligada aos acontecimentos, as surpresas e as resistências que emergem no dia-a-dia de profissionais envolvidos com as discussões de gênero e sexualidade, promovendo debates ou sendo interpeladxs por esses debates.

Com isso em mente, acionei a minha rede de pessoas conhecidas, pessoas atuantes na área da educação e que tive o prazer de conhecer na pós-graduação. Comecei a primeira pergunta: “Você conhece alguém que foi notificado pelo Escola Sem Partido por praticar aquilo que eles chamam de “ideologia de gênero?””. Depois de muitas respostas negativas e de outras com promessas de retorno de contato, num evento na UERJ, em período de greve, reencontrei uma professora que a conheci no movimento social, mais exatamente, na organização da Marcha das Vadias. Fiz a pergunta acima e ela disse que conhecia uma pessoa notificada. Lembro-me que ela logo nos colocou em contato, me apresentando a esta pessoa pelo chat do Facebook e, na mesma semana, marcamos de nos encontrar.

Essa primeira pessoa que entrei em contato e conversei foi Antônio<sup>22</sup>, um professor que atua no município do Rio de Janeiro, numa escola pública na Zona Sul. Marcamos um primeiro encontro para ele me conhecer, pois ele queria saber mais detalhes sobre mim, sobre quem eu era, o que eu queria fazer, quais eram as minhas intenções. Conversamos por alguns minutos e respondi a seus questionamentos, percebendo que ele ia ficando seguro ao conversar comigo, principalmente, por saber do meu posicionamento em relação ao Movimento Escola Sem Partido. Aqui, ressalto que durante o processo de elaboração dessa pesquisa, escolhi me posicionar e não me isentar sobre projetos que interferem nas políticas educacionais. A partir do meu ponto de vista, esses projetos objetivam a produção de educação antidemocrática, a criação de espaços onde as práticas educativas formais formatem sujeitos para viver e construir uma sociedade aniquiladora da diferença, resultando na judicialização da prática docente.

A decisão de me posicionar, assim como tive que fazer durante o primeiro contato pessoalmente com este docente, aponta também para o meu ponto de vista sobre essa temática, entendendo este ponto de vista como uma perspectiva parcial e não totalizante de tal tema. Tomo essa decisão por acreditar – novamente, me posicionando – que não existe produção de conhecimento sem intenção, que não existe decisão sem posicionamento político e que uma suposta afirmação de ser “sem partido” é uma tomada de partido, é uma escolha política sobre uma forma de compreender a vida, uma forma de se posicionar ideologicamente nos enredos da cultura. Também decidi me posicionar, pois acredito que uma pesquisa precisa ser comprometida com produção de conhecimento, inclusive com críticas à forma que essa produção é organizada, realizada, mantida, financiada.

No primeiro encontro que tive com Antônio, marcamos de nos encontrar outro dia com mais calma e segui acionando a minha rede, falando com pessoas que atuavam na educação. Em nossa primeira conversa, o professor contou que foi acusado de estar fazendo ideologia de gênero em sala de aula e em sua notificação constava que ele havia dito que “Deus não existe” e que “Homossexuais existem”. O docente prestou depoimento para um Procurador, tendo que relatar sobre a aula referida no documento extrajudicial, mesmo não dizendo essas duas afirmações e pontuando que, por mais que tivesse dito isso, fazendo uma suposição, ainda assim “não seria crime”.

---

<sup>22</sup> O nome de todos os docentes com quem conversei são fictícios e as escolas em que atuam estão localizadas durante o texto, mas sem muitos detalhes, afim de proteger sua privacidade e não colocar em risco a atuação profissional dessas pessoas.

Segui acionando minha rede e fui ao Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação da cidade do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Ali, consegui o contato de algumas pessoas engajadas na luta contra a violência LGBTI e fui conversando com essas pessoas, explicando meus objetivos e aguardando respostas sobre algum tipo de denúncia sobre esse tipo de caso. Conversei também com uma pessoa atuante no SIMPRO-Rio sobre a minha pesquisa e também aguardei um retorno.

Nesse meio tempo, em que fui a associações sindicais a fim de encontrar outras pessoas notificadas para conversar, me passaram o contato de outro docente, chamado Arthur. Inicialmente conversamos via Whatsapp e logo nos encontramos. Soube, no dia em que nos encontramos, que Arthur tinha um amigo que também havia recebido uma notificação extrajudicial do Escola Sem Partido. Porém, ele não quis me encontrar, pois segundo o docente “ele não se sentia confortável para ter essa conversa”. Arthur e seu amigo atuam na mesma escola, localizada também na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Durante a conversa, o docente me contou que foi denunciado e, na notificação do Escola Sem Partido constava que ele estava fazendo “ideologização de gênero” em suas práticas docentes. Além disso, o pai<sup>23</sup> de uma aluna ficou aguardando as aulas de um determinado dia acabarem e o assediou na saída da escola, fazendo acusações de que “o senhor trabalha com ideologia de gênero dentro da sala de aula” e de que ele usava a sua “posição superior de professor para convencê-los de coisas que não estão certas”, de forma bastante agressiva. O professor contou que começou a falar baixo para que o pai percebesse seu tom de voz desproporcional e violento e disse ao pai da aluna que não estava conseguindo entender o que estava sendo dito por ele, fazendo com que o pai percebesse a sua postura diante do docente. Após conversarmos, eu e Arthur, segui fazendo contatos e aguardando respostas, sem muito sucesso.

Fiquei durante alguns meses falando com pessoas, repetidamente, fazendo contatos. Em um desses contatos, numa conversa também via Whatsapp, uma professora me disse que não conhecia ninguém, mas que falaria sobre minha pesquisa no grupo da Frente Estadual Contra o Escola Sem Partido e veria se alguma outra pessoa conhecia algum caso. Ela fez várias perguntas sobre a pesquisa, sobre meu programa de pós-graduação e sobre meus objetivos para que pudesse colocar a mensagem do grupo. Sem alguma resposta sobre casos de denúncia sobre ideologia de gênero ou sem ter tido autorização de alguém para me passar o contato, depois de uns dias essa professora fez o seguinte comentário: “as pessoas, na atual

---

<sup>23</sup> A denúncia contra Arthur foi realizada por este pai, segundo consta do documento.

conjuntura, estão bem receosas”, se referindo a minha dificuldade de conversar com esses docentes.

Diante dessa colocação e do tempo em que eu estava buscando contatos, comecei a pensar outras estratégias e caminhos para a pesquisa. Não que eu não pudesse abordar os encontros que tive com os dois docentes, inicialmente. Mas comecei a pensar em estratégias para localizar pessoas que tinham passado por algum tipo de constrangimento, alguma perseguição por realizarem uma prática considerada ideológica ou doutrinadora em relação a gênero e sexualidade, sem necessariamente terem recebido alguma notificação remetida pelo Escola Sem Partido.

Pensando em novas estratégias para conseguir conversar com outros docentes e compreendendo que não era necessária a aprovação de Projetos de Lei do Escola Sem Partido para que docentes tivessem que prestar contas judicialmente sobre suas práticas, decidi seguir outro caminho. Sabendo que no município de Nova Iguaçu, um local periférico – onde nasci -, distante do centro “da Cidade”<sup>24</sup>, havia sido aprovada a lei 4.576 que “veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino da rede pública de Nova Iguaçu” e tendo a compreensão de que as proposições do Escola Sem Partido funcionam como uma rede discursiva, uma força nas relações de poder, tornei a fazer contatos com outros docentes. É importante pontuar que essa lei foi aprovada pelo prefeito Nelson Bornier (PMDB) no ano de 2016, com autoria de Denilson Ambrosio Soares (PROS) que alegava achar que essas temáticas não deveriam fazer parte dos assuntos trabalhados dentro da escola.

Essa lei se direciona a crianças, entre 5 e 12 anos de idade, que formam a maior parte dos alunos da rede municipal. Ainda são muito prematuras. Temos que preservá-las dessa informação tão cruel. Não podemos ferir o que há de mais puro no coração de uma criança. Não queremos que nossos filhos cheguem em casa, tendo descoberto uma coisa sobre sexo por meio do professor (Denilson Ambrosio Soares)<sup>25</sup>. Acesso em 22 de março de 2017.

Então, comecei a buscar pessoas que também poderiam ter sido notificadas pelo Escola Sem Partido, contudo, de acordo com pessoas atuantes do SEPENI, não há nenhum registro de denúncia ligado ao Escola Sem Partido ou a ideologia de gênero, especificamente.

<sup>24</sup> Costuma-se falar “vou a cidade”, “vou descer pra cidade” e a cidade, no caso, é considerada o Rio de Janeiro. Para mim, existe um entrave que dificulta o reconhecimento do município de Nova Iguaçu enquanto “cidade” e o reconhecimento de sua produção cultural, mesmo sendo um território com 796.257 habitantes, segundo o dado do IBGE. O “status” de cidade com legitimidade é considerado o centro da cidade do Rio de Janeiro, onde têm muito investimento, programas culturais diversos, acessibilidade a noite toda para deslocamentos por aquela área, inúmeros e gratuitos lugares de sociabilidade, sem falar da Zona Sul, localidade extremamente colocada como objeto de desejo e de ideal de civilização.

<sup>25</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/prefeito-de-nova-iguacu-proibe-material-didatico-sobre-diversidade-sexual-18699795#ixzz5DHZTZfWZ>. Acesso em 22 de março de 2017.

Porém, a ausência de denúncias não aponta para uma falta de cerceamento das discussões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar deste município, como apontaram alguns docentes.

Pensando sobre os efeitos do ESP em terras iguaçuanas, diversas reflexões foram feitas com xs professorxs com quem conversei a respeito das temáticas de gênero e sexualidade. Todas as reflexões tocaram em pontos como a organização familiar, a condição socioeconômica dessas famílias e o poder da igreja evangélica nesse território. A princípio, conforme pude notar em todas as nossas conversas, não há organização de aliados do movimento ESP na cidade de Nova Iguaçu, pessoas que defenderiam a bandeira do ESP, localizando-os em seus discursos, como há no município do Rio de Janeiro, segundo xs docentes que conversei e atuam nesse território.

Em Nova Iguaçu, conversei com 6 docentes<sup>26</sup> que também trabalham na rede pública e na educação básica. Encontrei com essas pessoas para conversar sobre as proposições do Escola Sem Partido, afim de dialogar sobre suas impressões, seus posicionamentos e possíveis acontecimentos constrangedores, como também conversar sobre as resistências criadas frente a um discurso conservador e fundamentalista em relação a gênero e sexualidade.

Sobre as discussões dessas temáticas, todxs disseram que fazem provocações e reflexões em suas disciplinas, problematizando, de alguma forma, as normas de gênero e sexualidade. E, durante esse caminho, também conheci uma docente que estava trabalhando essas questões durante todo mês de março<sup>27</sup>, convidando palestrantes para falar sobre gênero e sexualidade na escola em que trabalha. Nenhumx delxs passaram por algum tipo de constrangimento por parte da família de alunxs ou por parte da direção da escola, quanto a essas problematizações. Contudo, é importante ressaltar que houve certa resistência por parte de alguns discentes em relação a discussão sobre temáticas que tocavam em marcas associadas socialmente a religiões de matriz africana<sup>28</sup>.

Nilton, a primeira pessoa com quem conversei e que atua em uma escola estadual em Nova Iguaçu é professor de Geografia. Através do *Facebook* consegui fazer contato com ele em um dia pela manhã e logo a tarde já nos encontramos. Ele disse que teria um tempo livre, pois sairia mais cedo e alertou que era longe, que podia não dar tempo. Por acaso, minha casa

<sup>26</sup> Como dito na Nota 18, não entrarei em muitos detalhes sobre essas/es professoras/es presando por sua segurança, tanto por escolha minha e pelo pedido de algumas dessas pessoas: “Você não vai falar quem sou eu não, né?”, “Você vai falar que escola eu trabalho? Por favor, não”, “Tenta me identificar o mínimo possível”.

<sup>27</sup> A professora aproveitou de forma estratégica o mês dedicado às mulheres, sendo comemorado no dia 8 de março o dia Internacional da Mulher, para abrir espaço para uma série de discussões relacionadas as desigualdades de gênero.

<sup>28</sup> A discussão sobre Laicidade e o discurso do Escola Sem Partido está no capítulo 3.

é bem próxima a escola e logo fui me encontrar com ele. Assim que cheguei na escola e cheguei perto de um pátio, parei para esperar Nilton descer e me encontrar.

Enquanto isso, fiquei parada, assistindo algumas partidas de futebol que estavam acontecendo em várias divisões do pátio, ao lado de algumas meninas. Elas puxaram assunto comigo, depois de ficarem me olhando e eu corresponder: “Você é professora?”. Respondi que não. Elas assentiram com o que eu havia dito e eu perguntei o que elas estavam fazendo por ali. As meninas me responderam que estavam em um tempo vago porque uma professora tinha faltado, mas que logo elas subiam para próxima aula. Perguntei qual disciplina seria e era aula de inglês, que todas concordaram não gostar muito. Em seguida perguntei se elas tinham muitos tempos vagos por causa da falta de professorxs e elas responderam que sim, que era muito comum. Então, perguntei o que elas ficavam fazendo nesse tempo vago e porque não estavam brincando com outrxs colegas, já que havia grupos de adolescentes fazendo atividades com bola (futebol, handebol, basquete, queimada) num espaço a nossa frente. Uma delas disse que outra ficava tirando *selfies*, o que fez as três ficarem rindo e disseram que não costumavam brincar naqueles jogos porque os meninos eram “muito brutos, uns ogros”.

Logo depois dessa última resposta, Nilton chegou e me despedi das meninas. Subimos e conversamos na sala dos professores, durante algum tempo. A conversa com essas alunas me marcou por dois motivos: a suposição de que eu seria uma professora e como a agressividade é produzida nos corpos dos meninos, as afastando de possíveis brincadeiras em tempos vagos. Acredito que o questionamento sobre eu ser professora diz sobre minha raça, sobre o tipo de vestimenta, sobre os códigos que a minha branquitude e minhas roupas informaram. Porque será que não pensaram que eu poderia ser outra funcionária da escola, por exemplo, ocupando outro cargo que não de professora? Isso me fez lembrar Jaqueline<sup>29</sup>, mulher negra, merendeira de uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro, com quem trabalhei realizando discussões sobre gênero e sexualidade.

Jaqueline sempre se referia aos docentes como aqueles que sabiam tudo e ela falava de si como alguém que não tinha legitimidade para discutir: “eu não sei de nada”, pedindo desculpas pela sua presença. Porque eu não fui vista como uma Jaqueline? Porque não pensaram que eu poderia ser uma nova merendeira ou funcionária encarregada da limpeza da escola?

---

<sup>29</sup> Nome fictício.

O privilégio da minha branquitude informou um possível lugar que eu ocuparia para essas alunas, me vendo como alguém que detinha algum saber legítimo sobre a educação. E, em relação ao modo como as meninas se referiram aos meninos e suas brincadeiras, fiquei pensando sobre a produção das relações de gênero nas escolas. Que, embora possam existir políticas públicas educacionais e orientações sobre discussão de gênero e sexualidade, elas ainda não dão conta de romper com as dicotomias entre os gêneros e de como a proibição dessas discussões do espaço escolar pode trabalhar como um reforço, uma reafirmação dos lugares demarcados socialmente para cada gênero, separando meninas de meninos (e vice-versa) e produzindo os mesmos ideais regulatórios sobre os gêneros.

Na semana seguinte, me encontrei com Benjamin e conversamos em uma espécie de “cafeteria” em Nova Iguaçu. Ele é professor de história em uma escola municipal. Ao final de nossa conversa, ele me falou que seria interessante eu conversar com uma professora chamada Alice. Segundo ele, a professora estava realizando um mês inteiro de atividades sobre violência de gênero na escola em que lecionava e me passou tanto o perfil do *Facebook* dela para eu entrar em contato, como passou o relato<sup>30</sup> feito por ela nas redes sociais, sobre uma das discussões daquele mês. Tentei fazer contato com ela, sem sucesso. Mas, por acaso, eu tinha um encontro marcado com Diego na mesma escola em que Alice trabalhava. Como não tive retorno dela, pensei de perguntar ao professor daquela escola se ele a conhecia e se poderia fazer essa ponte de contatos.

Enquanto esse encontro não chegava, conversei com Elizabeth, também professora de História do município de Nova Iguaçu. Além de ser professora, Elizabeth também atua na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED). Conversamos perto de sua casa, na Zona Norte do Rio de Janeiro e na volta para casa, no Ponto Chic (NI), passei por uma situação de extrema violência e desespero.

Dentro do primeiro ônibus da volta, em dado momento da viagem, o motorista começou a gritar para todxs xs passageirxs se jogarem no chão do ônibus. Um grupo de homens num carro à frente havia parado no meio da pista, bloqueando a passagem. Eles iniciaram um assalto em outro carro que também estava na frente do ônibus. Como o motorista não conseguia ultrapassar, permanecemos deitadxs no chão por alguns minutos. Terminado o assalto do carro, segundo o motorista, os assaltantes vieram armados em direção ao ônibus. No entanto, o carro da frente abriu passagem e o motorista do ônibus conseguiu ultrapassar, ainda gritando para continuarmos deitadxs. Não houve nenhum disparo de tiro.

---

<sup>30</sup> Anexo.

Contudo, a sensação foi de extremo pânico, como se a qualquer momento fosse começar o barulho dos disparos.

Assim que o ônibus ultrapassou, todxs nós que éramos passageirxs começamos a nos ajudar, a perguntar se estavam todxs bem, havendo um momento coletivo de cuidado e preocupação. Nisso, uma senhora negra não conseguia se levantar do chão, em choque. Tremia e dizia estar passando mal.

Enquanto peguei sua bolsa jogada no chão e seu celular, um senhor negro ajudou ela a se levantar, o que levou alguns minutos. Depois de um tempo ela conseguiu sentar no banco, mas ainda com o senhor ao seu lado porque não conseguia soltar de seu braço. Pedia desculpas, enquanto tremia, por estar machucando ele. Ele a acalmava e alguém que estava sentadx mais atrás, passou uma garrada de água por entre nós, para ela. Esse senhor que ajudou essa senhora a se levantar, após tudo ter se tranquilizado um pouco, disse que na mesma semana já havia passado por aquele local e tinha visto um assalto ali. Em seguida, o motorista disse que tinha vivenciado um assalto mais a frente, quando o ônibus já estava mais perto de Nova Iguaçu.

A situação acima me faz lembrar da letra do rapper WJ, rapaz negro, morador de Coelho Neto, em que aborda a violência de seu cotidiano, evidenciando o descaso do Estado com a Zona Norte do Rio de Janeiro. Aqui, me refiro a escassez de políticas antirracistas, políticas de inclusão. Me refiro a criação de políticas voltadas para a transformação das desigualdades sociais. Em tempos de intervenção militar no município do Rio de Janeiro, decretada pelo atual presidente Michel Temer, é importante pontuar o tipo de descaso do Estado, uma vez que essa intervenção militar, de acordo com os discursos conservadores, faz parte de uma política que visa diminuir a violência desse território. A letra<sup>31</sup> de autoria de WJ (2017) diz

Século XXI, onde tudo é comum, onde o rico só escuta aplauso e eu escuto "Patum". Onde o rico dorme feliz, ao mar e suas ondas sucintas. Enquanto o meu despertador é uma Glock<sup>32</sup> com pente de 30 (...) Pessoas sendo mortas, metrô e trem lotado, ônibus quase sem portas, cadê o ar condicionado? (WJ, 2017). Acesso em 10 de novembro de 2017.

Após passado o susto, chegando em Nova Iguaçu, peguei o outro ônibus para casa e fui olhar o celular. Assim que entrei no Whatsapp, vi uma mensagem recém enviada em um grupo do qual participo. A mensagem falava sobre o assassinato de Marielle Franco, atual

<sup>31</sup> Disponível em: <https://genius.com/Grito-filmes-literatura-e-poesia-marginal-wj-and-said-lyrics>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

<sup>32</sup> Glock é um tipo de pistola, um tipo específico de arma de fogo.

vereadora da Câmara do Rio, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Marielle foi assassinada com 4 tiros em sua cabeça, na volta de um evento chamado “Jovens Negras Movendo Estruturas”, realizado na Casa das Pretas, na Lapa (Centro do Rio de Janeiro). Indo para casa, passando pelo bairro do Estácio, o carro em que Marielle estava foi atingido por sete tiros, pegando três em seu motorista, Anderson Gomes. Anderson, 39 anos, deixa uma família, sua esposa e um filho de um ano de idade. Marielle, 38 anos, deixa também uma família, sua esposa Monica Tereza Benicio, sua filha Luyara Santos, de 19 anos. Marielle, com certeza, também deixa um legado.

Mulher negra, cria da favela da Maré, bissexual, militante dos direitos humanos, foi eleita com 46.592 votos. Ela lutava pelo direito das mulheres, lutava contra a violência presente nas favelas do Rio de Janeiro, denunciando a violência cometidas por policiais militares e milicianos contra xs moradorxs, lutava pelos Direitos Humanos. Duas semanas antes de sua execução, Marielle assumiu o cargo de relatora de Comissão da Intervenção Militar na Câmara do Rio de Janeiro. Quatro dias antes de sua execução, ela fez uma denúncia<sup>33</sup> na sua página do Facebook, falando sobre a violência presente na favela de Acari e apontando o 41º Batalhão da Polícia Militar como principal responsável.

Precisamos gritar para que todos saibam o está acontecendo em Acari nesse momento (...) Nessa semana dois jovens foram mortos e jogados em um valão. Hoje a polícia andou pelas ruas ameaçando os moradores. Acontece desde sempre e com a intervenção ficou ainda pior (FRANCO, 2018).

Escrever sobre esse dia não é fácil. A violência presente no Rio de Janeiro é uma realidade. Não são casos isolados, casos que muitas vezes são abordados pela mídia só em situações muito extremas<sup>34</sup> e em tom de escândalo, culpabilizando, muitas vezes, xs próprios moradorxs das favelas, da Baixa da Fluminense, das periferias do Rio de Janeiro. Os casos de violência que não são abordados pela grande mídia são divulgados em páginas do *Facebook*, administradas pelxs moradorxs, como Maré Vive<sup>35</sup>, Bangu Ao Vivo<sup>36</sup>, Baixada Viva Notícias<sup>37</sup>, entre outras, atuando como resistência no que se refere ao monopólio dos meios de comunicação.

A violência presente e autorizada pelo Estado mata cotidianamente pessoas negras, gente pobre, moradoras da periferia do Rio de Janeiro. “Onde está Amarildo?”, nos

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/MarielleFrancoPSOL/posts/544774959241434>. Acesso em 25 de março de 2018.

<sup>34</sup> Envolvendo corpos específicos, corpos que importam para o Estado. Corpos brancos, corpos de pessoas com certo tipo de influência nas redes de poder, corpos privilegiados.

<sup>35</sup> <https://www.facebook.com/Marevive/>. Acesso em 25 de março de 2018.

<sup>36</sup> <https://www.facebook.com/Banguaovivo/>. Acesso em 25 de março de 2018.

<sup>37</sup> <https://www.facebook.com/baixadavivanoticias/>. Acesso em 25 de março de 2018.

perguntamos até hoje. Rafael Braga, por portar Pinho Sol foi o único preso das manifestações de 2013. Em 2017, Rafael estava em prisão domiciliar, entretanto, no final desse mesmo ano, foi votado que ele voltaria para prisão. Com quais provas? Claudia Silva Ferreira teve seu corpo pendurado e arrastado por 300 metros pela viatura da polícia militar. Os policiais seguem sem julgamento. A justiça acontece para quem e a favor de quem? Maria Eduarda, 13 anos, assassinada dentro de sua escola enquanto fazia aula de educação física, na região de Fazenda Botafogo, Zona Norte do Rio de Janeiro. A que corpos essas balas foram destinadas? Para quem a justiça é feita? Que corpos importam?

Todas essas mortes foram/são encomendadas por um Estado racista, machista, que odeia pobres, odeia “essa gente” que fica da Zona Sul “pra lá”, “essa gente” que faz farofada na praia, que fala alto, essa gente que incomoda pela cor da pele, pelos traços do rosto, pelas roupas que vestem, pelo jeito que falam, que se comunicam. “Essa gente” que demora horas para chegar até a higiênica Zona Sul (ZS) para trabalhar para um “outro tipo de gente”. Aqui, me refiro a pessoas brancas, privilegiadas, as moradoras do “asfalto”, já que não é possível homogeneizar a Zona Sul, tendo em vista a quantidade de favelas e sua gente negra. Até porque “essa gente” de lá também incomoda, já que não fazem parte da *high society* da ZS.

Meu encontro com Diego estava marcado para o dia seguinte da situação de violência que vivi e da execução de Marielle. Cheguei a pensar em remarcar, mas mantive o encontro pensando na continuidade da luta, pensando em Marielle e na importância de fazermos alianças em tempos tão sombrios. Pensando que esse é um momento em que não podemos adiar mais nada, por mais duro que seja, por mais que doa na carne. Nesse dia, uma grande manifestação estava marcada para acontecer no Centro do Rio de Janeiro, em protesto a execução de Marielle e Anderson.

Fui encontrar com Diego, decidida a ir ao ato após nossa conversa, mas assim que o encontrei na escola, fui convidada por ele para seguir para manifestação com um grupo de educadorxs de Nova Iguaçu. Disse que já iria e que poderíamos ir juntxs para o Centro do Rio. Diego é professor de artes em uma escola do município de Nova Iguaçu. Enquanto seguíamos para conversar no auditório da escola, depois de eu ter respondido uma série de perguntas da diretora da escola sobre a minha pesquisa, Diego atendeu um telefonema e era Alice ligando. Fiquei, de certa forma, contente (na medida do possível) porque ele a conhecia, já que eu iria perguntar sobre ela. Na ligação ficou decidido que nós encontraríamos com ela na estação de trem em Nova Iguaçu, para seguirmos juntxs ao ato.

Assim, a forma com que conheci Alice foi um tanto inesperada, quanto dolorosa e triste. Nos encontramos na estação e nos conhecemos a partir de Diego. Ele me apresentou a

ela e disse de onde me conhecia e porque estávamos juntos anteriormente. Falou brevemente o que tínhamos conversado, falando sobre a pesquisa e eu demonstrei interesse em conversar com ela, perguntando se Alice aceitaria me encontrar algum outro dia para conversarmos. Ela aceitou e seguimos em direção ao ato, conversando sobre o absurdo instalado em nossa sociedade, sobre o ódio que atingiu Marielle, Anderson e dezenas de outros corpos negros e pobres, todos os dias.

As ruas do centro do Rio de Janeiro estavam cheias, repleta de pessoas indignadas com o estado de violência em que vivemos, repletas, sobretudo, de pessoas negras. A rua estava tomada de gente de toda idade, desde crianças de colo até pessoas idosas. A indignação, a tristeza e a revolta com esse acontecimento, que soma os dados do genocídio da população negra e que representa uma resposta fascista a todos os pequenos avanços que conseguimos na luta de uma justiça social, estavam presentes durante toda manifestação. As lágrimas, os olhares lacrimejantes, os abraços, o afeto contido em cada gesto consolador daquele dia deu o contorno e força para luta. Força para nossa luta cotidiana prosseguir, como eu acredito que Marielle desejaria. Deixo, aqui, registrado, que essa pesquisa também é uma das sementes que Marielle deixou.

Encontrar com Diego, Alice e outras pessoas da área da educação de Nova Iguaçu, apresentadas por ele naquele dia, serviu para que eu pudesse perceber a união e a mobilização entre essas pessoas. Fez com que eu visse o afeto presente na luta dessas profissionais, as alianças mantidas mesmo com algumas divergências, o engajamento no trabalho da construção de uma educação democrática e justa. Fez com que eu me visse fazendo parte de um movimento político, em uma cidade que eu sempre aprendi a odiar, uma cidade em que eu fui educada para não habitar os espaços públicos e reivindicar por eles, uma cidade que devido ao esquecimento do Estado, fez com que eu mesma não me importasse e não visse a hora de conseguir me mudar, sair dali/daqui.

Estou, atualmente, em processo de retorno para Nova Iguaçu, o que diz muito sobre os encontros desse dia. Hoje, me sinto em casa em Nova Iguaçu, me sinto o oposto da frase que escutei recentemente: “quem sai daqui, nunca mais quer voltar”, já que não tenho mais a angústia e o desespero de sair dessa cidade, já que hoje é possível habitar Nova Iguaçu por ter conhecido pessoas que tem afeto em suas relações, pelas pessoas, pela sua atuação política, pela área da educação.

Essas profissionais me mostraram que essa cidade tem valor, por mais que a violência nos amedronte, por mais que a cidade seja esquecida, por mais que não se importem com sua população em termos macropolíticos. Esses encontros me fizeram ter um outro encontro com

Nova Iguaçu e, também, com a própria área da educação na qual eu estou inserida. Esses encontros fizeram com que eu enxergasse a cidade de onde eu vim e sou com outros olhos. Por perceber e sentir, dentro dessas relações, o afeto, a vontade de transformar a realidade e a união em meio a pontos de vistas diferentes.

No dia em que conheci Alice, pude ter um melhor conhecimento sobre as atividades que ela estava realizando no mês de março, estrategicamente, já que o dia 8 de março é conhecido como mês internacional da mulher. Segundo ela, que tenta sempre propor alguma atividade para a agenda escolar envolvendo as temáticas do movimento feminista: “não dá para ficar pedindo toda hora”. E, por isso, aproveitou o mês de março para realizar eventos durante todo o mês.

No dia seguinte da manifestação em memória de Anderson e Marielle, encontrei outra professora. Delma trabalha com produção de textos em uma escola estadual localizada em Nova Iguaçu. A conheci através de uma amiga que me passou seu contato e combinamos nosso encontro via chat do *Facebook*, seguindo para o *WhatsApp*. Conversamos em uma livraria pela tarde, no Centro do Rio, durante um período livre que Delma tinha entre aulas no turno da manhã e no turno da noite, em um curso que também era professora no município do Rio de Janeiro.

Pensando sobre a análise dos dados produzidos por mim nessa pesquisa, parto da noção de conversas ao invés de “entrevistas”. Tomo as conversas como uma forma de estar mais próxima, de me colocar na relação com as pessoas com quem estive junto. Analisando a forma como Eduardo Coutinho, cineasta brasileiro, trata as conversas em seus documentários através de uma conversa realizada com ele, Fernando Frochtengarten (2009) aponta que nas produções do cinematográficas, não se fala “de fora, mas de dentro da relação” (p.126), buscando “experiências radicais de alteridade” (p. 127). Assim, durante as conversas que tive com xs docentes, como apontou Coutinho, não me interessava fazer uma série de perguntas objetivando encontrar uma verdade, me colocar de fora, alguém que buscava identificar um posicionamento normativo, classificando as práticas docentes como boas ou más.

Interessou-me mais acompanhar a partir das narrativas e dos encontros, as movimentações realizadas por elxs no que diz respeito a suas práticas cotidianas, envolvidas com as questões de gênero, sexualidade e discussão de outros tipos de desigualdade social. Procurei conversar e, através da relação, me coloquei como uma pessoa ativa e interessada, trocando sobre experiências, sobre os cotidianos, dialogando sobre as impressões em relação ao discurso do Escola Sem Partido e o conservadorismo presente na área da educação. Me interessou “captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”

(BARROS e KASTRUP, 2009, p.70). Falar sobre acontecimentos, sobre lembranças, memórias, sobre situações que afetaram suas vidas, que chamaram suas atenções, sobre suas experiências, pensando-as de acordo com Jorge Larrosa Bondía (2002).

Parto da proposta de uma cartografia, já que circulei pelos espaços, acompanhando processos que mudaram diversas vezes os caminhos dessa pesquisa. Caminhos esses que foram se construindo no decorrer desse processo, em que eu fui caminhando de acordo com os encontros que vivi, mudando rotas, alterando questionamentos, lidando com as imprevisibilidades, com as sensibilidades e criando, em conjunto com docentes e nas relações de afeto, outras saídas, outros campos de possibilidade para trocar com elxs e construir pontes. Como disse Eduardo Coutinho (2009), sobre suas produções: “Mas como eu vou chegar, eu nunca sei. O que interessa são as digressões, hesitações, retomadas de texto, gaguejadas, lapsos extraordinários (...) o acaso está sempre presente” (p. 129).

Para isso, problematizo as redes de saber, poder e as significações mobilizadas e atribuídas às questões de gênero e sexualidade através dessas conversas com docentes comprometidos com essas temáticas no cotidiano escolar, como também as significações produzidas por alguns discentes com quem estive realizando uma atividade/experiência de problematização das normas de gênero e sexualidade, entendendo estas significações não como verdades alocadas no “interior” dos sujeitos, mas como produções que “são construídas discursiva e linguisticamente” (SILVA, 2003, p. 42).

No processo de construção desta pesquisa, também problematizo a forma com que as políticas educacionais apresentam as discussões sobre gênero e sexualidade, pensando através de qual perspectiva, quais os objetivos e os interesses políticos estão sendo pautados na elaboração de documentos importantes para a área da educação no que diz respeito a esta discussão (entendendo as políticas públicas como práticas-políticas de subjetivação, porque dizem sobre as formas de governo, sobre os modos como os sujeitos se relacionam consigo mesmos através de certas redes de enunciação), conforme afirma Fernando Pocahy (2016).

Nesse sentido, discuto o caráter biologizante que o conceito de gênero é colocado nas políticas educacionais, as implicações desta concepção no cotidiano dos sujeitos, como também analiso e faço contextualização histórica/genealógica da entrada de ações que visavam incluir e/ou proibir as discussões de gênero e sexualidade nos currículos escolares.

Por fim, mas não menos importante, assumo o compromisso ético, político e estético de pensar e trabalhar sempre na ampliação das margens das liberdades de vida, de modo a não assumir uma postura e/ou prática que esteja enlaçada com as capturas, a normalização e normatização das subjetividades. Para isso, busquei refletir constantemente sobre a minha

implicação nos encontros, como na minha escrita, fazendo com que o alerta de Foucault (1976): “não se apaixonem pelo poder” estivesse presente nos meus caminhos e nesse relato, no sentido de não moldar a vontade política dx outrx.

## 2 COMPONDO UM CENÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE: UMA ABORDAGEM PÓS CRÍTICA NA EDUCAÇÃO

As questões de gênero e sexualidade, tanto através de prescrições, parâmetros, orientações, como também no caráter produtivo dessas normas no cotidiano escolar, estão presentes e fazem parte dos processos educacionais e das práticas pedagógicas. A área da educação recebe, atualmente, grande investimento político fundamentalista e conservador, instituindo normatividades e admitindo concepções que biologizam e naturalizam as relações sociais.

Considerando-se que as relações de gênero e a sexualidade são focos, desde o século XVIII, de intromissões, produções, confissões, visando um sexo bem educado, um gênero bem adequado, neste capítulo, discuto a produção do gênero e da sexualidade no campo educacional, discutindo como o dispositivo da sexualidade atuou/atua nas relações cotidianas de modo a conduzir os corpos a exercerem aquilo que foi e é considerado normal, de acordo com o seu tempo histórico. Sempre baseando o discurso normativo em argumentos que apontavam para uma certa preocupação com a vida, as questões de gênero e sexualidade foram reguladas conforme as relações de poder-saber as produziam, da mesma forma que resistências se apresentaram, dando contorno e forma aos ditos modos dissidentes ou desviantes... anormais. Assim, trago um panorama sobre a entrada das discussões sobre essas temáticas na área da educação, analisando as forças em jogo, as produções discursivas e as condutas que eram desejadas pelas relações de poder.

No decorrer desta discussão, chego ao debate contemporâneo sobre a polêmica da “Ideologia de Gênero”, abordando as propostas de um movimento organizado e denominado “Escola Sem Partido”. Movimento este que promove distorções linguísticas, epistemológicas, éticas, políticas e estéticas sobre o que são os estudos de gênero, sobre o que significa abordar as temáticas de gênero e sexualidade na educação e que, também, criminaliza e judicializa docentes que problematizam as normas relativas a estas temáticas, se sustentando através de um pânico moral.

Por fim, apresento o meu posicionamento e entendimento sobre essas discussões, trazendo os debates e produções do feminismo interseccional, o que me permite analisar as intersecções entre os marcadores sociais que vulnerabilizam e letalizam a vida. O conceito/prática da interseccionalidade provoca uma desnaturalização das opressões cotidianamente vivida por corpos marcados como indignos de vida e também aponta para privilégios que outros corpos, os quais são autorizados a usufruir de benefícios e liberdade em

relação aos anteriores. Com isso, aponto a perspectiva com que compreendo as relações de gênero e sexualidade, discutindo as naturalizações das desigualdades que afetam e atravessam as relações sociais.

## **2.1 Dispositivo da sexualidade e as normas de gênero: uma breve genealogia da (suposta) preocupação com/sobre essas temáticas no campo educacional**

A preocupação com os corpos infantis não é uma questão da atualidade, sobretudo no que diz respeito à sexualidade. Tradicionalmente, acreditou-se que o sexo era algo sobre o qual não se podia falar, tendo sido comum a ideia de que havia um silêncio sobre ele. A sexualidade era algo que, em perfeita normalidade, deveria ficar no interior dos quartos de casais heterossexuais para fins de reprodução. Contudo, como apresenta Michel Foucault (2015) em seu livro “História da Sexualidade 1 – a vontade de saber”, houve uma explosão discursiva sobre o sexo a partir do século XIX e a criança foi alvo e instrumento de poder. O sexo entrou em discurso, fez-se dele falar, se tornando assunto, teoria, conhecimento, marca da diferença.

Segundo Foucault (2015), nas sociedades ocidentais, principalmente após o advento do cristianismo, o sexo foi entendido como portador de uma verdade sobre o sujeito. De acordo com o autor: “a história da sexualidade – isto é, daquilo que funcionou no século XIX como domínio de verdade específica – deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos” (FOUCAULT, 2015, p. 77). Apaixonados pela verdade, o saber médico pôs o sujeito para falar, na crença de que existia uma força sexual que precisava ser compreendida, para então ser controlada e normalizada. Segundo Foucault (2015):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com a dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2015, p. 115)

Isto posto, fora de um contexto científico, falar sobre o sexo era considerado errado, entendendo-o como um tabu. Não que este julgamento moral não estivesse presente, entretanto, isto não pode ser confundido com um silenciamento, um vazio discursivo sobre o sexo. Ao contrário, o interrogatório, o exame, a prática da confissão, ou seja, as inúmeras formas de interpelar o sujeito para que este falasse sobre sua verdade, produziu uma discursividade sobre a sexualidade. Nesse sentido, ao falar incessantemente sobre o sexo,

tratá-lo como objeto a ser analisado e estudado racionalmente, fez com que através de sua repetição provocada pelo saber médico, ele entrasse em discurso, uma vez que acreditava-se que havia “um campo de significações a decifrar” (FOUCAULT, 2015, p. 77).

A partir deste ato de confessar, tanto em igrejas, como também nos consultórios médicos, houve uma pedagogização da subjetividade, uma maneira de conduzir a conduta de outrem, de acordo com as formas de governamentalidade vigentes. Ali, o “falar sobre si” foi uma forma inegável de produção de subjetividade, visto que através do exame do corpo, o saber médico normatizou as práticas sexuais. Na medida em que a sexualidade foi sendo examinada, categorias e nomeações, como o homossexual, o casal malthusiano, o onanista e a histérica (FOUCAULT, op. Cit.) foram sendo construídas através das definições médicas, associando-os ao patológico. Construção esta que tanto produziu a noção de sexo saudável, bem educado, como aquele que precisava ser pedagogizado, tratado, cuidado. A partir disso, as concepções de “normal” e “patológico” foram sendo produzidas, tendo sido atribuídas às práticas heterossexuais e monogâmicas, para fins de reprodução, o caráter na normalidade, enquanto práticas não normativas foram associadas a anormalidade (FOUCAULT, 2015).

Em outros termos, o sexo e as práticas sexuais constituíram o dispositivo da sexualidade, pois com a definição de uma sexualidade bem educada, a população foi pedagogizada por meio de uma rede de poder-saber que normatizou o uso dos prazeres. De acordo com Foucault (1987): “a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 1987, p. 211).

A escola, a partir das análises de Michel Foucault, foi uma instituição que se estabeleceu na sociedade devido a mudanças do funcionamento do poder e, no final do século XVIII, se consolidou como um local privilegiado para disciplinarização dos corpos infantis. A confissão, tanto praticada no âmbito do cristianismo, como também no exercício médico, passou a fazer parte das práticas pedagógicas, uma vez que a sexualidade de crianças e jovens recebeu atenção e passou por técnicas de exame realizadas por professorxs e pedagogxs objetivando a manutenção de um padrão de normalidade. O instrumento da confissão presume um tratamento a partir de uma verdade, isto é, através do ato de confessar é possível identificar a verdade do sujeito e, estando fora das normas, tecnologias são acionadas para o “salvar” da degenerescência.

No século XVIII, a masturbação das crianças era uma preocupação que mobilizava o discurso médico e pedagógico. As salas de aula, a disposição de carteiras e de dormitórios, o

espaço do pátio eram pensados para que os corpos escolares pudessem ser vigiados e, caso estivessem exercendo alguma prática condenada, pudessem ser devidamente punidos. Foucault (2015) em sua investigação genealógica, apresenta o *Regulamento de polícia para escolas do Ensino médio (1908)*<sup>38</sup>, em que os artigos determinavam que:

art. 67: Haverá sempre, durante as horas de aula e de estudo, um mestre vigiando o exterior para impedir que alunos que saíam para suas necessidades se detenham e se reúnam; art. 68: Após a oração da noite, os alunos serão reconduzidos ao dormitório onde os mestres os farão deitar; art. 69: Os mestres só poderão deitar-se após estarem certificados de que cada aluno está em seu leito; art. 70: Os leitos serão separados por anteparos de 2m de altura. Os dormitórios serão iluminados durante a noite (FOUCAULT, 2015, p. 55).

O interesse em vigiar e controlar os corpos das crianças permanece até os dias atuais. Contudo, segundo algumas autoras, ocorreu uma mudança epistemológica que atravessou o dispositivo da sexualidade ampliando as suas formas de controle. Agora, a questão da masturbação não ocupa mais centralidade na inquietação de profissionais da educação, tendo sido deslocada para o investimento e produção de uma “boa educação sexual” presente nos processos pedagógicos (César, 2009).

Maria Rita de Assis César (2009) em seu artigo “*Gênero, sexualidade e educação: notas para uma ‘Epistemologia’*” define dois momentos importantes a respeito da discursividade da sexualidade e a sua relação com as práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Marcando um primeiro momento, a autora pontua que:

As primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX. Nesse momento a educação sexual já era uma preocupação para médicos, intelectuais, professores e professoras que então povoavam o universo educacional brasileiro. No ano de 1922, o importante intelectual e reformador educacional brasileiro, Fernando de Azevedo, respondeu a um inquérito promovido pelo Instituto de Higiene da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo sobre educação sexual. Por aquela ocasião o intelectual destacava a importância do ensino da matéria para o “interesse moral e higiênico do indivíduo” e para o “interesse da raça” (MARQUES, 1994). Assim nascia o interesse da educação nacional pela educação sexual como objeto de ensino nas escolas brasileiras (CÉSAR, 2009, 39-40).

Era preciso ensinar sobre a sexualidade para que xs jovens exercessem suas práticas sexuais de forma moral e higiênica. Segundo César (2009), no ano de 1933, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual foi fundado no Rio de Janeiro e informava professorxs, pedagogxs e profissionais da escola sobre a maneira correta de se falar e de tratar o sexo. Assim, construiu-se uma ação educacional que cuidava de pedagogizar os corpos para que estes não incorressem no exercício de sua sexualidade com indícios de anormalidade,

<sup>38</sup> Do original: *Règlement de police pour les lycées* (1908).

buscando alcançar um aprimoramento da “raça brasileira”. Deste modo, encarregava-se tanto de educar com princípios higienistas, como também racistas, em que tais pressupostos fizeram parte da composição do discurso pedagógico voltado para uma educação sexual.

A autora sinaliza o período pré-ditadura militar como um segundo momento de produção discursiva sobre a educação sexual no contexto brasileiro. Nesta ocasião, as chamadas escolas experimentais do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo incorporaram a Educação Sexual nos seus currículos escolares, resultado de uma “renovação pedagógica” que apresentava propostas consideradas inovadoras, pois emergiram de uma crítica sociológica. Entretanto, assim que houve o golpe militar e se estabeleceu o período de ditadura, as discussões sobre educação sexual foram proibidas no ambiente escolar. De acordo com César (2009), as “iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência” tornando a educação sexual como “um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país” (CÉSAR, 2009, p.51).

Nos anos finais da ditadura militar, a temática da educação sexual passou a ser vista como assunto da área da saúde. A prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o ensino sobre a reprodução humana se tornaram foco de atenção, vinculando a questão da sexualidade com um saber médico, ou melhor, tornando-a uma questão do campo da saúde. A partir disso, defendia-se que a educação sexual orientava jovens a se prevenir e os educava sobre o funcionamento do corpo. O pensamento que orientava esta prática era “educar para prevenir”, constituindo a sexualidade como um problema pedagógico.

O medo da epidemia de HIV/AIDS em meados dos anos 80 e início dos anos 90 produziu o método informativo como marca discursiva. Aqui, a informação sobre aspectos relacionados à sexualidade foi considerada um meio de controlar uma possível proliferação destes casos. A preocupação com o alastramento da epidemia promoveu uma mobilização dos grupos ditos minoritários em busca da quebra de um estigma, tendo em vista que o HIV/AIDS foram associados às práticas sexuais homoeróticas.

Por isso, informava-se o que eram práticas sexuais consideradas saudáveis, fomentando uma ideia de “sexo seguro” que, além de pedagogizar os corpos contra o crescimento da epidemia de HIV/AIDS, também focou a prevenção da gravidez na adolescência. Assim, a escola se ocupou de ensinar a jovens como eles deveriam conduzir a forma de relacionar-se com o seu corpo, tornando a educação sexual uma prática que abrangia também uma questão social. Vale ressaltar que a definição da escola como espaço para este tipo de empreendimento se constituiu de forma estratégica, pois, ali conseguia-se alcançar um número maior de jovens, ao contrário do ambiente médico (CÉSAR, 2009).

As crianças e jovens ali afetadas deixaram de ser vistas como sujeitos autônomos, com desejos, sonhos, vontades, transformando-se em sujeitos da aprendizagem. Nesta concepção, o corpo não tem direito a se expressar como bem quer, sofrendo ações pedagógicas que objetivam a produção de corpos saudáveis e normais. Esta produção de subjetividades institui práticas, regula corpos e delimita os gêneros, ao passo que também cria aqueles que serão nomeados *desviantes*.

O dispositivo da sexualidade, portanto, produziu discursividade sobre subjetividades legítimas e ilegítimas atuando profundamente nos modos de existência. Sua estratégia focava não na repressão, mas na produção, no gerenciamento e no controle dessas subjetividades. Assim, as experiências consideradas ilegítimas foram/são importantes para a manutenção das relações de poder, visto que o objetivo não está na sua total extermínio, mas em uma gestão das subjetividades.

Foucault (2015) pontua que na passagem do século XVIII para o século XIX, através do dispositivo da sexualidade, surge como espécie o “homossexual”. Naquele momento histórico, a homossexualidade fez parte de uma categoria médica, mais especificamente, psiquiátrica e, mais do que dizer sobre experiências homoeróticas, imorais ou contra a moral cristão, produziu-se uma série de características associadas aquele tipo de subjetividade. As inúmeras teorias que produziram este modo de existir reservando-o a psiquiatria constituíram este sujeito como desviante e/ou doente. Com isso, não faltaram tentativas de desvendar o segredo encoberto da homossexualidade ou descobrir o trauma que havia ocorrido, isto é, descortinar a verdade do homossexual. Foucault (2007) assinala que:

a ideia de que, afinal de contas, é preciso ter um verdadeiro sexo está longe de ter desaparecido por completo. Seja qual for a opinião dos biólogos sobre este ponto permanece, mesmo vagamente, a crença de que entre o sexo e a verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais (FOUCAULT, 2007, p. 14)<sup>39</sup>.

Tendo em vista a noção de que a sexualidade se constitui, historicamente, através do encontro de vários discursos sobre o sexo, é possível questionar a forma como as identidades sexuais tanto são produzidas, como também os efeitos desta produção. Tomar a sexualidade como dispositivo possibilita compreender que a orientação sexual, seja homossexual, bissexual ou heterossexual, não reflete uma verdade, não pronuncia uma essência, não é um dado natural proveniente da sexualidade, mas que ela é produzida através de discursos que

---

<sup>39</sup> Citação original: “Sin embargo, la idea de que, al fin y al cabo, se debe tener un sexo verdadero está lejos de haber desaparecido por completo. Sea cual sea la opinión de los biólogos sobre este punto, se mantiene, aunque sea difusamente, la creencia de que entre el sexo y la verdad existen relaciones complejas, oscuras y esenciales” (FOUCAULT, 2007, p.14)

regulam, criam saberes e também produzem “verdades” sobre os sujeitos. Foucault compreende dispositivo como (2012):

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2012, p. 364).

Diante disso, o próprio investimento do campo educacional para incluir as questões de gênero e/ou sexualidade no cotidiano escolar, passa por uma noção de sujeito construída no âmbito da cultura. De acordo com as distintas e variadas formas de imposição cultural, o dispositivo da sexualidade permeia e (re)produz discursos sobre identidades sexuais e, através das redes de significações sobre elas, a introdução de determinada temática sobre gênero e sexualidade no currículo ou a prática nomeada de educação sexual produz estas mesmas identidades.

Tendo em vista a norma da heterossexualidade, a própria construção do “homossexual” como espécie marca a produção de uma subjetividade que precisa ser evitada, ao passo que também produz aquela que precisa ser alcançada. Na música “Não recomendado” de Caio Prado, o cantor e compositor enuncia a realidade cuja pessoas consideradas desviantes vivenciam:

A placa de censura no meu rosto diz: 'Não recomendado a sociedade'. A tarja de conforto no meu corpo diz: 'Não recomendado a sociedade'. Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado! Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado! (...) 'Não olhe nos seus olhos. Não creia no seu coração. Não beba do seu copo. Não tenha compaixão. Diga não à aberração'".

De alguma forma se colocou como uma preocupação no campo educacional brasileiro a questão da sexualidade / orientação sexual a partir de um conjunto de apostas curriculares. Com o objetivo de “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro”, ou seja, construir uma sociedade democrática onde modos de vida não heterossexuais não sejam censurados ou sejam considerados aberrações, os Parâmetros Nacionais Curriculares incluíram o tema da Orientação Sexual visando “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1998, p. 287).

O esforço para englobar estas questões, a partir da incitação do discurso sobre a sexualidade, não só pode promover um alargamento das experimentações sexuais e de gênero, mas também produz formas de regular e controlar os corpos. Neste ponto, enquanto as

normatividades não passarem a ser discutidas e questionadas no cotidiano/ desde o cotidiano escolar, o dispositivo da sexualidade continuará produzindo a dicotomia de uma orientação sexual modelo, no caso a heterossexualidade, enquanto as outras experiências passam a ser somente toleradas naquele espaço (como também a produção de um gênero legítimo, tendo a cisgeneridade como objetivo). Assim, há a permanência do discurso que vincula a sexualidade à biologia, em que o desejo pelo gênero oposto é tido como inato, colocando a experiência da heterossexualidade como normal e universal. Segundo Louro (2007, p. 17) “é curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a incitação do discurso sobre o sexo na escola constrói um saber escolar sobre a sexualidade e sobre as identidades sexuais. Este saber, além de possibilitar uma intervenção sobre ação dos sujeitos (formas de governamentalidade no cotidiano), também produz e faz circular efeitos na sociedade, tendo em vista que o aprendizado na escola afeta outros territórios sociais.

Por tudo isso, pode-se afirmar que o investimento contemporâneo em relação às questões de gênero e sexualidade no contexto dos múltiplos e singulares cotidianos escolares não se refere a uma verdade intrínseca dos sujeitos, mas advém de mecanismos de poder que visam produzir um disciplinamento dos corpos. Contudo, tomando o conceito de resistência de Foucault, a possibilidade de promover discussões e debates sobre gênero e sexualidade pode também proporcionar espaços para reflexão e subversão das normas vigentes, da mesma forma que os significados para esses marcadores tomam-se de outros sentidos e são disputados no interior de um cotidiano qualquer. Não é possível afirmar que, dentro dos jogos de poder, as subjetividades não passariam por um processo de regulação. Mas é justamente pelo exercício do poder que há possibilidade dxs sujeitos resistirem a estas regulações e criarem outros modos de vida.

Localizando a questão, então, no Movimento Escola Sem Partido (MESP) como discurso conservador, com base fundamentalista e que atravessa a escola, determinando a proibição destes debates e criminalizando professorxs que discutem gênero e sexualidade, pode-se dizer que este projeto visa produzir subjetividades normativas. A partir da concepção que a Ideologia de Gênero pretende corromper crianças e adolescentes a seguirem fora de um determinismo biológico, isto é, burlar as normas, este projeto objetiva cercear a liberdade dos sujeitos, bem como mantém os discursos que constroem subjetividades outras como

perversas, mal amadas, meninas e meninos malvados, más influência, péssimas aparências, meninas e meninos indecentes.

Portanto, de acordo com as proposições do MESP é melhor ter muito cuidado com os desvios das normas de gênero e de sexualidade que a reflexão sobre elas pode promover. Dessa forma, o dispositivo da sexualidade irá continuar operando na produção de desvios, isto é, de sujeitos que precisam passar por uma série de correções, ajustes, intervenções médicas e, no contexto atual, até mesmo espirituais para voltar ao padrão de normalidade.

No contexto da educação brasileira, as atenções se voltaram notadamente para o controle dos corpos através de um discurso biomédico, às sombras de práticas higienistas, emergindo no discurso educacional a preocupação com a gravidez indesejada na adolescência e com as doenças sexualmente transmissíveis. A proposta girava em torno de uma educação do sexo, tendo sido desenvolvido projetos de cunho preventivo, fazendo com que a área da educação se interligasse com a área da saúde. No final dos anos 1980, o surgimento da discussão sobre HIV/AIDS fez parte do campo educacional e orientou práticas pedagógicas que compreendiam a sexualidade em uma perspectiva biologicista, isto é, educava-se para que xs jovens realizassem um “sexo seguro”.

[...] a epidemia de HIV/AIDS terá um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como “arma” contra a epidemia. Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. (CÉSAR, 2009, p.42)

Considerando estas práticas que orientaram a construção de uma “educação sexual”, é importante ressaltar que as temáticas de gênero e sexualidade passaram, então, a fazer parte das políticas educacionais. Se antes os dispositivos de normalização atuavam através das redes de poder-saber produzidas nas práticas cotidianas, a partir dos anos 90 as discussões sobre estas temáticas foram inseridas em documentos importantes na área da educação. No ano de 1997, a inclusão das questões de gênero, orientação sexual, como também as questões étnico-raciais e do meio-ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>40</sup> (PCNs) marca uma conquista dos movimentos sociais que pautavam a importância destes debates estarem no cotidiano escolar de modo transversal (César, 2009). No caso das discussões sobre

<sup>40</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não serão analisados nesta pesquisa, mas uma breve discussão e contextualização sobre eles se faz necessária pois reflete o campo amplo onde as disputas sobre gênero e sexualidade se dão.

sexualidade, o PCN orientava que “a partir da quinta série, além da transversalização, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico”<sup>41</sup> que deveria se fazer presente no cotidiano escolar. Estas implementações vislumbravam mobilizar redes discursivas e dar novos significados as práticas sociais, seja discutindo a violência contra mulher, a homofobia, o racismo e outras formas de violência. A inclusão das questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais objetivava tanto transformar o ambiente escolar em um espaço mais democrático, onde todas as identidades pudessem ser respeitadas e por ali transitar sem o cerceamento de sua liberdade de existir, como trazer à tona as discussões sobre violências cometidas a corpos não-normativos, podendo resultar em um enfrentamento contra as desigualdades e, conseqüentemente, em uma transformação social.

Entretanto, é interessante perceber que 20 anos após esta conquista ter sido alcançada, o cenário da educação brasileira no que tange as discussões sobre gênero e sexualidade passam por um grande retrocesso<sup>42</sup>. No ano de 2015, o deputado federal Izalci Lucas, filiado ao Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), apresentou o Projeto de Lei (PL) 867/2015<sup>43</sup> à Câmara do Deputados, seguindo em tramitação até os dias atuais. Chama a atenção as investidas antidemocráticas feitas por um expressivo grupo de direita, em que apresentam a proposta de alteração das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, do ano de 1996, instituindo a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” (BRASIL, 2015).

De acordo com o “Movimento Escola Sem Partido” (MESP), eles se anunciam como sendo 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”<sup>44</sup>. Para o MESP, abordar temas, discutir valores, propor reflexões e debates é uma forma de educador abusar da “audiência cativa” de alunos para promover seus pensamentos e posturas político-ideológicas, “fazendo a cabeça”<sup>45</sup> das crianças e adolescentes.

Assim, a abordagem das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar brasileiro, atualmente, tem sido alvo de uma gama de políticos conservadores e fundamentalistas atuantes em nossas casas legislativas e eles objetivam retirar dos espaços escolares uma suposta prática ideológica sobre gênero. O investimento sobre essas questões e

<sup>41</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>

<sup>42</sup> Aqui, compreendo os limites do PCN, contudo, também acredito que sua elaboração foi fundamental nos argumentos da construção de outras políticas, como o Brasil Sem Homofobia, que recorre bastante aos PCNs como um documento guia.

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em 25 de outubro de 2016.

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 10 de julho de 2016.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeça-de-aluno>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

os embates gerado por elas, não são um fato atual, tendo em vista outras disputas políticas no contexto da educação brasileira.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, alguns programas foram criados e elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), objetivando a diminuição do preconceito relacionado ao gênero e a sexualidade, interessados numa luta anti-homofobia. De acordo com Felipe Diego Martins Fernandes (2011, p. 9) as estratégias foram:

A formação/capacitação de educadores, a organização de encontros e seminários (incluindo-se aqui semana temática), a participação de gestores em eventos externos ao MEC, a organização ou participação na equipe organizadora de prêmios e a produção de material didático-pedagógico específico para a agenda anti-homofobia (FERNANDES, 2011, p.9).

O material em elaboração fez parte do Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH) de 2004 e foi resultado das lutas dos movimentos sociais, como movimento feminista, movimento negro e LGBT. De acordo com as propostas desse Programa, ele objetivava “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (Brasil Sem Homofobia, 2004, p. 11). É interessante observar que também no ano de 2004, o movimento em prol de uma Escola Sem partido iniciou sua organização e tem um caminho percorrido desde esse ano, apesar das proposições da ESP estarem tomando corpo e entrando em cena de maneira mais expressiva atualmente.

Pautando as questões de gênero e sexualidade, como orienta o PCN de 1997, após 9 anos, com base no PBSH, no ano de 2006, dois cursos foram oferecidos pelo Governo Federal para capacitar profissionais da área da educação nas temáticas sobre gênero e à diversidade. Um desses cursos chamava-se “Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE) e tinha a “finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”<sup>46</sup>. Nessa formação, o foco estava em conseguir diminuir o aumento do número de gravidez na adolescência e de reduzir a quantidade de casos de HIV/AIDS. O outro curso chamava-se “Gênero e Diversidade na Escola”<sup>47</sup> (GDE) que esteve presente em seis cidades, sob coordenação do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) na UERJ. O GDE defendia que “educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as

<sup>46</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe>. Acesso em 09 março de 2018.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>. Acesso em 09 de março de 2018.

relações e os direitos de todos<sup>48</sup>. Nesse sentido, o curso trabalhava os processos que produziam as desigualdades sociais, analisando as relações e tomando a diferença como um caminho de análise.

A ideia de tolerância era (e ainda é) muito difundida quando se trata de corpos que não correspondem ao ideal heteronormativo, os corpos-sapatanzados, corpos-bicha, corpos-(trans)viados, corpos-endemoniados, para o discurso fundamentalista presente. Tomar a tolerância como uma conduta socialmente desejável frente aquelas e aqueles que são entendidos como pessoas que fazem parte da diversidade sexual, opera na (re)produção tanto da normalidade, quanto da abjeção. Os corpos abjetos precisam ser tolerados porque passam por uma série de preconceitos, assim pressupõe o discurso de até mesmo quem tem boas intenções. O sentido de tolerar permanece reafirmando a existência de um corpo considerado legítimo, já que nesse processo de marcação, faz uma diferenciação daquele corpo que está em certo perigo, em certa vulnerabilidade. O preconceito e a forma como as relações sociais são construídas, de modo a estabelecer desigualdades não são o foco do trabalho, o que obstrui a transformação dessas relações. Contudo, é preciso reconhecer que colocar essa temática em debate, mesmo buscando a tolerância, já produz algum tensionamento nas normas de gênero e sexualidade.

Assim, o GDE investiu num rompimento do pedido e/ou conscientização de que era preciso tolerar aquele que é diferente, para debater coletivamente a produção dos espaços/relações violentas, colocando a educação como um meio de alcançar um avanço político democrático.

No ano de 2008, essa política educacional alcançou 19 instituições, oferecendo 13 mil vagas, em parceria com a Rede de Educação para Diversidade, alcançando mais 9 instituições de Ensino Superior no ano seguinte, em 2009. No ano de 2010 a abrangência do GDE foi ampliada, se tornando também um curso de especialização e extensão. Com essa ampliação, o curso não foi destinado apenas para profissionais da área da educação, recebendo também profissionais das ciências humanas, sociais e da saúde (CRUZ, 2014).

Outro acontecimento marcante foi a proibição da divulgação do material pedagógico que visava discutir a homofobia e seria distribuído nas escolas. Este veto foi realizado pela presidenta Dilma Rousseff no ano de 2011, argumentando que o governo não faria propaganda de “opção sexual”, o que culminou na suspensão da elaboração do “Kit de Combate à Homofobia”, apelidado de kit-gay pela ala conservadora e fundamentalista da

---

<sup>48</sup> De acordo com o documento <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf>, disponibilizado separadamente do documento oficial. Acesso em 09 de março de 2018.

política brasileira (FERNANDES, 2011). O nome “kit-gay” emergiu repercussão da falácia difundida pelo deputado federal Jair Bolsonaro, candidato à presidência da república no ano de 2018 pelo recém-criado Partido Social Liberal (PSL), sendo filiado na época ao Partido Progressista (PP). No período da propagação midiática que colocou o Kit como perigoso, o deputado afirmou que “o MEC e grupos LGBT "incentivam o homossexualismo" e tornam "nossos filhos presas fáceis para pedófilos"<sup>49</sup>.

No ano de 2014, também no governo Dilma, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 estava em votação e foi um acontecimento que evidenciou o cenário conservador e fundamentalista no Congresso Nacional. No conteúdo do PNE que fica em vigor durante o período de 10 anos, constava que “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Entretanto, durante a votação, o texto do documento proposto foi alterado e aquele que foi aprovado substituiu as especificações das ênfases para a “erradicação de todas as formas de discriminação”. Portanto, foi excluído do PNE todo conteúdo que pautasse, toda proposição que levantasse as questões de gênero e sexualidade e as colocasse como uma diretriz educacional.

E nesse mesmo ano de 2014, o primeiro Projeto de Lei (2974/2014)<sup>50</sup> com proposições do Projeto Escola Sem Partido foi apresentado no dia 15 de maio, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) pelo deputado estadual Flavio Bolsonaro. O PL 2974 de 2014 foi encomendado pela família Bolsonaro à Miguel Nagib, coordenador do PESP, contendo as proposições de seu projeto (PENNA, 2016). Segundo Fernando Penna (2016), professor universitário que luta contra essas proposições e por uma escola sem mordaza<sup>51</sup>, a cidade do Rio de Janeiro tem uma ligação estreita com o PESP, já que além do primeiro PL ter sido endereçado a uma casa legislativa desse município, o segundo PL de nº 867 de 2014, apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro também foi apresentado nesse município. Penna (2016) pontua que o “estado e o município do Rio de Janeiro, portanto, foram os primeiros a conhecer os projetos de lei propondo a criação do projeto Escola Sem Partido, e por iniciativa da família Bolsonaro” (PENNA, 2016, p. 44).

---

<sup>49</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contrahomofobia-provoca-debate.html>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

<sup>50</sup> Anexo

<sup>51</sup> O nome “Escola Sem Mordaza” é uma contraposição e um movimento de resistência realizado por educadoras/es contra a regulação da prática docente que o ESP propõe em seu projeto. No dia 13 de julho de 2016 foi lançada a Frente Nacional Escola Sem Mordaza (FNESM), no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O conteúdo debatido e produzido pela FNESM está disponível no site: <http://escolasemmordaca.org.br/>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

O Projeto Escola Sem Partido sistematizou suas ações através de inúmeros projetos de Leis, tanto na Câmara dos Deputados com o PL 867/2015, como em oito Assembleias Legislativas (Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Alagoas) e, também, em 10 cidades na Câmara de Vereadores (São Paulo – SP, Rio de Janeiro – RJ, Curitiba – PR, Palmas – TO, Joinville – SC, Santa Cruz do Monte Castelo – PR, Toledo – PR, Vitória da Conquista – BA, Cachoeiro do Itapemirim – ES, Foz do Iguaçu – PR)<sup>52</sup>.

No site do movimento de resistência de Professorxs contra o Escola Sem Partido, consta um levantamento<sup>53</sup> realizado por Fernanda Pereira Moura (2016) em sua pesquisa, em conjunto com outras atualizações realizadas por Diogo da Costa Salles e de Renata da Conceição Aquino da Silva (2018), sinalizando que foram criados, até a data do dia 8 de janeiro de 2018, o total de 144 PLs Municipais, 11 PLs na Câmara dos Deputados e 1 PL no Senado. Nesse levantamento, xs pesquisadorxs especificam o tipo de projeto que estavam e estão em tramitação nas casas legislativas, sendo 46 PLs com o foco em “Gênero”, isto é, voltados para a proibição da discussão de gênero. Sabe-se que o Projeto Escola Sem Partido visa embarrear as temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar, contudo, é interessante perceber que para além dessa proibição descrita no Projeto considerado “maior”, há outros 46 projetos de leis focados, exclusivamente, nas questões de gênero.

O senador e pastor evangélico Magno Malta, filiado ao Partido da República (PR/ES), é autor do PL 193/2016 que traz como Parágrafo Único:

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

De acordo com a proposição do Parágrafo Único do PL 193/2016, há um desenvolvimento considerado normal da “identidade biológica de sexo” e a “Ideologia de Gênero” precisa ser combatida, já que ela ameaça um desenvolvimento entendido como natural e saudável. Esse tipo de entendimento marca uma compreensão biologizante e, portanto, universalizante do gênero, em que a condição para normalidade está em corresponder com as expectativas associadas a biologia. Tal noção pressupõe que o corpo possui de forma “natural” suas características, suas qualidades e desejos. Logo, a concepção de uma “identidade biológica do sexo” remete a um pensamento dicotômico que retira o

<sup>52</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/03/tabela-1-panorama-do-escola-sem-partido-no-brasil-1.pdf>. Acesso em 10 março de 2018.

corpo da cultura, o colocando como uma entidade que carrega uma verdade em si. Assim, as diversas e distintas subjetividades não passam da manifestação de sua essência e de um determinismo biológico.

Os argumentos utilizados para impedir que as questões de gênero façam parte de mais políticas públicas educacionais sempre tocam na compreensão de gênero como um reflexo da natureza, colocando todo e qualquer comportamento que saia na norma e da normalidade como algo que corrompe e compromete a vida de um ser humano. Pode-se pensar que as pessoas engajadas na luta Pró-Escola Sem Partido e Pró-Ideologia de Gênero não compreendem do que se trata os debates de gênero, do que se trata esse conceito amplamente discutido tanto no âmbito de movimento sociais, como nos espaços acadêmicos. Contudo, como consta num vídeo<sup>54</sup> divulgado no site do Escola Sem Partido, gênero é “uma construção social”. A questão gira em torno do terror que fazem, utilizando a noção de “construção social” para promover um pânico moral em relação as crianças: “Você não é homem e nem mulher. Você tem que descobrir o que você é experimentando para construir seu gênero. Cada ser humano tem um gênero diferente”, seguindo num tom irônico, que essa é uma investida dos movimentos feministas para “acabar com toda diferença existente entre homens e mulheres”.

Quando se busca pela palavra-chave “gênero” no site do Escola Sem Partido, aparecem 47 resultados. Dentre eles, surgem replicações de matérias produzidas por outros canais de comunicação sobre as temáticas de gênero, muitas vezes alinhadas com o entendimento de gênero numa perspectiva desconstrucionista, se posicionando contra essa concepção apenas no título da reportagem compartilhada em forma de alarde, como: “Lavagem cerebral ‘do bem’”<sup>55</sup>, “No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores”<sup>56</sup>, “Oficina de siririca na Universidade Federal de Ouro Preto”<sup>57</sup>. Há também a divulgação de vídeos, com uma chamada “Estão detonando as nossas crianças”<sup>58</sup>, entrevistas e artigos elaborados por apoiadores do ESP, depoimentos de alunxs e mães e pais que partilham de uma concepção

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/628-ideologia-de-genero-na-escola-e-que-se-dane-a-lei>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/649-lavagem-cerebral-do-bem-em-escola-do-df>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>57</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/508-oficina-de-siririca-na-universidade-federal-de-ouro-preto>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/398-estao-detonando-as-nossas-criancas>. Acesso em 02 de março de 2018.

natural sobre gênero, a divulgação de um material<sup>59</sup> com uma suposta Agenda de Gênero que traz um “resumo de um livro sobre ideologia de gênero (...) escrito por Dale O’Leary” e que precisa ser lido pois “a ideologia de gênero está infectando todo o ensino do Brasil”, como também consta o modelo a ser seguido para realizar denúncias de docentes, bastando imprimir, assinar e endereçar ao procurador responsável<sup>60</sup>.

Apesar da grande parte dos propositores dos PLs se identificarem como “evangélicos” e “religiosos” (MOURA, 2006) e também do aumento progressivo da chamada “bancada evangélica” no cenário político nacional, o Movimento Escola Sem Partido também conta com a aliança dos conservadores da Igreja Católica, anunciando em seu próprio site que “Pais católicos reagem!”<sup>61</sup> contra a Ideologia de gênero.

No dia 21 de novembro de 2017, o senador Magno Malta (PR/ES) retirou de tramitação no Senado o PL 193/2016. A princípio, a retirada desse PL pode soar como um recuo dado pelo Movimento Escola Sem Partido, um passo dado para trás. Entretanto, essa decisão foi uma estratégia tomada coletivamente pelos adeptos e propositores do ESP. Segundo Miguel Nagib, coordenador do PESP, em uma matéria<sup>62</sup> realizada pelo Jornal O Globo, a suspensão do PL foi uma deliberação coletiva, uma que eles entendem “que a votação do projeto no Senado poderia atrapalhar o trabalho que está sendo realizado pela Comissão do Escola sem Partido na Câmara”. Ainda sobre esse tema e nessa matéria, o professor Fernando Penna também foi procurado pelo Jornal O Globo, avaliando que no Senado o ESP não tem força para ser aprovado, ao contrário da força que possui na Câmara.

Assim, no cenário atual, as políticas educacionais no que tange as temáticas sobre e gênero e sexualidade passam por um momento de retrocesso e grande tensão. A força e propagação do discurso conservador e fundamentalista alcançou a área da educação, como acontece em vários locais do mundo. No contexto brasileiro, o que assombra as pessoas que dizem se preocupar com a segurança de crianças e adolescentes são as discussões sobre essas temáticas. Entendendo, também, que ao se falar de retrocesso, reconhecemos que demos avanços desde as últimas décadas, o que coloca essa nova política educacional como uma barreira, um entrave na construção de uma educação democrática.

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/451-agenda-de-genero-redefinindo-a-igualdade>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>60</sup> De acordo com Antônio, denunciado para o ESP, há um procurador responsável por essas denúncias em cada estado. Ele soube disso através da fala de uma mãe articulada com o movimento Escola Sem Partido.

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/467-pais-catolicos-reagem>. Acesso em 02 de março de 2018.

<sup>62</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>. Acesso em 22 de novembro de 2017.

Colocar em debate as questões de gênero e sexualidade é uma afronta aos princípios da neutralidade e fere a imparcialidade tão desejada de uma escola que “não tenha partido”, como diz esperar o MESP. Para estes, todo e qualquer debate que problematize as normatividades e discuta preconceitos, violências e discriminações é uma forma de marcar um posicionamento ideológico, não reconhecendo que suas próprias proposições são similarmente ideológicas. Ou reconhecendo, mas escolhendo divulgar notícias e chamadas públicas que colocam xs docentes como grandes inimigxs, ao passo que colocam as crianças e adolescentes como vítimas e pessoas indefesas, pensando de forma estratégica na manutenção de seus privilégios.

Para isso, colocaram a ideologia de gênero no centro do debate público, chamando atenção para o que assombra a área da educação em tempos atuais, através da produção de medo, tensão social e pânico moral. É colocado em discurso que há a aplicação ou prática da Ideologia de Gênero no espaço escolar em que se problematize as normas de gênero e sexualidade. As crianças e adolescentes, segundo os enunciados presentes, serão quase que contaminadas e sua normalidade será afetada, caso a ideologia de gênero atue e se faça presente na escola. Entretanto, do que se trata essa tal ideologia de gênero? A que perigo estamos nós em sociedade devido a prática de uma ideologia de gênero? Quais riscos corremos?

## **2.2 Ideologia de Gênero**

O discurso criado acerca da Ideologia de Gênero, apesar de ter se proliferado e ganhado mais força na última década, possui uma trajetória no cenário político, funcionando como uma tentativa de frear os avanços conquistados pela luta em prol dos Direitos Humanos. A Conferência sobre População e Desenvolvimento no Cairo, em 1994 e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, em Pequim, no ano de 1995, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), abordaram tanto a questão da saúde sexual e reprodutiva de mulheres e de jovens, como incluíram a categoria gênero nas análises das relações desiguais entre os gêneros.

Essas duas Conferências são marcos históricos no que diz respeito à inserção das temáticas de gênero e sexualidade em debate, o que provocou transformações jurídicas e institucionais, devido ao contexto de criação de planos de ação para construção de uma sociedade democrática, em tempos pós-Guerra Fria. Portanto, na década de 90, com tensionamento provocado pelos movimentos sociais, essas questões foram reconhecidas como

problemas sociais, o que exigiu do Estado medidas para intervenção nesses problemas. Dessa forma, os debates que tensionaram a naturalidade das relações entre os gêneros e abordaram temas ligados a direitos sexuais e reprodutivos da mulher foram vistos como uma ameaça para uma classe de pessoas que defendiam valores fundamentalistas religiosos e conservadores.

Sobre as repercussões dessas Conferências, a autora do livro *The Gender Agenda* (1997), Dale O’Leary, afirma que houve uma deliberação para que a ideologia de gênero (ou “perspectiva de gênero”) estivesse presente em programas de vários governos. Segundo O’Leary, anti-feminista, que se posiciona a favor da família nuclear e de uma certa moralidade, essa orientação foi promovida pela Conferência de Pequim e a tal Agenda de Gênero objetivaria a construção de um mundo em que o prazer sexual fosse incentivado, de modo a acabar com as diferenças entre mulheres e homens. Esse plano governamental que passou a incluir a ideologia de gênero nas suas proposições, de acordo com a autora, resultaria em um mundo com número reduzido de pessoas e afetaria a criação das crianças, pois não haveria as mães em tempo integral para realizar o cuidado dxs filhxs (JUNQUEIRA, 2017).

Como resposta aos avanços conquistados através da luta feminista e, também da diversidade sexual, a Igreja Católica criou uma narrativa sobre o risco que os valores tradicionais se encontravam, alertando a população sobre o perigo que a sociedade estava submetida, recorrendo a insígnias como “família” e “infância”. Para isso, foram utilizados termos como “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” e *gender*, em inglês, para causar algum estranhamento a quem tivesse contato com as informações disseminadas pela Igreja Católica. Forjou-se, então, um enunciado de catástrofe, de desordem social e de imoralidade relacionada a pessoas que buscavam e lutavam por uma sociedade mais igualitária.

Mara Viveros Vigoya e Manuel Alejandro Rodríguez Rondón (2017) chama de “politização reativa” o movimento realizado pela Igreja Católica que, para além de disputar as narrativas religiosas tentando as distinguir da secularização do mundo, também utilizou mecanismos democráticos, mobilizando organizações conservadoras para impedir os avanços do movimento feminista. Como aponta Vigoya e Rondón (2017), a ideologia de gênero é um “producto del análisis de activistas e intelectuales católicos estadounidenses que lograron afectar las directrices católicas a través de sus prácticas activistas” (VIGOYA e RONDÓN, 2017, p. 120). Aqui, a religiosidade não é mais imprescindível para o discurso da Igreja Católica, o que fez com que ela se articulasse a movimentos denominados seculares, porém, conservadores.

As alianças, nesse sentido, foram de extrema relevância para que o medo e a produção de um pânico moral ganhassem força e fossem disseminados para a sociedade através de

pronunciamentos em casas legislativas, meios de comunicação, publicações universitárias e, também, documentos produzidos pela própria Igreja Católica.

O termo Ideologia de Gênero apareceu pela primeira vez em um documento eclesiástico, em 1998, numa nota intitulada *La ideologia de género: sus peligros e alcances*, divulgada pela Conferência Episcopal do Peru. Nesta nota, o Monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, inicia seu texto retirando um trecho<sup>63</sup> do livro *Problemas de Gênero* (1990), da filósofa feminista Judith Butler e afirma que a análise da autora pode “parecer tirado de uma história de ficção científica que prevê uma grave perda de senso comum em humanos”. Ele segue afirmando que a Conferência de Pequim foi um espaço para que ideólogos de gênero se unissem para “lançar uma forte campanha de persuasão e disseminação” de uma nova perspectiva. Perspectiva essa que objetiva “estabelecer uma igualdade total entre homem e mulher, sem considerar as diferenças naturais entre eles, especialmente as diferenças sexuais”, o que, para Revoredo (1998) seria um ataque a natureza, aquilo que é natural entre os gêneros. Segundo essa lógica, as diferenças sexuais entre os gêneros tanto são complementares e naturais, acusando de antifamília todo discurso que problematizava e lutava para transformar as relações desiguais entre os gêneros e, também, ampliar os direitos das pessoas LGBTs.

Ainda sobre o investimento da Igreja Católica, o Conselho Pontifício para a Família foi fundamental para que houvesse uma força em prol da (re)naturalização da família nuclear heterossexual e das relações de gênero, acusando a ideologia de gênero de uma degradação social. Esse Conselho foi instituído no ano de 1981, substituindo Comitê para Família da Igreja Católica e foi responsável por orientar as famílias através dos ensinamentos do ministério pastoral. Determinou-se, por meio desses conselhos pastorais, a definição de família natural, a maternidade como dom e missão da mulher, além de estabelecer as relações de parentesco merecedoras de legitimidade pelo Estado e também designa a heterossexualidade como única orientação sexual aceitável e normal, reforçando uma diferença sexual binária, sem considerar os mecanismos de poder que a produz. Nesse sentido, os Conselhos promovidos pela Igreja Católica funcionaram como uma tecnologia para afetar e produzir as narrativas de terror sobre a ideologia de gênero.

Em um Conselho Pontifício para Família, nomeado “Família, Matrimônio e ‘União de Fato’”, os membros pastorais do Vaticano estabeleceram normas, condutas e orientações para famílias, alertando sobre os perigos da ideologia de gênero e reforçando o tipo de família

---

<sup>63</sup> “O gênero é uma construção cultural, portanto não é um resultado causal do sexo nem aparentemente fixo como o sexo, e na teorização de que o gênero é uma construção do sexo radicalmente independente, o gênero em si se torna um artifício livre de vínculos; A consequência masculina e masculina pode significar um corpo feminino e masculino, feminino e feminino, tanto masculino quanto feminino” (BULTER, 1990, p.6).

que precisa ser construído e preservado. Afinal, quais seriam as “uniões de fato”, as uniões legítimas, aceitas e respeitadas socialmente?

Dentro de um processo que se poderia denominar de gradual desestruturação cultural e humana da instituição matrimonial, não deve ser subestimada a difusão de certa ideologia de “gênero” (“gender”). Ser homem ou mulher não estaria determinado fundamentalmente pelo sexo, mas pela cultura. Com isto se atacam as próprias bases da família e das relações interpessoais (VATICANO, 2000).

A base da família, segundo esse discurso, estaria sendo atacada e o “ser homem” e “ser mulher” precisaria ser protegido e reforçado pois dessa forma as relações sociais e a família estariam preservadas. Contudo, de que família se trata? E o que consiste em “ser homem” e “ser mulher” para essa prescrição?

Para que esta concepção seja difundida e este pânico moral ganhe contornos de verdade, no sentido foucaultiano, são utilizadas estratégias discursivas que constroem uma realidade social sobre a qual são produzidas formas de ver, de entender e de estar no mundo, atuando sobre a vida e sobre a política. Como aponta Rogério Junqueira (2017), pouco importa se o que está sendo dito sobre o perigo de uma ideologia de gênero é uma verdade, no sentido de poder ser verificado, comprovado ou até desmentido frente aos estudos de gênero e sexualidade. Não se trata até mesmo de avaliar certas produções sobre essas temáticas e de se posicionar contrariamente, como diversas vertentes do feminismo fazem. Não se trata de verificar se a tese produzida em torno de uma ideologia de gênero é plausível, faz sentido, uma vez que não há uma proposição sobre reflexão. O que percebemos é uma afirmação, a criação de uma verdade sobre do que se trata abordar as questões de gênero e sexualidade.

Da mesma forma que outras narrativas religiosas não são contestadas, já que representam uma inspiração e/ou revelação divina, o discurso produzido sobre a Ideologia de Gênero não passa por uma reflexão e deseja “atingir uma parcela de convicção e adesão suficiente para, socialmente, fazer criar e fazer perceber aquilo que enuncia”, colocando aqueles que são contrários a essa verdade como “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc” (JUNQUEIRA, 2017, p.19). Assim, a luta empreendida pelos movimentos feministas e pelos movimentos LGBTs não passam de tentativas para acabar com aquilo que daria sentido e estruturaria a sociedade, organizando e mantendo a vida: a família. Nesse caso, trata-se da família heterossexual, cisgênera, heteronormativa e branca, tendo em vista os argumentos de antinaturalidade em relação as pessoas não-heterossexuais e da colocação dessas pessoas como aquelas que estariam destruindo a ordem social. Isto é, a criação de um inimigo comum que precisaria ser combatido para que a humanidade continue existindo.

O alarme causado sobre a Ideologia de Gênero se espalhou, formando uma rede discursiva composta por elementos (enunciados) que tanto naturalizam as relações sociais, como biologizam a vida e se mantêm através de valores morais tradicionais e religiosos disseminados e reproduzidos pela população. A produção de um inimigo comum sustenta esse discurso e movimenta redes que insistem em reforçar as normatividades relacionadas a gênero e sexualidade.

No contexto brasileiro, essa formulação alarmista surge com ênfase no discurso de políticos conservadores e fundamentalistas que buscam ganhar cada vez mais espaço na área da educação, muitos deles ligados a grupos econômicos de ensino. Alegando estarem contra doutrinações e projetos ideológicos, esses políticos buscaram combater a implementação de um discurso esquerdista e marxista no cotidiano escolar, trazendo esse debate para o espaço público. Entretanto, o combate a uma possível doutrinação marxista não teve força política suficiente para uma mobilização social expressiva, o que fez com que a bancada fundamentalista e conservadora produzisse uma polêmica acerca das relações de gênero e sexualidade.

Contestar a noção fundacionista de mundo, enraizada nos ensinamentos bíblicos e cristãos, isto é, desnaturalizar “o homem” e “a mulher”, fazendo a menção a uma construção social que os produz, teve mais impacto e mais adesão. Nesse sentido, as pessoas que se afinam ao discurso biologizante sobre a vida, crendo nos significados religiosos sobre o corpo, somaram força e são aliadas no ativismo de reacionário. Em vista disso, inúmeros projetos de lei tentam regulamentar seus saberes normativos, saberes que reafirmam concepções biológicas-científicas como, o Estatuto da Família<sup>64</sup> (PL6583/2013), o projeto<sup>65</sup> que autoriza terapias de reorientação sexual, respaldando o discurso sobre a “cura gay” (PL4931/2016), a tentativa de criminalizar a “heterofobia” (PL7382/201)<sup>66</sup>.

Como foco de investimento de poder desse movimento fundamentalista, a área da educação segue repleta de projetos políticos que orientam uma prática docente e uma gestão educacional e escolar de caráter conservador, seguindo dogmas, doutrinas, normas religiosas. Um desses movimentos se organiza em torno do Escola Sem Partido, que tanto se organiza em torno de políticos que pleiteiam ter seus projetos de leis aprovados, como também de

---

<sup>64</sup> O Estatuto da Família legitima uma única concepção familiar: homem cisgênero heterossexual, mulher cisgênera heterossexual e prole. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1159761](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761). Acesso em 20 de janeiro de 2018.

<sup>65</sup> Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2081600>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

<sup>66</sup> Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=478462>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

mobilizações da sociedade civil que se une a esses políticos e suas proposições. A defesa de uma educação sem a aplicação da Ideologia de Gênero garantiria, inclusive, uma sanidade mental de acordo com o discurso do ESP. Como afirma Regina Soares, psicanalista, em uma publicação no site Escola Sem Partido:

O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse dano vai muito além de um desvio dos desejos heterossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. Ele chega, na verdade, às raias de uma confusão mental deliberada (SOARES, s/p).

Diante disto, políticos, mães, pais e pessoas interessadas nesse discurso, se uniram/unem em prol de uma não-ideologização da educação. Afinal, quem desejaria que crianças e adolescentes sofressem uma doutrinação que as colocasse em perigo? No entanto, é preciso questionar do que se trata esse perigo e o que fomenta um pânico moral em relação a proteção da infância e da juventude, acionando a Ideologia de Gênero como tecnologia discursiva.

De acordo com as proposições do Escola Sem Partido, desconfiar daquilo que se entende como sendo considerado de determinado gênero ou sexualidade, colocar em questão a compreensão naturalizante e de “ser homem” ou “ser mulher”, bem como apresentar as consequências dessas normas, discutindo violência(s), preconceitos diversos e as restrições de liberdade têm sido visto como praticar Ideologia de Gênero. Para quem cola nesta compreensão, a realização de debates que problematizem as normas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva desconstrucionista, representa uma ameaça à integridade de crianças e adolescentes. Aqui, borrar os limites de meninas e meninos é extremamente perigoso e desestabiliza a heterocisnorma, destrói a família e prejudica crianças e adolescentes. Assim, tendo em vista todas investidas de representantes legislativos, as demarcações de gênero precisam continuar sendo produzidas, baseando seu argumento em discursos fundamentalistas e conservadores, o que mantém e justifica as desigualdades a partir da diferença.

### **2.3 A construção e os deslocamentos promovidos pelo conceito de gênero e a prática/teórica da interseccionalidade**

“Triste, louca ou má. Será qualificada, ela, quem recusar seguir receita tal. A receita cultural, do marido, da família, cuida, cuida da rotina”<sup>67</sup>. Como apresenta o trecho desta

<sup>67</sup> A música “Triste, louca ou má” é uma composição de Francisco, cantada pela banda brasileira de rock “Francisco, El Hombre”. A letra encontra-se disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

música, a mulher que rejeita cumprir as indicações e prescrições – ou seriam obrigações? – dadas ao seu gênero é adjetivada. E o curioso é que ao deixar de fazer aquilo que se espera(va) dela, sendo a nossa língua tão vasta, os adjetivos atribuídos às mulheres sempre possuem uma conotação negativa. Com os homens não acontece de forma diferente. Demonstrar sentimentos? Se comportar de maneira considerada delicada? Uma gama de adjetivos com sentidos difamatórios são atribuídos aos homens que não estão em conformidade às normas de gênero.

A noção de “receita cultural” apresentada pela música traz à tona implicações que atravessam a temática do corpo. O corpo foi/vem sendo produzido discursivamente como sendo um aparato estritamente biológico, em que as suas partes, seus membros, seus órgãos, suas características físicas diziam dele uma garantia e uma certeza: o corpo refletia ele mesmo, sem nenhuma história, sem nenhum discurso. Pensar o corpo em sua relação com a cultura, entendendo-o como uma construção e disputa histórica, problematiza a naturalidade, a imutabilidade e a estabilidade de como ele vem sendo colocado em discurso. Nessa perspectiva, ao desnaturalizar o corpo, sua produção discursiva, suas marcas e suas representações propiciam uma contestação, o que promove uma tensão sobre o entendimento da biologia como definidora do sujeito (GOELLNER, 2003).

Thomas Laqueur (2001) em seu livro “Inventado o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud” analisa a mudança epistemológica e política que acometeu o corpo, uma vez que este era entendido de modo isomórfico, isto é, só se concebia um único modelo corporal, passando por uma transformação em que o dimorfismo sexual constituiu a forma de compreendê-lo. Nesse sentido, aquilo que se entendia sobre o corpo passou por um processo de transformação epistemológica, evidenciando a instabilidade de suas significações e modificando o discurso existente.

Complexificando ainda mais esta discussão, é preciso entender que “mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos”, ou seja, o corpo como efeito da cultura (GOELLNER, 2003, p. 28). Dessa forma, o ato de cuidar conforme descrito na música não é visto como um comportamento natural de mulheres, mas como uma ação que foi e é ensinada através da educação conferida aos corpos dicotomicamente marcados. A partir disso, é importante refletir: de que forma esta pedagogia é produzida? De que forma as relações de gênero atravessam o cotidiano escolar e produzem sujeitos generificados?

Fazer estes questionamentos me leva a pensar sobre a necessidade de problematizar as relações de poder imbricadas no dia a dia da escola, uma vez que este *espaçotempo* é um

campo de disputa das significações de gênero, de raça, de sexualidade, do disciplinamento dos corpos e, também, por ser compulsória a passagem por esta instituição em nossa sociedade.

Segundo Louro (2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p.18)

Dessa forma, a escola não é um lugar isento de disputas sobre a normalidade do gênero e da sexualidade, como também não é a única instituição que realiza este tipo de prática de subjetivação. Entretanto, nestes processos em que estão envolvidas dinâmicas de saber-poder que atravessam o corpo, gênero e sexualidade não ficam de fora das práticas educacionais. Para Michel Foucault (1987) “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1987, p. 31). Sendo assim, a discursividade sobre os corpos generificados e as identidades sexuais se vincula às relações sociais e se configura através de relações de poder, isto é, o saber construído acerca do gênero e sexualidade estão relacionados com a produção de diversos modos de subjetivação, onde as práticas pedagógicas podem operar tanto reforçando uma verdade, como contestando-a.

A noção bastante difundida sobre o corpo carregar sua própria verdade e essência, sendo ele um organismo que diz de si mesmo, não sendo atravessado pelos dispositivos de saber-poder, pode ser questionada, uma vez que existe um trabalho pedagógico contínuo e ininterrupto para a inscrição do gênero e da sexualidade “genuína”. Louro (2000) diz que “ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com ele” (LOURO, 2000, p.61). Em outras palavras, se o corpo fosse assim tão seguro e não passasse por transições, não seria necessário todo este investimento e atenção com/sobre ele.

Nesta formulação de questões, acerca do discurso pedagógico, Louro (2003, p.61) também contribui pontuando que os “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2003, p.61). Por estes aspectos aqui colocados, através das palavras da teórica Guarira Lopes Louro, se constitui a urgência de um pensamento pós-crítico sobre o conjunto de práticas e discursos que permeiam a prática docente e as suas implicações com as relações

de gênero. Dessa forma, um modo de pensar pós-crítico estaria comprometido com a prática de “estranhar, questionar, desconfiar” as práticas e as significações que circulam nas redes educativas acerca de gênero, sexualidade e raça, tendo em vista o objetivo de “multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER e PARAÍSO, 2013, p. 17) nos cotidianos escolares e nas ações docentes. Lutas estas em que nas disputas de poder são enfrentadas por meio de

nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento (MEYER e PARAÍSO, 2013, p. 28)

Numa perspectiva pós-estruturalista, quando se trata de gênero e das relações de gênero, compreende-se que “a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo [e, portanto, também o sexo] aparece” (NICHOLSON, 2000, p. 9). Nesse sentido, a compreensão do corpo enquanto um constructo produzido na cultura, isto é, como uma produção sócio-cultural, fruto da linguagem, produto e efeito de relações de poder, abre margem para que a ideia de uma entidade biológica universal seja questionada. Ou melhor: a não aceitação de um pensamento universal permite que as marcas de diferenciação de cada corpo possam ser notadas, ao invés de ignoradas, numa tentativa de homogeneização. Com isso, as diferenças e desigualdades das relações de gênero entram em debate, uma vez que elas não são tomadas como verdade e destino.

A escola é, portanto, um espaço institucionalizado para a prática de *ensino-aprendizagem* em que são acionados dispositivos normalização e disciplinarização de modo que ninguém fique de fora da (re)produção da sexualidade e do gênero “legítimos”. Alguns trabalhos têm discutido sobre estas (re)produções, como: Pocahy (2016), Louro (2000; 2003; 2007; 2008), Meyer (2011), Paraíso (2011; 2016), Junqueira (2007; 2010; 2013), César (2009). Nas redes educativas tecidas *dentrofora* do cotidiano escolar, estes dispositivos se debruçam sobre os corpos e trabalham visando uma menina e um menino ideais, isto é, de acordo com as normas de gênero. Para obter um aprendizado eficaz, as significações, todo roteiro e expectativa atribuída aos gêneros, precisa continuar sendo atualizada e performatizada pelxs alunxs. Não é muito aceitável uma menina que ousa querer jogar futebol e demonstrar afeto por sua namorada pelos corredores da escola ou um menino que fica de fora das rodinhas de briga e não participa de conversas em que suas práticas sexuais são enaltecidas, dignas de performances pornográficas. Para elas e eles, ao subverter esta normatização, lhes sobra uma série de constrangimentos que buscam corrigir sua sexualidade e seu gênero defeituosos.

No século XVIII, o filósofo Immanuel Kant já dizia que o papel da escola era tirar as crianças de um estado de selvageria através da disciplina. Para o filósofo (1962) “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”. Além dos conteúdos programáticos que cada disciplina deve seguir para instruir as/os estudantes, na escola também se aprende a ser gente. Gente no sentido de pessoa que pode ser considerada humana e, por isso, merece e consegue ser minimamente respeitada. Contudo, esse status de humano é bem frágil e, ao se tratar das questões de gênero, ele exige um esforço contínuo uma vez que “a polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina” (PRECIADO, 2013, s/p).

Paul B. Preciado (2013) escreveu um artigo<sup>68</sup> para o site francês Libération, intitulado: “Quem defende a criança queer?” em que discute a força das instituições na (re)produção da norma heterossexual e apresenta suas experiências enquanto criança que não apresentava as qualidades associadas ao seu gênero. Neste texto, Preciado (2013) questiona:

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, s/p).

Trazendo estes questionamentos para discussão, tendo em vista as regulações pelas quais os corpos infantis estão submetidos no contexto escolar, as crianças interpeladas pelas normas de gênero e que não seguem as prescrições generificadas são facilmente localizadas e passam a servir de exemplo para as demais. Aqui, o exemplo não é daquele a ser seguido e sim, aquele que precisa ser evitado ao máximo. No caso destes corpos, as pedagogias da sexualidade e de gênero trabalham para produzir e garantir uma certa inteligibilidade, um posicionamento de sujeito considerado humano. Quanto mais próximo da norma heterossexual, da norma cisgênera, “mais humano” se é, mais direitos se tem, mais proteção é oferecida pelas instituições.

Embora o cenário seja de incontáveis retrocessos no contexto político atual, é impossível não reconhecer a amplitude e a força dos feminismos, dos movimentos das minorias sexuais e de gênero na contemporaneidade. Os grandes temas pautados pelo

---

<sup>68</sup> Artigo “Qui défend l’enfant queer?” disponível originalmente em: [http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947](http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947). Artigo traduzido disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2013/01/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em 14 de março de 2017.

movimento feminista têm ganhado repercussão midiática, como a violência contra a mulher, a imposição da maternidade, a dupla ou tripla jornada de trabalho, o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o padrão de beleza imposto socialmente e as inúmeras desigualdades sociais que atingem as mulheres. Este tipo de acontecimento reflete o alcance que os embates travados pelos feminismos ao longo de suas lutas obtiveram, produzindo mudanças importantes nas relações sociais.

Contudo, apesar de avanços, ainda se faz necessário subverter normas que colocam as mulheres em posição e condição de vulnerabilidade. De acordo com o Mapa da Violência de 2015<sup>69</sup>, 33,2% dos feminicídios registrados no ano de 2013 foram cometidos por parceiros ou ex-parceiros, resultando o total de 4.762 mulheres mortas neste ano. Ademais, o Mapa da Violência também apresenta que houve um aumento de 54% de feminicídios cometidos contra mulheres negras no período de 10 anos. Em vista disso, o debate sobre as violências pelas quais as mulheres passam, levando também em conta as particularidades das mulheres transgêneros, negras, pobres e com outros marcadores sociais, precisa ser levado e discutido com toda sociedade. A partir do debate, do tensionamento das normas, da prática reflexiva e até mesmo da propagação de dados que não são amplamente divulgados para a população, outras realidades podem ser construídas, uma vida-outra para mulheres.

Enquanto isso, a busca pela desconstrução da universalidade sobre as mulheres segue com alguns obstáculos no seu esforço, pois além de precisar combater o sujeito universal hegemônico da construção da Ciência, também é necessário combater a substituição ou a equivalência desse sujeito a um outro, o que reforça e atualiza as epistemologias que corroboram com a noção de “mulher universal”. Os dados do Mapa da Violência de 2015 demonstram que existem diferenças entre mulheres brancas e mulheres negras no que diz respeito à vulnerabilidade de seus corpos, destacando que nos últimos dez anos houve aumento de 54% de homicídios cometidos contra mulheres negras. Portanto, não é possível afirmar que todas as mulheres passam pelo mesmo tipo de violência e que os corpos das mulheres estão posicionados da mesma forma na trama social, o que também abre margem para questionamentos que permitem desuniversalizar a categoria homem.

O relato pessoal de Sojourner Truth, mulher que já nasceu sendo escravizada, ilustra o tensionamento acerca da universalização, reforçando a necessidade da desconstrução da identidade mulher:

---

<sup>69</sup> Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf). Acesso em 29 de setembro de 2016.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? (TRUTH, Sojourner, s/p).

Este tensionamento acarreta na proliferação de demandas históricas do feminismo, ao mesmo tempo em que apresenta os desafios que interpelam quem são os sujeitos do feminismo, que corpos importam ou são reconhecidos em uma da política de representação e identidade. A teórica negra Kimberlé Crenshaw (2002) em seu artigo “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero” pontua a importância de reconhecer a forma como as diferenças posicionam os sujeitos, incluindo o conceito de interseccionalidade na teoria feminista nos anos 1980.

Segundo a autora, como fruto de tensões no interior do movimento feminista, é importante que “outros fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual” sejam evidenciados para mostrar que essas categorias “são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação” (CRENSHAW, 2002, p.173). Nesse sentido, é preciso ampliar a compreensão sobre outras formas de opressão que escapam, influenciam e compõe as relações de gênero, reforçando que esta não deve ser a única categoria analisada, pois o “gênero não é um componente isolado da identidade pessoal” (NOGUEIRA, 2013, p.230). Sendo assim, não reconhecer as diferenças entre mulheres reproduz e reforça a invisibilização de diversos tipos de violências que acometem os corpos marcados como femininos.

No que se refere à problematização da universalidade da categoria mulher, a teoria/prática da interseccionalidade apresenta ferramentas que levam em consideração a existência de variadas experiências que passam por subordinações das quais uma pessoa pode estar sujeita, apontando então que as opressões não são independentes, mas inter-relacionadas. Não é possível, portanto, pensar em uma categoria universal sem levar em consideração todos os marcadores sociais que compõe a subjetividade e posicionam este sujeito no âmbito da cultura.

Trabalhar com a interseccionalidade pressupõe rejeitar as generalizações que envolvem concepções essencialistas e o determinismo biológico, aumentando o campo de discussão acerca das relações de gênero, na busca de pluralizar os movimentos e as teorias

feministas. Assim, esta teoria/prática auxilia a identificação dos grupos que ocupam posições de privilégio e/ou de subordinação, propiciando a criação de estratégias de enfrentamento aos ideais regulatórios e às práticas de subjetivação que precarizam a vida, através da contestação sobre quem ocupa o local de centralidade no feminismo (POCAHY, 2011). Sobre este debate, Kimberlé Crenshaw apresenta que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A discussão sobre a interseccionalidade desestabiliza a concepção naturalizada de mulher, assim como os essencialismos das identidades sexuais, promovendo uma análise que compreende outros marcadores sociais nas relações das desigualdades. A filósofa feminista e pós-estruturalista Judith Butler (2010), em seu livro “Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade” oferece uma importante problematização sobre este tema, fomentando a crítica ao universalismo do gênero no interior dos feminismos. Para Butler (2010) a “crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca-se emancipação” (2010, p. 19).

Esta tentativa de ampliar o entendimento sobre o que vem a ser mulher, quais são as violências, restrições, os investimentos de poder, as subjetivações emergem num campo de disputa no interior dos feminismos. As investidas iniciais desta luta política se voltaram para uma reafirmação e uma exaltação dos atributos e características associadas as mulheres, em que se esquadrinhou (e produziu) as particularidades entendidas como sendo pertencentes de cada gênero. A celebração da maternidade, da sensibilidade, da delicadeza foram marcas epistemológicas que guiaram o entendimento sobre as mulheres e, a partir disso, a inferioridade e a subalternização das mulheres foram justificadas em uma sociedade androcêntrica. Entretanto, na busca de avanços e com o apoio das contribuições da perspectiva discursivo-desconstrucionista, as relações entre os gêneros também passaram a ser analisadas a partir do exercício dos jogos de poder.

O conceito de interseccionalidade foi e tem sido bastante discutido entre os movimentos feministas, inclusive por aqueles que possuem um discurso e uma prática elitizada e privilegiada. Esse conceito gerou tensões acerca das concepções de movimentos de mulheres que mantinham suas reivindicações de forma individuais, sem pensar na pluralidade

do que é ser mulher. Muitas mulheres negras, mulheres não-brancas, mestiças, mulheres orientais, latinas formulavam críticas sobre as pautas levantadas pelo movimento feminista que reivindicava ter alguma autonomia para trabalhar, se ver livre do seu marido, enquanto muitas mulheres já trabalhavam e muito improvavelmente teriam um marido, pois as marcas de seus corpos não as legitimava como mulheres desejadas.

No início deste debate, foram se organizando grupos de mulheres negras para disputar os significados e as questões lançadas no interior do feminismo clássico, emergindo assim o chamado feminismo negro. Refletindo sobre a criação de uma organização que levasse o debate racial para o movimento feminista, em meados da década de 70, isto é, a elaboração do feminismo negro, Angela Davis (2018) alega que:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (DAVIS, 2018, p. 21).

A teórica e ativista Angela Davis, mulher negra e feminista, fala sobre a importância de trabalhar com as intersecções dos marcados sociais nos debates feministas. Nesse período, surgiram muitos embates sobre a entrada de organizações de mulheres negras no movimento feminista, já que muitas mulheres negras se sentiam traindo suas companheiras, além de não terem sido bem recebidas, ou seja, foram silenciadas e suas questões foram secundarizadas, nos espaços do feminismo *branco*. A teórica negra, feminista bell hooks (2015), pontua que

As mulheres brancas que dominam o discurso feminista - as quais, na maior parte, fazem e formulam a teoria feminista - têm pouca ou nenhuma compreensão da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, de sua condição política dentro de um Estado racista, sexista e capitalista (hooks, 2015, p.196).

No contexto brasileiro, Sueli Carneiro, teórica, feminista, mulher negra, utiliza o termo “enegrecer o feminismo” em suas problematizações, discutindo a importância de mulheres negras estarem presentes em espaços feministas, se reivindicarem feministas e das discussões sobre racismo serem pautas fundamentais nesse movimento. Segundo a autora:

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Nesse sentido, o movimento de mulheres negras tensionou as concepções colonizadoras dos feminismos, buscando alterar o “não-lugar” (CARNEIRO, 2003) dos movimentos que se posicionam contra as normas de gênero. Fica impossível lutar contra as amarras de gênero ou contra o machismo que assola as mulheres, como objetiva o feminismo, sem olhar para as intersecções de raça e de outros marcadores, quando se busca uma sociedade mais justa e igualitária. O conceito de interseccionalidade, portanto, auxilia a localização do embranquecimento do feminismo, tendo em vista que pensa sobre as diversas formas de opressão, dentre elas, o racismo.

Ainda sobre a importância da discussão sobre o conceito de gênero para além de uma exaltação de qualidades ditas femininas, Joan Scott, outra importante teórica feminista, em seu texto chamado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), referenciada pela analítica foucaultiana, ampliou o entendimento de *gênero*, o situando enquanto conceito importante para analisar as relações sociais instituídas entre homens e mulheres. De acordo com Scott (1995) para que se examinem melhor as hierarquias existentes entre os gêneros, é necessário romper com uma concepção binarista de “homem” e “mulher”. Assim, *gênero* enquanto conceito precisaria ser entendido como uma relação social de marcação e fixação da diferença, uma vez que os significados culturais das diferenças entre os gêneros se constituem através de relações de poder e de modo relacional.

À vista disso, não é possível falar de uma única forma de ser mulher, como também não é possível falar de um único tipo de homem, pois através das relações sociais, do contexto histórico e cultural, as relações entre os gêneros vão se organizando e estabelecem-se hierarquias. Joan Scott (1995) aposta na desnaturalização, na desconstrução daquilo que já está dado como “feminino” e “masculino” para que seja possível ver além das concepções que encerram o gênero tanto na biologia, quanto na cultura.

Nesta mesma linha, Jane Flax (1991) contribui observando que:

A não ser que vejamos gênero como relação social e não como oposição de seres inerentemente diferentes, não seremos capazes de identificar as variedades e limitações de diferentes poderes e opressões de mulheres (ou de homens) dentro de sociedades específicas (FLAX, 1991, p.246).

Os saberes construídos sobre gênero funcionam como produtores da verdade, que para Michel Foucault (2001) são “discursos com estatuto científico, ou como discursos formulados, e formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica” (FOUCAULT, 2001, p. 8). Esse tipo de conhecimento, pautado na

busca de classificação, hierarquização, avaliação, medição, exerce poder sobre os corpos, servindo de propulsão para uma sociedade arraigada em preconceitos.

Para Judith Butler (2010) é a partir do gênero que as pessoas recebem o status de serem humanas, e para que isso seja inteligível e reconhecido, é preciso que ocorra uma coerência entre desejo, sexo, gênero e práticas sexuais. Nesta perspectiva, pessoas que não seguem as normas de gênero são postas em situação de vulnerabilidade, tendo suas vidas colocadas em risco. De acordo com o documento “TDOR Nota de Prensa: 30 de octubre de 2014”, divulgado pela ONG Internacional Transgender Europe, 223 pessoas trans foram mortas no ano de 2014, em razão de sua identidade de gênero. Somente no Brasil foram 113, colocando o país em primeiro lugar no ranking e demonstrando a diferença notável para o segundo lugar, o México, com 31 pessoas trans assassinadas. Esse dado é certamente subnotificado, pois o Brasil ainda não possui uma legislação de reconhecimento da identidade social de pessoas trans. Apesar de, atualmente, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) ter garantido a inclusão do nome social nos títulos de eleitorx, o que é um avanço em relação ao reconhecimento das identidades de gênero pelo TSE, sabe-se que a representação da transexualidade ainda é difundida através do discurso da patologização.

Estes corpos são atingidos de forma brutal com a legitimação dos saberes científicos, que, na perseguição de respostas objetivas e “verdadeiras”, se torna responsável pela sua patologização, isto é, estes corpos são ininteligíveis segundo as normas de gênero. Um jogo de poder perverso, em que o conhecimento produzido nas redes de poder se encarrega de categorizar quem é considerado normal e anormal, atingindo de forma violenta os corpos de pessoas que não estão de acordo com estas normas. Como afirma Hailey Alves, blogueira trans, ativista transfeminista:

Não há cura para uma expressão de gênero legítima. Nossos corpos não logram ser mais do que são: corpos. Um amontoado de carne e ossos, onde não há o que se investigar, não há uma verdade oculta do sexo verdadeiro que pode ser extraída dos genitais, cromossomos, estrutura óssea, cérebro e etc., pois existe uma infinidade de expressões para além do feminino e masculino padrão que conhecemos, e que a “verdade” biológica socialmente aceita não consegue dar conta (ALVES, 2014, s/p)

De acordo então com as regulações, apenas as pessoas que se identificam com a designação do gênero construído como legítimo culturalmente, são consideradas saudáveis, normais, humanas. A compreensão sobre gênero mergulhada em relações de saber-poder, fica a cargo de rejeitar as pessoas que fogem/resistem às amarras das normas, afetando até mesmo os movimentos feministas.

Além disso, como foi possível ver na discussão feita acima, também é importante a realização de uma crítica sobre construção da Ciência enquanto espaço marcado por valores ocidentais (marcadamente racializados, pelo dispositivo da branquitude<sup>70</sup>), masculinos, cisgêneros. Ainda que se entenda *gênero* enquanto constitutivo das relações sociais e de forma desnaturalizada, as categorias de análise dominantes estão encharcadas destes valores. Duas teóricas feministas que reforçam a crítica da construção da Ciência e suas categorias (e definições) são Donna Haraway e Sandra Harding.

Em seu texto “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, Haraway (1995) discute sobre o caráter androcêntrico da Ciência e, por isso, a formulação das categorias de análise em pesquisas científicas sendo marcadas por um olhar eurocêntrico. Para a bióloga, existe um corpo não marcado que é tomado como universal e não é passível de ser chamado a justificar suas formulações. Este corpo seria o do homem, com privilégios de raça e classe e, por isso, aquele que deteve poder e legitimidade para participar dos espaços de produção científica (HARAWAY, 1995).

Donna Haraway (1995) também reflete sobre objetividade nas Ciências e na importância de se criar uma objetividade que tenha uma perspectiva feminista. Contudo, não é qualquer perspectiva feminista, visto que o feminismo é diverso e plural, mesmo quando suas reivindicações não exercem uma pluralidade e são bastante excludentes. Segundo Haraway (1995, p. 30) é importante argumentar – e se coloca argumentando:

a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas; a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a versão de cima, de lugar nenhum, do simplismo ( HARAWAY, 1995, p.30)

Sandra Harding (1993) contribui para esta discussão alegando ser de extrema importância uma crítica feminista para as formulações legitimadas e autorizadas com o selo da Ciência. De acordo com Harding (1993) a visão da ciência, da racionalidade científica, construída por pessoas privilegiadas, promove exclusões e totalizações. As teorias inscritas em olhares ocidentais possuem padrões de pensamentos androcêntricos e, portanto, muitas vezes as mulheres foram/são colocadas em locais de subjugação. Desta forma, a racionalidade científica acabou por excluir as mulheres dos espaços de produção acadêmica, como também

<sup>70</sup> Se faz necessário pensar na branquitude como política racializadora na produção de conhecimento. Para isso, é preciso que se faça um giro epistemológico que atribua uma raça as pessoas brancas, objetivando “deslocá-los/deslocar-nos da posição de poder, com todas suas desigualdades, opressão, privilégios e sofrimentos; deslocá-los/deslocar-nos” para então “cortar pela raiz a autoridade com a qual eles falam e agem/nós falamos e agimos no mundo e sobre ele” (DYER, 1997, p. 4 apud APPLE p.65).

as colocava em local de subalternidade quando relacionadas aos homens. Vale ressaltar que muitas formulações científicas ainda justificavam as opressões pelas quais as mulheres passavam.

É neste sentido que tomar o gênero enquanto importante marcador de diferença e produtor das relações sociais, possibilita que as naturalizações sejam desconstruídas, o que leva tanto ao reconhecimento das violências e de desigualdades, bem como a criação de estratégias para a transformação destas relações. A categoria analítica de gênero, em uma perspectiva interseccional, permite pensar as várias formas de produção de posições de sujeito, interpeladas/ marcadas/ disputadas a partir de redes complexas no jogo da diferença, possibilitando desconstruções e, somadas a uma luta política, colaboram na construção de uma sociedade cada vez mais democrática e vivível.

### **3 PROBLEMATIZAÇÕES TECIDAS COM DOCENTES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E NOVA IGUAÇU, DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA, SOBRE OS DISCURSOS CONSERVADORES E FUNDAMENTALISTAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Através da produção discursiva acerca da Ideologia de Gênero no contexto contemporâneo brasileiro, alguns pontos emergiram nos encontros que tive com docentes da rede de educação básica e pública do município de Nova Iguaçu e do município do Rio de Janeiro. Na conversa que tive com elxs, interessada em pensar sobre o Projeto Escola Sem Partido, isto é, em estabelecer um diálogo sobre as propostas desse projeto, foi abordado as apostas políticas e suas interferências nas práticas docentes das pessoas com quem conversei. É importante pontuar que durante os encontros, sobretudo, com docentes do município de Nova Iguaçu, houve uma ampliação em relação ao discurso do ESP, uma vez que os discursos fundamentalista e conservador se tornaram reflexões no decorrer das conversas.

Portanto, este capítulo traz a narrativa dos encontros que tive com 8 docentes e, de início, apresenta uma reflexão conjunta e uma problematização sobre os efeitos do enunciado produzido sobre a Ideologia de Gênero em seus cotidianos. Refletimos sobre as significações atreladas a esse termo e penso com xs docentes sobre o que o Projeto Escola Sem Partido propaga a respeito da realização de problematizações das normas de gênero e sexualidade no contexto escolar. Aqui, conversei com dois profissionais notificados por estarem realizando Ideologia de Gênero nas escolas em que trabalham e, também, conversei com mais seis profissionais sobre suas percepções e os efeitos sobre essa ideologia.

No decorrer dos encontros, um dos pontos que emergiram diz respeito a concepção de infância que o discurso do ESP propaga em seus projetos, nos pronunciamentos de seus representantes legislativos e no discurso de seus adeptos. Para eles, as crianças precisam ser protegidas dos perigos da Ideologia de Gênero e, com base nesse discurso, conversei com xs docentes problematizando essa concepção de infância, pensando sobre os seus cotidianos.

Além desse, outro ponto debatido com estes profissionais corresponde ao que o ESP entende por família e o tipo de família que precisa ser defendida. Alega-se que a Ideologia de Gênero destruiria a família, causando um caos social e dando um fim a humanidade. Contudo, questionamos, nos encontros, sobre qual família esse discurso retratava e se ele representava as famílias com as quais xs professorxs conviviam e conheciam nas suas trajetórias docentes – e também de vida.

Seguindo a discussão, conversamos sobre a presença da religião nos cotidianos escolares, problematizando sobre essa evidência em relação ao princípio de laicidade do Estado. Para isso, pensamos sobre como as concepções religiosas, seus dogmas, suas doutrinas e valores atravessam o espaço da escola, produzindo certa forma de conduta em relação aos corpos que não se adequam a esse discurso e as pessoas que professam outra religião, sem ser a neopentecostal, por exemplo. Nesse sentido, partindo do princípio de que a educação deve ser laica, de que forma a religião afeta as relações pessoais no contexto escolar desses docentes?

### 3.1 Gênero e sexualidade no cotidiano escolar

“Tudo começou na ervilha”, me disse Antônio, contando sobre um dia, a princípio comum, numa turma de educação infantil, em uma escola pública localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. O conto “A princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen, adaptado pela escritora e ilustradora Rachel Isadora foi levado para sua turma, como parte de um projeto sobre “contos de fada”, no qual o professor estava participando. A edição do livro, com as adaptações feitas por Rachel Isadora, traz paisagens africanas e uma princesa negra foi escolhida por Antônio com a intenção de produzir algum tipo de questionamento sobre a branquitude e seu domínio sobre as narrativas.

O livro narra a história de um príncipe à procura de uma princesa *de verdade*, tendo feito inúmeras buscas, percorrendo países, sem ter encontrado alguma que preenchesse o seu pré-requisito, o: de verdade. Durante uma noite de chuva, uma jovem moça pede ajuda em seu castelo, dizendo ser uma princesa. O príncipe e sua família logo desconfiaram dela, que estava bagunçada, descabelada, toda molhada por causa da chuva. Afinal, como uma princesa poderia estar naquele estado, naquelas condições? Mesmo duvidando, a família se prontificou a ajudá-la e a rainha teve uma ideia para confirmar se a tal menina era uma princesa, princesa mesmo. Bastava colocar uma ervilha embaixo de vinte colchões e vinte edredons para realizar o teste de veracidade da realeza. E assim foi feito. No dia seguinte, quando questionada se havia tido uma boa noite de sono, a princesa alegou que não tinha conseguido dormir porque algo estava a incomodando, fazendo-a sentir dores. A partir da resposta da princesa, a família real concluiu que ela era de fato uma princesa de verdade e que poderia se casar com o jovem príncipe, encerrando suas buscas por uma esposa.

Após contar essa história para a turma, Antônio perguntou ao grupo, como era de costume ao final de toda contação de histórias, o que os alunos tinham achado, o motivo pelo

qual a princesa tinha reclamado de dores nas costas e se daria para ela sentir uma simples ervilha embaixo de toda aquela estrutura montada pela rainha. A primeira resposta foi de um aluno de seis anos de idade: “Porque a mulher é frágil”. A afirmação desse aluno provocou certa indignação em algumas meninas da turma, o que fez com que elas questionassem a imposição de uma suposta fragilidade e o grupo seguiu o debate numa tentativa de fazer uma diferenciação entre os gêneros, separando aquilo que era de menino e aquilo que era de menina.

E as meninas começaram a discutir que “não, não é verdade” que elas podiam fazer qualquer coisa e que não tinha nada que elas eram frágeis. E aí os meninos começaram a contrapor isso, sobre o que podia e o que não podia fazer. Aí eles falaram: ah, não, tudo bem, mas menino não pode usar maquiagem, menino não pode usar saia, meninos não podem não sei o que. Alguém falou que não pode usar saia e, uma aluna, na hora ela falou: “Mas na Escócia os homens usam saia”. E eles foram contrapondo o tempo inteiro tudo que eles mesmos colocavam. Se os meninos falavam que não podiam usar maquiagem, aí “Ah, mas o pessoal do rock usa”, “Mas no teatro também. Pessoal do teatro usa, não tem problema”. E a história do rock foi um outro menino que se contrapôs na hora dizendo que o pessoal do rock usava.

Na continuidade dos questionamentos movimentados pela turma sobre as verdades instituídas sobre os gêneros, demonstrando tanto posicionamentos distintos sobre essa questão, como a compreensão sobre as contradições presentes nos discursos, um aluno afirmou que “menino não podia beijar menino” porque “era coisa do diabo e que ia pro inferno”. A partir dessa colocação, Antônio puxou o fio de outro debate, colocando em cena a complexidade das crenças e conversando com o grupo sobre as diversas religiões e formas de exercer a fé.

E aí a gente teve que parar na hora a discussão porque a discussão foi pra um outro âmbito. Primeiro, algumas pessoas perguntavam quem é o diabo e onde fica o inferno, porque muitas crianças não entendiam essa ideia. E aí a gente foi discutir. Fui falar de crença, né? Isso que essa criança tá trazendo é uma coisa de crença. Tem gente que acredita em algumas coisas, tem gente que não acredita, tem gente que acredita em outras. Então essa criança está dizendo isso dessa maneira, mas tem gente que também não acredita que o diabo existe, tem gente que não acredita em deus, tem gente que acredita em deus.

Na semana seguinte dessa aula, duas famílias enviaram e-mail para a escola, alegando que aquele tipo de aula não poderia acontecer, repudiando os temas discutidos. Uma conversa foi marcada com essas famílias, no entanto, a escola passava por um processo de organização de greve e as atividades escolares foram suspensas na mesma semana. A greve aconteceu como contestação do corte de investimentos na educação<sup>71</sup>, no governo de Michel Temer.

<sup>71</sup> Disponível em:

[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas\\_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/04/01/internas_economia,585320/educacao-perde-r-4-3-bilhoes-com-corte-no-orcamento.shtml). Acesso em 01 de maio de 2017.

Assim, a comunidade escolar paralisou suas atividades, exercendo um direito democrático para protestar contra os R\$ 4,3 bilhões de cortes no Ministério da Educação.

Nesse período de greve, a direção da escola recebeu uma ação extrajudicial no modelo do Escola Sem Partido e Antônio encaminhou o documento ao SEPE. Apesar de, a princípio, esse documento não ter valor judicial, o fato de receber uma intimação causou constrangimento ao docente: “Eu já sabia que não tinha valor judicial, mas aquilo já começa a te deixar constrangido. Já te causa um impacto porque você está recebendo uma intimação, sem saber o porquê”.

Com três semanas de paralisação, o professor recebeu duas intimações diferentes, tendo sido processado pelas duas famílias que haviam mandado e-mail para a escola. Essa ideia de que tudo se processa e nada se conversa, viabilizando uma política de processos compulsória, fez com que antes de procurar conversar com Antônio, entender o que havia acontecido naquela aula, a família logo tomou medidas jurídicas para condenar o docente. Ao conversar comigo, ele questionou essa atitude tomada pelas duas famílias, refletindo sobre a decisão de recorrer à justiça, ao invés de procurar entender o que tinha acontecido naquela aula. Alguns questionamentos podem ser lançados a partir desse episódio: Seria crime falar em sala que Deus não existe, até mesmo se Antônio tivesse dito? Afinal, vivemos em um Estado Laico e não há nada legalmente que configure isso como um crime. E, se o PL do ESP não foi aprovado no Município do Rio de Janeiro, se não há nenhuma política pública no âmbito da Educação que proíba a discussão sobre gênero, o docente estava sendo intimado a depor sobre qual prática ilegal?

Antônio, então, depôs e ouviu do procurador que ele estava ali para “prestar esclarecimentos”. Tudo que aconteceu naquela aula foi relatado ao procurador, todos os detalhes, a história do livro, a discussão e como Antônio havia agido naquele dia. Após seu relato, o procurador questionou se ele tinha recebido algum tipo de orientação para aplicar ideologia de gênero em suas aulas, investigando se aquela era uma prática institucionalizada da escola. Ele negou, dizendo que não existia esse tipo de recomendação, até porque não acreditava em ideologia de gênero. Pensou em iniciar um debate, uma reflexão sobre o que era discutir as normas de gênero no cotidiano escolar, porém “estava completamente fragilizado naquela situação e não tinha a menor estrutura” para isso, afirma.

Na sequência de seu depoimento, depois de negar praticar ideologia de gênero, o procurador apresentou a Antônio um *print* tirado do seu *Facebook*. Era uma foto em que o docente participava de uma assembleia e atrás da mesa, na parede, estava a foto de Paulo Freire e de Rosa de Luxemburgo. “Recebemos essa postagem aqui. O que esses pensadores

têm a ver com a educação?”, foi o questionamento feito pelo procurador. O docente respondeu brevemente que ambas pessoas tinham sido muito importantes e relevantes para a educação, ficando perplexo com tal pergunta.

Indagar sobre a relação dessas duas pessoas com a área da educação, diante de todo esse cenário, serve para refletir sobre dois pontos, que não se separam. O primeiro deles é sobre o desconhecimento real da importância e relevância das contribuições de estudiosas e estudiosos para a educação brasileira, ficando a cargo de uma pessoa que não conhece minimamente os estudos na área da educação, tomar alguma decisão sobre a vida de um professor. E, o segundo ponto, para além do desconhecimento, diz respeito a uma tentativa de construir provas mais sólidas, através do relato de Antônio, sobre seu posicionamento político<sup>72</sup>.

A foto em formato de *print* foi divulgada na página do *Facebook* do ESP e comentários como "tem que morrer" e "tem que bater" foram feitos, como também tiraram o *print* de seu contracheque e postaram na internet, com uma legenda acusatória sobre ele receber tal quantia para praticar doutrinação com as crianças. As publicações de Antônio eram públicas nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, mas depois desses ataques ele mudou sua forma de estar na internet, colocando todas as suas publicações para apenas pessoas adicionadas na sua rede terem acesso e colocou uma foto de perfil em que seu rosto não aparece, ou seja, a forma com que Antônio conduzia sua vida nas redes sociais se alterou após receber as intimações e prestar depoimento. Antes de encontrá-lo, eu me questionava: "Como vou saber quem é ele?" quando estava a caminho. Mal sabia que isso era um efeito da vigilância e da perseguição que ele havia passado pouco tempo antes.

O meu sentimento de vigilância não é à toa. Eles estão realmente vigilantes, eles estão olhando, caçando e tentando criminalizar. A partir de uma ótica que ‘eu não quero dialogar com você, não adianta. Eu quero que você faça do meu jeito. E do meu jeito eu vou para justiça. (...) Eu restringi isso tudo [redes sociais], mas todas as pessoas sabiam. Era um inferno. Eu ia a qualquer lugar, as pessoas queriam saber do processo. Aí eu comecei a evitar manifestação, evitava todas as manifestações. Eu não consegui ir de novo no Ministério Público em nenhuma situação. Ficar na porta do Ministério Público sabendo que as pessoas estavam lá. Você começa a se sentir vigiado. Aí aparece um fotógrafo, você já fica em pânico: ‘estão tirando foto da gente pra colocar onde?’. Enfim, aí comecei a evitar um monte de situações, fui me restringindo, tentando ficar menos público, menos exposto.

Ter deixado de estar em espaços públicos, inclusive participando de manifestações, ter alterado sua forma de se movimentar em redes sociais e ter evitado contato com pessoas

---

<sup>72</sup> No histórico do Escola Sem Partido, antes da caça aos chamados ideólogos de gênero, houve (e ainda há) uma perseguição àquelas pessoas que se posicionavam à esquerda, que questionavam e refletiam sobre o sistema político brasileiro, pessoas engajadas em movimentos sociais, logo denominados de esquerdistas e acusados de fazer doutrinação marxista.

durante um tempo, apontam para um efeito do discurso do ESP. “A vontade que dá é de você ficar acuado, escondido, sem nem saber tudo que está acontecendo”. A sensação de medo e de constante vigilância e a alteração de suas práticas demonstram o quanto, apesar de não estar em vigor de forma institucional, a atuação do ESP afetou a vida desse professor. Para isso, as alianças com as famílias são uma das estratégias utilizadas para constranger e regular as práticas docentes, apelando para a ideia de proteção das crianças e adolescentes.

Em um vídeo chamado “Ideologia de Gênero na escola e que se dane a lei”, divulgado no site do Escola Sem Partido, Paula Marisa sempre utiliza do recurso de colocar, discursivamente, as crianças em perigo, convocando a família a tomar alguma atitude. “Olha o que estão fazendo com seu filho”, “Você achou que eles estavam aprendendo a ler?”, “É isso que eles estão colocando na cabeça dos filhos de vocês”, tratando a desconstrução das normas de gênero e sexualidade como uma “defesa dessas aberrações”. Esse tipo de discurso transforma o docente em um grande vilão, em um inimigo e, também, produz uma prática condenada. Prática essa que é determinada através dos parâmetros fundamentalistas e conservadores, esses que também instituem as práticas aceitáveis, entendidas como práticas pedagógicas libertas de qualquer ideologia possível, práticas salvacionistas das crianças e adolescentes da aberração que é problematizar as normas de gênero e sexualidade.

Assim, o pânico moral que atinge as famílias promove outro tipo de entendimento e postura em relação à educação, às práticas docentes, a escola, às políticas educacionais e a vida de professores. Antônio contou que na escola em que atua existe um grupo de famílias que se organizam coletivamente para vigiar as ações de docentes e as atividades escolares, tendo contato direto com o telefone pessoal do procurador deste caso. E, numa outra organização para paralisar as atividades escolares, uma mãe ameaçou ligar diretamente para o procurador, perguntando, com o celular em mãos: “Vocês vão mesmo paralisar?”.

Apesar de existir um grupo de famílias empenhadas em propagar uma série de constrangimentos e violências na vida deste professor (e na de outrxs), ele também contou com o apoio de outras famílias. Para ele, o posicionamento de famílias contrárias ao ESP, se aliando a ele e, defendendo uma educação democrática, foi de grande importância. Pensando em alianças e resistências, Antônio contou com o suporte de:

famílias que achavam esse discurso profundamente reacionário, absurdo e inaceitável. E isso foi muito importante. É muito dolorido a gente falar disso, né. Eu, na época, evitava falar disso. Mas ao mesmo tempo você quer apoio. E você não quer falar sobre aquilo porque te fragiliza. Mas você ouvir o apoio do outro é sempre bom. Então, foi muito importante pra mim as famílias se posicionaram, de modo a dizer que aquilo era completamente inadmissível. Não tinha a menor coerência e era

covarde, inclusive. (...) Famílias que, inclusive, fizeram um ato na frente do Ministério Público no dia em que eu fui depor.

Para essas famílias que foram contra a acusação do professor estar atacando a infância e corrompendo as crianças de seus destinos naturais, como quem defende a existência de uma ideologia de gênero, Antônio também se tornou uma referência e um par frente a tantos retrocessos. Após algum tempo da finalização do processo, uma mãe o procurou para pedir sua ajuda no empréstimo de um livro da biblioteca da escola. Seu filho queria ler um livro considerado de menina e estava com vergonha de ir até a biblioteca, com medo de passar por alguma situação constrangedora. Essa mãe viu em Antônio uma aliança, alguém a quem ela pode recorrer para que seu filho não ficasse restrito aos livros destinados ao seu gênero e sem passar por algum tipo de repressão quanto ao desejo de ler livros. A atuação do professor evidencia um modo de praticar o cotidiano educativo implicado com as questões de seu tempo, com as urgências, pelas disputas em torno da produção da diferença.

A repercussão de um dia comum em sala de aula, aponta para o empenho de determinados grupos na produção e manutenção das normas de gênero, na produção e na manutenção de princesas e da força de uma ervilha. Ervilha enquanto norma, enquanto roteiros de vida produzidos nas redes de poder. O efeito dessa norma demonstra que a vida de um docente pode ser atacada e estabelece barreiras e limites frente as discussões de gênero no cotidiano escolar. Revela a força e a consequência dessas normatividades na vida de pessoas engajadas com a reflexão sobre gênero e sexualidade e trabalha na produção de modos de vida enraizados nas normas heterossexual, cisgênera, da branquitude e de outros marcadores de privilégio. Afinal, toda reação contrária a esse discurso passa por exposição, perseguição, constrangimento e até punição por exercer uma prática contra hegemônica.

A ervilha representa o quanto a cisnormatividade, o racismo e a heteronormatividade atuam no discurso do Escola Sem Partido, visto que outros modos de vida são tratados como aberrações, como “erros” e como uma população<sup>73</sup> que precisa ser controlada. O que a noção de fragilidade e outras marcas que compõe o entendimento do “ser mulher” produzem diariamente na vida de mulheres? Que força é essa que os homens precisam alcançar para não serem considerados frágeis como as mulheres? Quais são os significados de ser princesa, de fragilidade e de força?

Assim como Antônio, Arthur também teve sua prática docente vigiada e, no documento extrajudicial do ESP destinado a ele, constava que o professor “trabalha com

---

<sup>73</sup> Pensando “população” aqui em termos foucaultianos, em que a biopolítica produz aqueles que precisam ser regulados e até eliminados da vida social.

processos de ideologização de gênero". A notificação desse outro docente, que também atua na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, foi enviada para a Secretaria de Educação e quem a recebeu foi uma funcionária, por acaso, amiga de Arthur. Tão logo que recebeu o documento, ela entrou em contato com o professor e pediu que ele escrevesse uma defesa para anexá-la ao processo e arquivá-lo, não dando abertura para que Arthur respondesse por um crime que não havia cometido.

Ter impedido a continuidade do andamento do processo, comunicando o amigo foi uma atitude micropolítica e de resistência, frente a discussões que até mesmo os currículos orientam. Aqui, penso que os currículos precisam ser pensados e refletidos, atentando para a ainda forma colonizadora de ensinar uma história única<sup>74</sup> para as pessoas. Contudo, também entendo que a inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade como parâmetros foram conquistas do movimento feminista e do movimento LGBT. Portanto, a interdição realizada por uma amiga do professor foi um modo de defender a criação e a manutenção de um espaço democrático e plural, já que não há lei aprovada no município do Rio de Janeiro e que não faria sentido dar prosseguimento a uma punição ilegal, realizada pelos braços do Estado.

Embora Arthur não tenha prestado depoimento, ou seja, respondido judicialmente sobre sua prática, ele recebeu a visita de um pai (quem move a ação arquivada), que aos berros na entrada da escola o acusava de fazer doutrinação esquerdista e de trabalhar com ideologia de gênero em sala de aula, através de sua posição superior de professor para convencer seus alunos de “coisas que não estão certas”. Durante essa conversa, o pai estava muito exaltado e só se conteve depois que Arthur o interpelou, dizendo que não estava entendendo o que estava sendo dito.

A postura violenta que expôs o professor para quem passasse pela frente da escola, limita um espaço de diálogo e demonstra a falta de disposição para uma conversa. Como também evidencia o desejo do tipo de trabalho que algumas pessoas acreditam que precisa ser realizado na área da educação. Um trabalho ligado a princípios conservadores, em que a complexidade do mundo precisa ser simplificada. A partir disso, produz-se uma prática capaz de ser condenada, uma vez que contesta a legitimidade do saber docente sobre suas práticas, buscando por vias legais a criminalização do debate sobre gênero e sexualidade e colocando a família como instituição acima da educação. Isto é, a condenação de uma prática revela a

---

<sup>74</sup> A autora negra Chimamanda Adichie fez uma fala problematizando o perigo da história única no programa TED. Segundo o site do TED, eles são “uma organização sem fins lucrativos dedicada ao lema ‘ideias que merecem ser compartilhadas’”. A palestra de Chimamanda chama-se “O perigo de uma história única” e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=2s>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

defesa de outra, revela a aceitação de uma prática que não problematize as normas e não entre em divergência com os valores de algumas famílias.

Conversando sobre sua prática e sobre a forma como trabalha as discussões de gênero e sexualidade, Arthur conta que trabalha com jovens do Ensino Médio e leciona uma disciplina com grande flexibilidade para trabalhar temas.

Uma menina no começo do ano trouxe alguma coisa do [Alexandre] Frota, dizendo que ele ia fazer uma palestra no município de Magé sobre Ideologia de Gênero. Acho que ela trouxe um post do Facebook, um cartazinho que tinha lá e eu falei: Po, vamos discutir então essa coisa da Ideologia de Gênero? O que é isso? Existe isso? E aí eu levo os materiais todos que eu consigo e peço pra elas fazerem as pesquisas e trazerem também. E aí a gente monta a aula... Só que isso foi uma discussão que durou um mês, porque isso traz outras coisas, né? O que é gênero? Qual diferença? Realmente existe opção sexual? É assim? Eu optei ser hetero? Aí eu vou botando essas perguntas e eu não respondo essas perguntas, deixo que elas na discussão e com as pesquisas delas respondam.

Conversando sobre as propostas do Escola Sem Partido e sua criação da ideologia de gênero, pensando sobre a vigilância da docência nas escolas do município de Nova Iguaçu, todos os professores foram unânimes em dizer que nunca ouviram falar ou conheceram alguma organização, tanto de famílias, quanto de pessoas que são a favor do ESP de maneira explícita, ou melhor, pessoas que defendem as concepções e ideias localizando esse movimento como um aliado. “Não se fala do Escola Sem Partido aqui, Rafaela”, disse um professor com quem conversei. “Nunca vi ninguém falar do Escola Sem Partido”, disse uma professora. “O Escola Sem Partido não é discutido, não é uma questão em Nova Iguaçu”, disse outro docente. Um professor, inclusive, não sabia o que era ideologia de gênero e, então, eu contei sobre o posicionamento e entendimento do ESP em relação a essa temática.

Sobre sua prática docente, Nilton, o primeiro professor do município de Nova Iguaçu com quem conversei, relatou trabalhar com as desigualdades entre os gêneros, recorrendo aos dados produzidos pelo Censo entre os anos 70 e 80, já que esses dados apresentam a relação entre a difusão da pílula anticoncepcional, o aumento do ingresso de mulheres no mercado de trabalho formal e a redução da fecundidade. O professor aproveita essas informações para trabalhar em turma a discussão sobre a autonomia da mulher e a divisão justa de tarefas.

Eu usava muito o termo “ajudar sua esposa”... Ajudar... “Você tem que ajudar com as tarefas domésticas. Aí eu li um texto que problematizava e não, não é ajudar, se você mora na casa não é ajuda, é sua obrigação, as coisas não tem que acontecer, não precisam fluir? Aí essa discussão eu trago pra eles e eles acham bem interessante. Não é ajuda... E é legal, as mulheres sempre se empolgam.

Nessa interpelação, Nilton toca num ponto crucial da compreensão de que cabe a mulher os cuidados e afazeres domésticos. Todo trabalho realizado por homens, nesse

contexto, é cotidianamente, visto como ajuda. É costume escutar que: “homens não sabem fazer”, “homens são brutos”, “você é mais caprichosa” numa tentativa de (re)produzir esses enunciados na vida de mulheres. Então, todo homem que sai desse lugar de não-saber e incapacidade, é visto tanto como “o marido exemplar” ou como “frouxo, viado, fraco”. Essa dicotomia aponta para duas formas distintas de conceber a masculinidade, em que as múltiplas formas de ser homem não são nem pensadas como possibilidade. Como a multiplicidade do “ser mulher” também, o que nos faz ser entendidas como aquelas que ou são excepcionais em realizar suas tarefas (destinada com nossa) ou como aquelas que deixam a desejar, meio sem jeito. A questão dessa relação é que toda mulher ainda é entendida como a responsável pelos cuidados da casa, enquanto o homem nunca é visto como aquele que os divide, por mais que ele até os faça.

A reflexão do professor sobre sua forma de pensar essa relação, através de um texto problematizador, fez com que ele alterasse sua concepção e passasse a conceber outras formas de ver os gêneros. Tratando-se da questão da geração, Nilton acredita que algumas alunas pensam e criam expectativas diferentes para suas vidas, em relação a gerações daquelas que tradicionalmente estariam presentes em nossos repertórios.

Ah, eu acho que as jovens de hoje, elas já tem essa visão de que elas não precisam de homem pra nada, no sentido de “ai, tem que ter um marido”, não... elas vão seguir a vida delas, aliás, elas não precisam nem ter um marido, não precisam ter ninguém, mas podem ter uma mulher, ué? Mas, assim, elas estão muito mais fora desse padrão.

Nilton acredita que a juventude de hoje entende de forma diferente as relações entre os gêneros em relação às juventudes passadas, pois conta que já fez comentários com as meninas sobre elas observarem “se o namorado de vocês nem lava uma louça, manda esse embuste passar” e as alunas concordam enfaticamente, não pensando na possibilidade de reafirmação das normas de gênero. Com isso, não pretendo afirmar que não há regulação da vida e das condutas mesmo em discursos, a princípio, problematizadores sobre as normas de gênero e sexualidade. Porém, acredito na ampliação da margem de liberdade, da possibilidade de vislumbrar outra vida para além daquela prescrita pelo gênero normativo.

Sobre as disputas acerca dos significados mobilizados nos cotidianos escolares, em relação as questões de gênero e sexualidade, Benjamin, outro professor com quem conversei, conta que sempre aborda essas temáticas quando trabalha a formação do Brasil em suas aulas. Apesar de alguns avanços, de algumas transformações quanto às compreensões machistas, como apresenta o relato de Nilton dito acima, Benjamin alega que “às vezes vira piada de você falar sobre o patriarcalismo e escutar: ‘É assim mesmo’, ‘Tem que ser assim’, coisas

desse tipo”. Assim, ele discute a autonomia da mulher, como a mulher era vista como submissa, sem ter direito a vida, mas percebe a reafirmação e a (re)naturalização desse lugar da mulher na fala de alguns alunos.

O professor também recorda de comentários feitos por outros professores em relação a um aluno gay, em que associavam sua baixa frequência na escola com a sua orientação sexual, supondo que o aluno fazia programas para viver, sem nenhum tipo de prova, apenas por ser homossexual. E de como outros alunos se sentiam em relação a este aluno gay.

Esse moleque, lá na [bairro de Nova Iguaçu], ele começou a faltar e o discurso era assim: ‘Ah, ele tá faltando porque ele tá fazendo programa. Ele foi pro caminho errado’. O que é exatamente o caminho errado? O caminho errado é qualquer coisa que desvia daquilo que eles acham que é certo, né? Então pode ser qualquer coisa. Mas não tem o esforço de trazer, né. Enfim, não importa se não tem merenda, não importa se não tem luz na sala, o que importa é que o moleque fala alto, o que importa é que ele está vindo com a calça justa, o que importa é que ele fala fino e incomoda os outros alunos.

Portanto, me questiono de que forma a falta de espaço para a discussão sobre gênero e sexualidade afeta a vida de alunxs que não estão de acordo com as normas? Neste caso, fez com que preconceitos, discursos de ódio e violência fossem utilizados de forma naturalizada contra esse corpo que não está de acordo com estas normas. Isso fica evidente na noção de “caminho errado”, que entende a sexualidade do aluno como fora da normalidade e justifica suas faltas com uma possível prostituição, vista através de viés moralista e não entendendo essa prática como um trabalho legítimo.

O incômodo causado em outros alunos a partir da performance deste aluno gay poderia ser trabalhado, caso houvesse algum engajamento coletivo para essa discussão. No entanto, parece ser mais importante falar sobre a homossexualidade de um aluno de maneira depreciativa, ao invés de refletir sobre as próprias condições de funcionamento da escola e sobre a LGBTfobia naquele espaço. A naturalização do tal caminho certo, sendo aqui, a heterossexualidade, não produz incômodo nas violências que as pessoas LGTBs sofrem no cotidiano na escola. Afinal, porque será que esse aluno evita os espaços escolares? Obviamente que pode ser por inúmeros fatores, porém, o discurso que toma como natural a heterossexualidade constrói espaços violentos para pessoas que não são heterossexuais, como também as pessoas não-heteronormativas, dificultando a permanência nesses locais, como apontam os trabalhos realizados por Maria Rita de Assis César (2009) e Rogério Junqueira (2009).

Acompanhando o argumento de outra professora, é possível perceber a forma com que a heteronormatividade afeta a vida de adolescentes. Delma trabalha com produção de textos e

contou que sempre traz temas da atualidade para discutir com sua turma e, a partir disso, pede para que elxs produzam textos relacionando o tema e a discussão.

Em uma aula, trabalhando a possibilidade de uma escrita autobiográfica, a professora pediu para que a turma escrevesse um texto apresentando pontos da vida que eles achavam ser importantes, “que se a vida deles virasse um livro quais seriam os fatos relevantes”. E grande parte desses textos falavam sobre a relação das meninas com a sua sexualidade. Delma contou que existe um número grande de meninas lésbicas na escola e que suas alunas narraram em seus textos as violências praticadas pelas famílias. Alunas que escutam de seus familiares que não são aceitas, alunas que são levadas para atendimento psicológico contra a sua vontade, alunas que são levadas até igrejas, para pastores realizarem uma suposta cura.

Lá na reunião dos pais, eles falam muito que acham que virou modismo a mulher ser lésbica porque a gente tem muita aluna lá na escola. Ao ponto da direção trancar o banheiro feminino porque acontecia delas se relacionarem lá dentro. Então, teve uma mãe que falou assim: “Professora, a minha filha está passando por um problema. Acho que ela tá achando que é lésbica e eu já levei ela num psicólogo pra ela ver o que está acontecendo”. Eu perguntei: “Você marcou um psicólogo pra senhora também?”

Entender como “problema” uma sexualidade não-normativa e tomar a Psicologia como área que vai dar conta de resolver e orientar a pessoa no caminho de uma sexualidade normal, não é uma prática atual. Os saberes psi, através dos dispositivos de normalização, construíram uma narrativa sobre o que é ser normal, portanto, saudável. Neste caso, a normalidade está atrelada e significa, exclusivamente, ser heterossexual e estar de acordo com os parâmetros da heteronormatividade. A patologização das identidades não-heterossexuais, compôs o discurso médico, informando e autorizando os saberes psi a corrigirem tal conduta, através de tratamentos e violências. Portanto, se o surgimento do homossexual<sup>75</sup> enquanto uma espécie, emerge através do dispositivo da sexualidade – entre o fim do século XVIII e o início do século XIX como afirmei anteriormente a partir de Foucault, é a partir dessa criação, realizada pela atuação biopolítica sobre os corpos, que se constrói a noção de desvio, de anormalidade, a ideia de um problema, uma de “questão” (FOUCAULT, 2015).

A mãe deste caso, que procurou ajuda psicológica para sua filha, alegando a existência de um problema e o atrelando a lesbianidade, evidencia o funcionamento do dispositivo da sexualidade e demonstra como a Psicologia é um saber que se construiu como aquele que pode resolver casos como esse. Casos em que a sexualidade é vista como algo a ser resolvido e que deve ser corrigida. Pensar, talvez, que assumir socialmente a lesbianidade em contextos

---

<sup>75</sup> Também da mulher histérica, do onanismo, etc.

conservadores, como nos tempos atuais, não passa de um modismo, demonstra total alienação ou uma pactuação com discursos de ódio, já que rotineiramente mulheres lésbicas passam por situações de preconceito e violência.

Se as violências aparecem nas narrativas das alunas, se o fato de ter um número considerado grande de meninas lésbicas que frequentam a escola é tratado na reunião com a família (a heterossexualidade permanece, então, como sexualidade legítima, já que a quantidade de casais heterossexuais não é vista como uma questão), se a direção da escola precisa tomar medidas, reconhecendo a existência de meninas que se relacionam com outras meninas, como não discutir esses temas coletivamente? Me refiro sobre tomar a sexualidade e o gênero como temáticas a serem tratadas pela escola, até mesmo fazendo parte de uma proposta curricular, tendo em vista os ideais regulatórios de gênero no cotidiano escolar.

Diego, outro professor com quem estabeleci uma conversa, faz críticas a dificuldade de trabalhar coletivamente sobre essas temáticas na escola, sendo sempre feito por professores específicos um trabalho individual. Entende a individualização dessa questão tanto como resultado de um discurso conservador e também como uma política da educação, questionando, por exemplo, o tema sugerido pela Secretaria de Educação para ser trabalhado esse ano: a Copa do Mundo.

Não tem um debate, o que os alunos querem ouvir, entendeu? Aí você acaba tentando driblar isso e ser subversivo de alguma forma. Por exemplo, se é Copa do Mundo, vou trabalhar sobre “as mulheres negras que fazem o esporte”, entendeu? Você tem um recorte dentro de um tema tão amplo, de um assunto que te interessa e como você quer trabalhar aquele tema. É muito difícil. Todo problema é o coletivo.

A falta de um espaço institucionalizado para a discussão sobre essas questões produz muitos entraves e barreiras. Contudo, como há resistência sempre que o poder estiver sendo executado, xs professorxs constroem linhas de fuga que contestam a ausência desses debates, criando outros tensionamentos, colocando em cena discussões que até então não são as esperadas ou que funcionem como representação daquele tema.

Ao invés de falar de futebol, times, torcidas, patriotismo, o professor traz para discutir com a turma o exemplo de uma mulher negra esportista. Ao trabalhar sobre a Copa do mundo, lançando mão dessa escolha, as narrativas sobre o que é ser uma mulher negra são expandidas. Nesse sentido, as concepções normatizadas sobre gênero e as representações construídas em uma cultura racista são afetadas nem que seja para produzir um estranhamento sobre essa identidade. Ainda, sobre esse ponto, é interessante perceber que apesar desses obstáculos, há uma margem de liberdade para que essas discussões aconteçam, por mais que sejam realizadas por iniciativas individuais e não como uma aposta dessa comunidade escolar.

Conversando com Elizabeth, outra professora com quem encontrei e que trabalha na Secretaria de Educação, fiquei sabendo que a SEMED teve a iniciativa de enviar por e-mail textos que abordavam a violência contra mulher, no início do mês de março. Segundo ela, esse material<sup>76</sup> foi enviado para todas as escolas da rede e, sem hesitar, Elizabeth também me enviou para que eu pudesse ver as orientações dadas às escolas. O arquivo intitulado “Atividades do dia da mulher” é separado em duas sessões. A primeira traz, em tom de exaltação, poesias e poemas que acabam reforçando a ideia de beleza, encanto, amorosidade, delicadeza e fragilidade. A segunda sessão traz uma notícia sobre a diferença de salário entre homens e mulheres em determinado tipo de emprego, mas não aborda o motivo pelo qual essa diferença existe.

Pensando sobre as intervenções realizadas pela e na Secretaria de Educação e sabendo da existência da Lei 4.576 que “veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino da rede pública de Nova Iguaçu”<sup>77</sup>, me parece, a princípio, contraditório o envio dessa sugestão de atividades (mesmo que contestáveis) pela SEMED. Não se pode fazer nenhum tipo trabalho que aborde essas temáticas, previsto por lei, contudo, a própria Secretaria envia textos recomendando um conteúdo disparador para uma atividade escolar. Ao conversar com Elizabeth sobre uma suposta contradição - ou um investimento político de pautar as questões de gênero sob viés normativo por parte de representantes legislativos - a professora faz uma reflexão sobre os temas abordados nesse e-mail e sobre como o conteúdo sugerido pode não ser entendido como alguma incoerência.

Uma coisa é você discutir gênero, falando uma coisa que é óbvia, né, que a mulher tem direito a igualdade. Isso daí eu acho que é meio que senso comum, a não ser que você seja muito radical, muito preconceituoso. Isso daí a gente consegue discutir numa boa. Agora, identidade de gênero já é complicado, né. Precisa de uma discussão mais profunda.

A fala de Elizabeth me faz pensar sobre a cisnormatividade e o quanto ela ainda é presente em algumas brechas encontradas para discutir gênero e sexualidade, fazendo com que exista uma cisgeneridade compulsória (ROSSI, 2016). Falar que a mulher não merece sofrer violência, falar sobre uma possível divisão de tarefas domésticas, dizer que a mulher também tem direitos e precisa ser respeitada, me parece ser algo que não causa tanto incômodo. Por mais que alguém acredite que mulheres precisam ou gostam de apanhar, a título de exemplo, existe certa moralidade quanto a esse discurso em contextos privilegiados,

---

<sup>76</sup> ANEXO 1

<sup>77</sup> Essa lei foi aprovada unanimemente.

como contextos de organizações curriculares, em proposições de projetos educacionais e entre autores de Projeto de Lei, como o do Escola Sem Partido. Já quando se trata de identidade de gênero a barreira é enorme e a patologização da transexualidade funciona como uma justificativa fácil para aterrorizar as famílias sobre a propagação de uma ideologia de gênero.

Dessa forma, a cisnormatividade opera como sistema social, histórico e cultural, produzindo a cisgeneridade como única realidade sobre os gêneros. Mulheres e homens, apenas os cisgêneros. Confrontar a cisnormatividade, incluindo a transgeneridade como ponto de problematização nas questões de gênero e sexualidade ainda é um desafio frente a ideologias de gênero. Enquanto as mulheres cisgêneras passam por uma série de violências para corresponder aquilo que se espera de seu gênero, as pessoas trans seguem tendo suas identidades contestadas, negadas e patologizadas. No site do Escola Sem Partido, Rejane Soares, identificada como psicóloga e psicanalista, coloca a transexualidade como uma “estrutura psicótica e perversa” que cria um “futuro psicótico” para aquela criança, relacionando essa estrutura com uma alteração na forma como o psiquismo da criança se organiza.

Essa noção de alteração de um suposto desenvolvimento de um psiquismo normal opera com a lógica da cisnorma na produção de gêneros legítimos, ainda que falhos. A naturalidade, a segurança e a normalidade de um futuro são garantidas através de concepções transfóbicas e cisnormativas de gênero, isto é, a partir de violências cometidas contra pessoas que não se enquadram nos pressupostos da cisgeneridade. Portanto, ao passo em que as redes de poder-saber normatizam o gênero, a transexualidade é patologizada.

Embora existam muitos entraves na criação de condições de mais possibilidades para problematizar as normas de gênero, de sexualidade, o racismo e outros marcadores de diferença que produzem desigualdades e preconceitos, as professoras e professores que conversei acima realizam esses debates nas brechas que encontram e como podem. Com certeza não é fácil e, atualmente, a vida de pessoas que se empenham nessa desconstrução ou está sob constante vigilância e ameaça ou encontram espaços em que o silenciamento desses temas se faz a partir de um discurso conservador, ainda que não localizado como sendo do Escola Sem Partido.

No contexto de silenciamento em Nova Iguaçu, a professora Alice organizou um mês<sup>78</sup> com discussões sobre gênero na escola em que atua, com o enfoque na afirmação da

---

<sup>78</sup> A professora trabalha duas vezes na semana nessa escola e, durante todo mês de março do ano de 2018, realizou atividades com a sua turma. Ela convidou palestrantes para falar sobre questões que envolvem mulheres. Quando a conheci, já era metade do mês de março e fiquei responsável por fazer uma atividade que

mulher e no combate a violência contra a mulher. Conversando com Alice, sobre suas práticas, suas propostas de discussão naquele mês e em outros momentos, como em suas aulas, a professora alegou que esse trabalho acaba surgindo de uma iniciativa individual, de movimentos isolados de pessoas engajadas nas questões da diferença. Para ela, a falta de uma política que garanta a permanência dessas discussões e de uma política que inclua essas temáticas no cotidiano escolar, dificulta o processo de reflexão sobre essas normas.

Você não tem uma política para garantir essas discussões, como outras tantas voltadas para alfabetização, como outras questões. Mas não tem uma voltada para isso, articulada com o conjunto das questões. Então, fica uma ação pontual que começou e depois acaba. Hoje eu tô fazendo lá sozinha o meu trabalho, se amanhã eu desistir de fazer ou me aposentar e sair da rede, não tem uma construção coletiva, entendeu?

Alice reconhece que um trabalho coletivo não é tão simples de ser articulado, uma vez que seguir a carreira na área da educação, sendo professor da educação pública, na maioria das vezes, coloca o profissional na situação de ter que trabalhar em duas escolas para conseguir sobreviver minimamente. Reconhece também a ausência de ter uma formação com essas temáticas nas licenciaturas, fechando um espaço de construção de conhecimento sobre tais assuntos e também reconhece ações pontuais realizadas por outras pessoas. A questão que fica para Alice é a da falta de coletividade nas escolas para discutir e pensar sobre as normas de gênero e sexualidade. Ela falou sobre a falta de uma política que institua uma disciplina, um projeto, um espaço de troca com o foco nessas questões. E, tendo em vista esse contexto, a falta desse espaço pode tanto fragilizar quem realiza tal ação, como também pode funcionar como brechas para discussão dessas temáticas, já que uma possível vigilância seria mais dispersa.

Portanto, apesar de no município de Nova Iguaçu conter uma lei que opera como um braço do Movimento Escola Sem Partido, a vigilância realizada por seus aliados declarados é evidente apenas nos grandes centros urbanos. Enquanto um professor abriu sindicância por “praticar ideologia de gênero” em um município que não existe nenhum tipo de regimento, lei, orientação que proíba as discussões sobre gênero e sexualidade, em Nova Iguaçu pode-se falar, discutir, sem vigilância de aliados do ESP, mesmo existindo uma lei que vete esse espaço de debate.

Nesse sentido, judicializar e condenar uma prática que busca transformar as desigualdades entre os gêneros, que tenta compreender, coletivamente, as raízes das inúmeras

violências contra as mulheres, a produção de uma masculinidade violenta, que veta o debate sobre respeito a multiplicidade de gêneros é uma irresponsabilidade frente a inúmeros casos de violência e produção de vulnerabilidade social, além de agravos em saúde. Casos de violência que aparecem nas falas de alunxs, nas narrativas dxs meninxs e nas narrativas dxs professorxs que conseguem identificar as relações entre gênero e produção de violência, entre racismo e genocídio da população negra, entre falta de respeito e transfobia.

### **3.2 O discurso da infância no Escola Sem Partido: a preocupação com a fragilidade das crianças ou a produção de uma fragilização?**

A crítica sobre a universalidade da infância feita por estudos e pesquisas, como Felipe (2000, 2009), Guizzo (2007), Marín-Díaz (2010), Xavier Filha (2014) são grandes contribuições tanto para os espaços acadêmicos, como para outros espaços de disputa política, uma vez que vão na direção de desnaturalizar essa etapa inicial da vida. As diversas experimentações das vidas infantis, a forma como as crianças se movimentam em seus cotidianos, permite que a discursividade sobre a infância seja produzida, abrindo margem também para que seja feita uma análise dos processos de subjetivação de meninos e meninas, o que também permite que as mudanças e transformações desse discurso ao longo da história possam ser discutidas e reconhecidas. De acordo com Dora Lilia Marín-Díaz (2010, p.198):

Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências cotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir (MARÍN-DÍAZ, 2010, p.198)

As críticas realizadas sobre as perspectivas que tomam a criança como uma subjetividade atemporal operam na desconstrução de uma concepção única de infância. Esse movimento, além de propor uma reflexão sobre uma vivência universal da infância, como, por exemplo, desconstruir que crianças de diferentes localidades do mundo, diferentes classes sociais, diferentes raças e etnias, diferentes gêneros passam pela mesma experiência no que diz respeito a desenvolvimento, a forma de ser e estar no mundo, também serve para analisar as formas como essas diferenças são construídas socialmente.

Analisando a forma como a criança e x adolescente é colocado em discurso pelo Escola Sem Partido, as marcas corporais que posicionam os sujeitos e são produzidas pela/na cultura não são consideradas ou, então, são demasiadamente evidentes que o discurso opera

na tentativa de apagar essas marcas/diferenças. Marcas essas que se referem a multiplicidade do “ser criança” e que são observadas atentamente pelos adeptos do Escola Sem Partido.

Para eles a criança precisa ser protegida dos perigos de uma ideologia que tem contaminado a cabeça de professorxs e está sendo implantada na área da educação. Os apelos de vigilância, colocando sempre a família como a responsável de realizar denúncias caso x filhx esteja passando por “doutrinação político-ideológica em sala de aula”<sup>79</sup> se evidencia com a categoria criada no site, nomeada de “Defenda seu filho”<sup>80</sup>. Ali, a denúncia de umx professorx pode ser enviada diretamente para os administradores do site. O medo acionado como forma de questionamentos acerca do conteúdo ministrado em sala de aula, como “Você sabe o que os seus filhos estão aprendendo na escola?”<sup>81</sup> fomenta um pânico moral e coloca a criança como aquela que precisa ter sua conduta regulada, vigiada e controlada, tanto quanto xs docentes. Aqui, as crianças são vistas sem subjetividade, sem desejo e sem consciência de sua própria realidade e do mundo.

Nilton, em nossa conversa, comentando sobre as pessoas que estão propondo um projeto com essa concepção acerca da infância diz que “não são pessoas que vivenciam a realidade de uma escola, a realidade de uma sala de aula” e pontua que “eles entendem o aluno como alguém que não é pensante e que é completamente doutrinado pelos seus professores. O professor fala e o aluno acata. E na vida real não é assim”. A noção de criança moldável, manipulável, não é compatível com a realidade, de acordo com esse docente.

Contando sobre um dia comum em que estava entrando em sala de aula para iniciar seu trabalho, disse que percebeu um grupo de alunxs debatendo sobre algum assunto. Ele se aproximou e entendeu que o grupo estava debatendo sobre o personagem Ivan, o primeiro homem trans interpretado em uma novela do horário nobre da Rede Globo. A novela *A Força do Querer* abordou a transição de um homem trans<sup>82</sup> de classe média, trazendo em cena a rejeição de sua família e o sofrimento vivido por Ivan, devido ao preconceito. O docente foi escutar a discussão, sem fazer nenhuma interferência.

Dentro de sala eles começaram a discutir justamente na época da transição que a família estava lá, né, muito chocada, “ai, se é Ivana, se é Ivan”... Eu não interagi naquele momento porque eu quis observar a discussão entre eles. Preferi não intervir, não pela questão do assunto, mas para ver o que eles iam desenvolver (...)

<sup>79</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho>. Acesso em 14 de março de 2017.

<sup>80</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho>. Acesso em 14 de março de 2017.

<sup>81</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/571-voce-sabe-o-que-seus-filhos-estao-aprendendo-na-escola>. Acesso em 14 de março de 2017.

<sup>82</sup> É importante pontuar que essa narrativa retrata a experiência de um homem trans e não serve como representação da vida de todo homem trans, já que as experiências são diversas e outros marcadores sociais compõe a subjetividade de uma pessoa.

Aí alguém fala, né: “Ah, é Ivana”. “Não, é Ivan”. Aí eles começam a discutir entre eles e no final das contas eles concluíram que: “Olha só, não interessa, não muda a sua vida em nada. Se a pessoa se sente bem, se reconhece enquanto Ivan, quer ser chamado de Ivan, vai mudar alguma coisa na sua vida? Vai te afetar individualmente? Não”. Uma turma que é estigmatizada, realizou essa discussão. Eles mesmos chegaram a uma conclusão que eu achei ótima. Só fiz uma fala rápida concordando com o ponto onde eles chegaram. Mas olha só, os próprios alunos trouxeram o debate de gênero, eles debateram e eles chegaram a uma conclusão por eles, inclusive. Então, não vamos partir desse princípio que o aluno não é um ser pensante, ele pensa, ele está aí, ele vê televisão, ele conhece pessoas.

Esse grupo de alunxs que discutiram no início da aula de Nilton, estão inseridxs em um Projeto chamado “Correção de Fluxo”. O projeto visa diminuir a defasagem de série de alunxs que tem mais de três, quatro reprovações. O professor alega que essa turma é muito estigmatizada. Entretanto, foi justamente a turma que é tida como inferior e passa por um processo de estigmatização, que realizou uma discussão sobre um tema considerado atualmente como polêmico. E conseguiram, sem a mediação de nenhum adulto, chegar a uma conclusão pautada na ética e no respeito a existência dx outrx independente de seu gênero. Ou seja, a concepção de criança e adolescente sem agência, sem produção de reflexão sobre a realidade em que vive não se sustenta.

O debate realizado na aula de Antônio, com crianças de cinco e seis anos de idade também demonstra que a discursividade sobre a criança que o Escola Sem Partido tenta produzir (e produz, em certos contextos) é falha. Crianças que iniciaram uma problematização sobre gênero e sexualidade após a leitura de um livro clássico. Meninas que começaram a questionar a ideia de fragilidade associada a elas, meninos que rebateram essas críticas e crianças que contra argumentaram sobre aquilo que “menina pode ou não fazer”. Debate este que foi denunciado como forma de doutrinação ideológica, fazendo com que o professor respondesse judicialmente sobre sua prática. Afinal, atualmente, acompanhar o debate de crianças problematizando temas tão perigosos é motivo para criminalização e vigilância da prática docente.

A crença de que o adulto é quem detém todo saber, parte de uma concepção adultocêntrica e desconfia da capacidade de crianças produzirem conhecimento. Pensar em crianças totalmente incapazes, fixadas em uma suposta fase de crescimento que as limita é um dos pressupostos do discurso do Escola Sem Partido. Eles pensam a criança e a/o adolescente como seres humanos sem condições de entender o que se passa a sua volta, como seres limitados (até mesmo cognitivamente).

A noção de infância como aquela que precisa ser resguardada, protegida, a noção que orienta o pensamento de que as crianças são seres que não sabem o que estão fazendo, não sabem do que gostam, do que querem, não são capazes de construir sua própria concepção

de mundo, não são capazes de pensar, refletir e formar uma opinião faz parte de uma construção de saber(-poder) que toma as crianças como seres sem agência e não as entende como sujeitos que tecem suas vidas e criam seus próprios repertórios nos cotidianos e na cultura (FOUCAULT, 2012).

Michel Foucault (2012) entende as relações de poder a partir de um jogo, uma relação de forças e não como um determinismo ou poder tal como a violência. Com este entendimento sobre as relações e o jogo de forças, a visão difundida sobre as crianças (tomada com A criança) não terem capacidade para produzir agenciamentos em sua própria vida compõe o discurso sobre a infância e informa as proposições do Escola Sem Partido. O medo sobre a doutrinação, o abuso da audiência cativa e da implantação de uma ‘ideologia’ sem que aja algum tipo de resistência ou ação por parte das crianças marca a discursividade sobre a infância empreendida pelo ESP, que pretende orientar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Outros acontecimentos narrados por professorxs com quem conversei contestam esse tipo de concepção e desmonta a produção desse discurso. Diego conta que trabalha em uma escola onde duas meninas foram questionar a diretora sobre o motivo pelo qual as meninas estavam responsáveis por levar os pratos de comida na festa junina da escola, enquanto meninos iriam levar somente o refrigerante.

Teve uma festa junina na escola e duas meninas entraram, do nono ano, entraram com bilhete da escola para diretora, falando: Diretora, a gente não concorda com esse bilhete aqui porque esse bilhete é machista. Aí a diretora: “Como assim?”. E no bilhete estava escrito assim: Festa junina dia tal. Meninos trazer um refrigerante. Meninas trazer um prato de salgado, doce... Elas questionaram: “Porque a gente tem que cozinhar e os garotos só trazem o refrigerante ou uma bebida?”

A diretora refletiu sobre a interpelação das meninas e alterou o bilhete, concordando com as alunas. O movimento de contestação por parte de adolescentes aparece de fora latente desde 2016, quando milhares de alunxs ocuparam as escolas em protesto<sup>83</sup> contra a PEC 241 que visava limitar os investimentos na área da educação por vários anos. Esse acontecimento demonstrou a capacidade de articulação de jovens, apontando a autonomia dessxs jovens frente a decisões das suas vidas, compreendendo a escola e a educação enquanto lugar e áreas importantes e que precisam ser preservadas.

Nilton, de forma irônica, falou sobre uma publicação em seu *Facebook* que recebeu comentários dizendo que professorxs faziam doutrinação em sala de aula.

---

<sup>83</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html). Acesso em 20 de março de 2017.

Gente, eu não sei como os professores arrumam tempo para doutrinar. Porque eu recebo aluno sem estar completamente alfabetizado no sexto ano, a gente tem turmas com 50 alunos, às vezes, tem problemas estruturais. Gente, eu tô tentando ensinar Geografia sem ter Atlas pra essa gente toda, escola sem livro didático e eles ainda conseguem doutrinar? Como?

A produção desse discurso em torno da infância e adolescência, além de não reconhecer a possibilidade de agência na vida de crianças e adolescentes, não reconhece as diferenças marcadas em cada corpo, as diferenças que posicionam as crianças em lugares socialmente distintos, as vendo de forma homogênea.

Guacira Louro (2008) questiona essa visão essencialista sobre a infância ao afirmar que culturalmente alguns corpos recebem marcas que os posiciona como aqueles que “podem valer mais ou menos” (p. 75). A hierarquização da importância da vida desses corpos, classificados no âmbito da cultura “distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder” (LOURO, 2008, p. 76). É preciso que aja um esforço perverso para não se atentar ao sexismo, machismo, racismo, transfobia e não reconhecer que meninas e meninos recebem educações diferentes, passam por processos pedagógicos diferentes, inclusive, em relação as suas próprias identidades. Ou, talvez até exista o reconhecimento sobre essas diferenças, mas a produção desse discurso corrobora em uma sociedade machista, racista e transfóbica, já que proíbe as discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, em prol da natureza e do “desenvolvimento infantil saudável”.

Considerando que as desigualdades sociais relacionadas à geração, a classe, ao gênero, a raça e a sexualidade estabelecem marcas nos corpos, permitindo ou restringindo as crianças de experimentações, se atentar ao empreendimento do Projeto Escola Sem Partido e o seu alarde em torno da Ideologia de gênero, permite localizar novamente a discursividade sobre a infância. Afinal, se ela fosse tão natural como é defendida pelos idealizadores do ESP, não haveria tal disputa política sobre o controle e o governo dos corpos infantis.

A forma de olhar a infância e todos os discursos que perpassam e constroem essa "fase do desenvolvimento humano", se atentando para os diversos marcadores é uma investida e uma aposta em outra forma de analisar as relações sociais apresentadas pela perspectiva interseccional do feminismo (CRENSHAW, 2002). As diversas experiências escolares, como a minha própria experiência, tanto como aluna, quanto como educadora, contestam e não confirmam essa idealização e o projeto político de uma infância universal, em que não são reconhecidas as multiplicidades das formas ser criança. E, além de não serem reconhecidas, há todo um trabalho focado no apagamento da heterogeneidade das vidas infantis.

Entretanto, precisa ser muito ingênuo (ou mal-intencionado) para acreditar que as realidades das escolas são harmoniosas, sem conflitos e sem disputas no que se refere às questões de gênero e sexualidade e outros marcadores sociais. Como também, acreditar que a escola é um espaço onde não há criação, invenção e transformação, isto é, resistência por parte de alunas e alunos no que diz respeito às mesmas questões pontuadas acima. Essa noção de infância imaculada marca uma intenção de proteção sobre esses corpos que não faz sentido com a realidade das escolas. Presumir que as crianças nada sabem sobre gênero e sexualidade e que elas não dão sentido as suas experimentações faz parte do discurso moderno sobre a infância (JOBIM e SOUZA, S.; PEREIRA, R.M.R., 1998).

Nesse sentido, defender que as crianças precisam ser protegidas de discussões, problematizações e questionamentos sobre as normatividades relacionadas a gênero, sexualidade, raça e aos diversos mecanismos de subalternização social, significa trabalhar na produção de subjetividades que operem na lógica da reprodução de preconceitos e na manutenção de privilégios para as identidades já privilegiadas cultural e socialmente.

Será que é possível assumir uma noção única de infância a partir de experiências tão distintas e marcadas por contingências tão específicas e complexas, como aquela de crianças que precisam se responsabilizar? Será que é possível atestar que uma criança branca vive a mesma realidade que uma criança negra, mesmo o racismo sendo presente nas relações da nossa sociedade e interpelando os corpos negros na base da violência? Será que é possível afirmar que os meninos e meninas são tratados da mesma forma nos espaços escolares ou achar, então, que os processos de subjetivação que trabalham na produção de normatividades precisam ser mantidos e (re)atualizados a qualquer custo nas práticas escolares?

No empreendimento de condenar práticas docentes e da proibição da problematizações dessas questões, as crianças não estariam sendo “protegidas” de discutir sobre as desigualdades sociais, de ter a possibilidade de lançar um olhar crítico para a vida através dessas discussões, de debater em grupo e no espaço escolar as violências, os preconceitos e as formas de ser e estar no mundo de pessoas que não estão de acordo com as normatividades? Sendo assim, o Projeto Escola Sem Partido se configura em uma barreira na construção de uma sociedade mais justa e está comprometido com práticas antidemocráticas nas políticas de educação. Entendo ainda que este projeto é uma política de desumanização, pois parte da premissa de que todas as crianças são iguais, possuem as mesmas condições sociais e estão posicionadas da mesma maneira em nossa cultura, invisibilizando os corpos violentados e obstaculizando a construção de uma sociedade mais justa.

A noção de criança e adolescente como aqueles que precisa ser resguardada, protegida, que orienta o pensamento de que as crianças são seres totalmente submetidos às relações de poder, de modo a não se arranjam e inventarem suas vidas não condiz com a realidade, como demonstram os relatos dos docentes com quem conversei. Não condiz porque apesar desta concepção fazer parte da discursividade criada sobre a infância, o que aciona dispositivos que trabalham atravancando a autonomia e a produção de singularidades, as crianças também resistem a esses poderes e criam a sua própria forma de estar no mundo. Assim sendo, pensando nas resistências cotidianas, elas organizam seus modos de vida afetando seus espaços de circulação e os espaços sociais nos quais estão inseridas, produzindo, assim, conhecimento(s) e participando da construção/transformação/produção da cultura (FELIPE, 2000).

As crianças e adolescente se mobilizam, questionam, dialogam entre si e produzem conhecimento. Elas entendem o que é violência, o que é desigualdade, desrespeito. Alice me contou que após a primeira palestra realizada sobre violência de gênero, alunas e alunos foram procurá-la para contar sobre como a violência de gênero está presente em suas vidas. Alguns meninos relataram que suas mães têm as vidas reguladas pelos seus pais, não podendo sair, usar determinada roupa, enquanto as meninas foram falar das agressões que elas sofriam e que suas mães sofriam. Além de contarem casos de abuso sexual. Assim, me pergunto: que criança é essa que o Escola Sem Partido pretende proteger? Que cuidado é esse? Qual é a preocupação com a vida dessas crianças e adolescentes?

Se existisse uma real preocupação com a vida das crianças e adolescentes, não seria o caso de ampliarem/criarem políticas públicas que contribuíssem com a transformação dessas realidades, para que esses corpos não passassem mais por violência, por opressões? Rodrigo Ednilson de Jesus (2018) pesquisou sobre “Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização” e realizou entrevistas com jovens negrxs. Uma jovem, respondendo se já havia passado por alguma situação de discriminação no ambiente escolar, alegou que já passou por isso várias vezes. Ela diz que “pelo fato de ser negra, várias pessoas julgam muito pela cor. Eu vejo muito isso, porque tem pessoas que chegam em você e brinca: ah sua negra, mas, você vê que a pessoa pelo fato do olhar, do fato dela se expressar, você vê que a pessoa não tá brincando”. (JESUS, 2018, s/p). A aluna ainda fala sobre como lida com o racismo que vivencia nesse contexto:

Às vezes eu fico muito chateada pelo fato de eu ser negra. Não tenho preconceito com a minha cor, mas pelo fato de eu ser negra as pessoas pensam: você nunca vai ser ninguém, essa é a realidade. As pessoas, por você ser negra, pensam assim. Ela é negra, ela é favelada. É só o que o negro tem: “é favelada, não vai ser ninguém, ou

vai ser ladrão, ou vai ser noia”, é só isso, então, isso chateia muito porque pelo fato de eu ser negra, não diz que eu sou favelada ou que eu vou ser ladrona, ou que vou ser aquilo ou aquilo, porque tem muita gente que é branca, e só Deus sabe como é, então isso magoa muito de verdade (JESUS, 2018, s/p).

Que preocupação existe com as crianças e adolescentes negras/os? Elas/es estão sendo protegidas do racismo no espaço escolar? A proposição do Escola Sem Partido, que toma qualquer posicionamento crítico e reflexivo como ideológico, não leva em consideração o racismo presente na escola, não se preocupa com os corpos negros, não quer proteger nenhuma criança e adolescente do racismo cotidiano. Afinal, discutir sobre isso fere a neutralidade tão necessária na educação. Neutralidade para quem? Neutralidade que protege e mantém o privilégio de quem? O discurso sobre a infância produzido pelo Escola Sem Partido, portanto, estabelece crianças e adolescentes que são mais importantes. Corpos que importam e que precisam de cuidado e outros que não.

Ainda sobre experiências de violência no cotidiano escolar, pensando sobre a exclusão de corpos não-heteros, não-cisgêneros, que políticas são construídas para que essas pessoas permaneçam e tenham um convívio escolar sem situações de transfobia, bifobia, lesbofobia e homofobia? Que escola sustenta a permanência desses corpos? Que política educacional protege esses corpos? Aqui, não entendo política educacional como uma política que visa salvar essas pessoas, tendo em vista que também é uma forma de gestão da vida, o exercício da biopolítica. Contudo, compreendo como que certas políticas, como as LGBTs, por exemplo, abrem certos horizontes políticos, podendo ampliar as margens de liberdade, de circulação de existência.

A partir disso, a aprovação de projetos como do Escola Sem Partido, as políticas educacionais irão operar na produção de subjetividades que se coadunam e reforçam as violências e os preconceitos, já que esses mesmos preconceitos são aprendidos através da cultura. Ninguém nasce odiando. E, também, ao proibir e punir quem realiza discussões sobre normas de gênero e sexualidade na escola, assume-se um posicionamento a favor das violências e das infrações contra os direitos reivindicados por aqueles que vêm se convencendo denominar ‘minorias’ sexuais e de gênero, como LGBT e queers, entre outras.

Nesse sentido, o Projeto Escola Sem Partido pretende “proteger” as crianças e adolescentes de uma aposta em uma sociedade mais justa, democrática, em que as pessoas possam ser aquilo que querem, desejar e amar quem quiserem, ter atitudes, comportamentos, gostos e vontades para além do esperado de seu gênero e sexualidade. Aliado a uma (falsa) preocupação sobre doutrinação política, seus proponentes parecem não reconhecer que toda

ação social no campo educacional é política e que não há forma de conhecer que não seja desde sempre pensada a partir de uma crítica social e cultural e sem a agência dos partícipes do processo educacional.

Não há, por outro lado, qualquer compreensão de que o desejo de uma escola 'apolítica' é desde sempre uma marca política. Portanto, este argumento que afirma uma preocupação com crianças corrobora em um discurso machista, homofóbico, transfóbico, racista e que pretende elaborar processos formativos sem nenhum espaço para uma reflexão crítica sobre os preconceitos existentes em nossa sociedade.

### **3.3 Desafiando o bordado da família tradicional brasileira: a naturalização da família nuclear heterossexual e suposto perigo que a assola**

A defesa da família se apresenta como um dos argumentos centrais nos discursos fundamentalista e conservador que circulam no contexto brasileiro atual e também se apresenta como uma preocupação do Escola Sem Partido. A família, nesses discursos, é localizada como uma instituição que está prestes a ser destruída pela Ideologia de Gênero, apontando-a como uma ameaça a configuração tradicional de família. De acordo com uma publicação no site do ESP, a “Ideologia de Gênero é a nova arma dos movimentos que querem destruir a família. Ela propõe que as diferenças entre homens e mulheres são apenas invenções culturais e não há nenhuma diferença biológica ou natural entre os sexos”<sup>84</sup>. Assim, a chamada Ideologia de Gênero estaria assombrando e arruinando as famílias, que seguindo ainda a lógica do ESP, “o pai e a mãe são insígnias fundadoras da sociedade assim como da família, e que, portanto, deveriam ser instituídas e garantidas pelo direito”<sup>85</sup>.

A narrativa que constrói a família nuclear, aquela composta por mulher cisgênera (sobretudo, branca)/mãe/esposa, homem cisgênero (sobretudo, branco)/pai/marido e filhxs representa a família hegemônica difundida socialmente. Essa narrativa pressupõe uma "ordem natural" familiar, isto é, a existência de uma natureza que faz com que os seres humanos sejam inclinados para determinado tipo de relação e união, a princípio, portanto, heterossexual. Contudo, essa organização familiar representa a pluralidade das formas de vida, agrupamentos, redes de parentesco e modos de filiação? E que discurso produz a naturalização desse formato de família?

---

<sup>84</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/547-guarulhos-onde-a-marcha-das-vadias-se-mete-na-educacao-de-criancas>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

<sup>85</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

Como meio de interromper um suposto processo de ideologização que intenta eliminar essa noção de família, o ESP disponibiliza um modelo extrajudicial em seu site e afirma que ele funciona como uma “arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”. Pensar na proteção dessa instituição, convocando a própria família e falando de forma metafórica em armamento, lança algumas pistas sobre a forma como deve ser feito o combate contra aquilo que não corresponde ao ideário familiar ou sobre qualquer prática que represente uma ameaça a essa instituição: na base da violência.

Ainda sobre a família no interior do discurso conservador e fundamentalista no Brasil, os argumentos utilizados por deputados federais para justificar o afastamento da presidenta Dilma Rouseff, no dia 16 de abril de 2016 demonstram a força da família como instituição a ser defendida, não importa o contexto, não importam as circunstâncias. Os argumentos foram: “Pelo meu neto Pedro”, “Em memória do meu pai”, “Pela minha esposa, pelo meu filho e minha filha”, “Pela minha filha Manuela que vai nascer”<sup>86</sup>. Alguns dos alardes, das afirmações, alguns dos motivos pelos quais a presidenta deveria ser afastada evidenciam uma discursividade sobre a defesa da família, afirmando-a como uma instituição fundamental na ordem social, pois sem ela viveríamos o caos.

Para pensar sobre a instituição familiar, recorro ao livro “Ideologia de gênero – O neototalitarismo e a morte da família”, escrito por Jorge Scala (2011). A capa<sup>87</sup> do livro traz a reprodução de uma pintura do século XIX, de Charles Bertrand D'entraygues, chamada “A mesa das crianças”<sup>88</sup>. A obra apresenta a reunião de pessoas em dois cômodos de uma casa, em dois planos. No primeiro plano, há uma mesa repleta de crianças se alimentando, brincando, entretidas com alguma atividade, enquanto os adultos estão em segundo plano, num outro cômodo. A obra retrata um lar que, embora se apresente como modesto, “é claramente o lar de uma família provincial de classe média”<sup>89</sup>. Na capa do livro de Scala (2011) a pintura está reproduzida como uma foto sendo rasgada, informando um rompimento, uma destruição daquele tipo de organização familiar, afetando, principalmente, a vida das crianças.

O autor argentino (2011) aborda as “Consequência antropológicas e sociais da Ideologia de gênero”<sup>90</sup> e pontua sobre a natureza da família, afirmando que “a família não é

---

<sup>86</sup> Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/as-1001-razoes-dos-parlamentares-ao-votar-o-impeachment/>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

<sup>87</sup> ANEXO 2

<sup>88</sup> Original: “La table des enfants” – 1882.

<sup>89</sup> Original: “is clearly the home of a provincial middle-class family” (WHITMORE, Janet). Disponível em: [http://rehs.com/Charles\\_Bertrand\\_d\\_Entraygues\\_Bio.html](http://rehs.com/Charles_Bertrand_d_Entraygues_Bio.html)

<sup>90</sup> Capítulo IV – Consequências antropológicas e sociais da Ideologia de gênero (SCALA, 2011).

uma invenção humana, mas uma instituição exigida pela própria natureza porque responde adequadamente à íntima antropologia do ser humano” (SCALA, 2011, p.87). Scala (2011) ainda segue, afirmando o quanto as feministas “querem mais” da vida, criticando que nós reivindicamos “uma autonomia absoluta para ‘construir’ qualquer ‘tipo de família’ que ocorra a sua imaginação ou capricho” (p. 86). Alegar que tanto a busca de autonomia, como a defesa de configurações familiares múltiplas é um capricho, coloca a luta pela garantia de direitos como uma forma de exuberância sem sentido, além de responsabilizar e criar um inimigo comum que precisa ser eliminado: as feministas. Entender, também, como mera imaginação a possibilidade de outro tipo de família, contradiz, por exemplo, a realidade de muitas pessoas e(m) suas experiências familiares.

Seguindo essa lógica, a naturalização da família como instituição de valores e costumes que precisam ser perpetuados se dá através de uma disposição de forças que atuam na regulação e no governo dos corpos. Esse jogo produz diversos sentidos sobre o que é “família”, construindo um formato familiar a ser seguido, a família legítima. Ou, por que não, normal? Para Foucault “quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população” (FOUCAULT, 2008, p. 289).

A família, investida pelo biopoder, é uma instituição regulada de modo que o corpo das mulheres, das crianças, dos homens seja governado. Esses corpos passam por uma série de investimento de poder que trabalham para produzir tanto um governo de si, como um governo dos outros. Aqui, interessa, a nível biopolítico, que as pessoas componentes de uma relação conjugal, correspondam aos ideais regulatórios de gênero e sexualidade. A partir disso, o foco dado a família reflete na produção de subjetividades que estejam de acordo com a norma. Judith Butler (2003), problematizando sobre a naturalização e a normalização da instituição *família*, afirma que as

variações no parentesco que se afastem de formas diádicas de família heterossexual garantidas pelo juramento do casamento, além de serem consideradas perigosas para as crianças, colocam em risco as leis consideradas naturais e culturais que supostamente amparam a inteligibilidade humana (BUTLER, 2003, p. 224)

Nessa perspectiva, a autora indica uma limitação por parte dos poderes estatais em reconhecer e legitimar outras formas de união, neste caso, de relações de parentesco, reafirmando que os vínculos criados através do casamento são válidos, reconhecidos, legítimos, sobretudo, heterossexuais.

No contexto brasileiro, o Código Civil de 1916 apenas considerava legítima a família formada por casais heterossexuais, com valores patriarcais e instituída através da formalidade do casamento. A união heterossexual era a única reconhecida pelo Estado, desqualificando outras formas de arranjo familiar. Nesse período, a mulher não tinha autonomia sobre os bens conquistados pelo seu trabalho, como também não podia se divorciar, caso desejasse. Apenas no ano de 1962, com o Estatuto da Mulher Casada, a mulher alcançou o status de proprietária de seus bens e, em 1977, o divórcio foi legalmente reconhecido pelo estado brasileiro.

A partir do processo de redemocratização, com a elaboração da Constituição Federal de 1988, a mulher e o homem passaram a ter igualdade civil perante o Estado e, também, a união estável passou a ser reconhecida como um novo tipo de união conjugal. Assim, considerando as transformações legais sobre outros formatos de conjugalidade, o casamento “homoafetivo”<sup>91</sup> foi regulamentado no Brasil, pelo Conselho Nacional de Justiça, no ano de 2013. É importante ressaltar a importância dos movimentos sociais na luta para acessar democraticamente direitos civis, como o movimento feminista, o movimento LGBT. Entretanto, de acordo com os discursos conservadores e fundamentalistas, até mesmo essas decisões tomadas a nível de legalidade do estado, seguem se posicionando contra a família natural, destruindo-a.

Para esses discursos, a família é um espaço de segurança, em que o amor incondicional está presente, já que ali

somos amados e aceitos pelo simples fato de que sou fulano de tal, independente de minhas qualidades ou posses. Em qualquer outro lugar da sociedade, sou aceito – se é que o fazem – pelo que tenho e não pelo que sou. E todos nós temos uma necessidade antropológica de nos sentirmos queridos por sermos quem somos (...) E isso também só acontece na família. E como é experiência universal que tudo isso não pode ser conseguido fora da família – salvo raríssimas exceções -, é evidente, então, que a família é insubstituível (SCALA, 2011, p. 87)

Nessa lógica, todas as pessoas são amadas, independente de quem são, sendo aceitas nas suas relações familiares. Porém, todos os corpos são, de fato, respeitados no espaço familiar? Falar de aceitação por ser aquilo que se é, pelo jeito, não se liga necessariamente ao respeito, de acordo com esse discurso. Afinal, teria como falar de aceitação sem falar de respeito? Essa família que precisa tanto ser defendida é um ambiente tão amoroso, um espaço de aceitação, onde a violência não faz parte das suas relações?

---

<sup>91</sup> O uso do termo “homoafetividade” é analisado por Angelo Brandelli Costa e Benjamin Caetano Nardi (2015) como uma forma de obstacularizar a conquista e a garantias de direitos, justificando o casamento de pessoas do mesmo gênero com base no amor/afeto.

Conversando com Alice, atuante na rede pública de Nova Iguaçu, sobre as famílias de alunxs com as quais ela tem algum tipo de contato, a professora contou que após realizar uma atividade sobre violência de gênero, muitas alunas procuraram ela para contar sobre abusos que vivenciam e vivenciaram – como estupro realizado por familiares. E os meninos relataram que suas mães eram vítimas de violência, passando pela noção que produz um enunciado de domínio sobre do corpo da esposa, ocasionando casos de violência física. Portanto, as vidas dessas mulheres são reguladas e violentadas, como a das meninas. A feminilidade, aqui, se mantém subjugada e sua performance produz sanções na vida daqueles corpos que expressam algum tipo de código considerado feminino. Enfim, é esse tipo de família que precisa ser protegido?

A violência de gênero, no âmbito familiar, não acontece em casos isolados. No ano de 2016, 43% das agressões contra mulheres foram cometidas em casa, sendo 61% dos casos por conhecidos. 503 mulheres foram vítimas de agressão física a cada hora em 2016, totalizando 4,4 milhões de mulheres agredidas ao ano. Sendo 32% dos casos de violência cometido contra mulheres negras e 25% contra mulheres brancas, o que também aponta o racismo como outra opressão que precariza ainda mais a vida de mulheres negras. Portanto, seria essa configuração familiar segura para mulheres, precisando ser preservada, a todo custo, da destruição ocasionada pela intitulada Ideologia de Gênero”?

Conversando com Delma, também de Nova Iguaçu, ela contou sobre uma atividade sobre autobiografia realizada com xs alunxs. Delma disse que

Me chamou atenção que a maioria dos temas foi da mulher apanhando em casa. E eu acho que deve ter muito a ver com a realidade deles. E de abuso sexual entro tio e a menina. Algum parente da família ou um padrasto e a menina. Esses foram os dois temas principais sobre a narrativa [autobiográfica].

Em nossa conversa, Delma ainda relatou que em inúmeros textos o tema da sexualidade aparecia, sobretudo, nos textos das meninas. Meninas que “nasceram em famílias evangélicas e como os pais não toleram, fingem que não sabem”. A professora disse que vê “as alunas reclamando que a mãe sabe, mas não aceita, né. Sabe e mandou para casa do tio que é pastor para ver se desconstrói isso”, relatando que uma dessas alunas já tentou se suicidar várias vezes, após a família levar a menina para uma igreja, buscando a tal “cura gay”.

Como a inteligibilidade dos corpos é composta pelas marcas da heteronormatividade, da heterossexualidade, da cisgeneridade, da branquitude, muitos corpos ficam de fora das categorias produzidas socialmente como identidades aceitas, afetando também as relações

familiares. Ao embaçar as fronteiras das normas de gênero e sexualidade, de que forma esses corpos são vistos, são tratados? Nesse caso, os corpos que não correspondem a essas normas são marcados como desviantes e são posicionados como anormais, isto é, tem suas vidas letalizadas (POCAHY, 2018). Culturalmente esses desvios são entendidos como uma questão biológica, psicológica e/ou orgânica, tendo em vista os dispositivos de governamentalidade. Deste modo, as tecnologias operadas sobre a vida produzem uma patologização dessas identidades e, atualmente, o pânico moral fomenta um medo, localizando a família como instituição que corre perigo.

As violências evidentes nas relações familiares são autorizadas pelos discursos fundamentalistas e conservadores, como a violência de gênero, a LGBTfobia, o racismo e partem da lógica de naturalidade da família para legitimar essas violências. Em uma conversa com Diego, professor da rede pública de Nova Iguaçu, falando sobre as famílias com as quais ele tem contato em sua prática docente, ele pontua que:

essa ideia de família tradicional não se aplica na escola, não é a realidade dos alunos. Eles não têm essa família tradicional brasileira que as pessoas defendem [...] A maioria deles não tem pai e mãe. São histórias de alunos que são criados pelos tios, avós, vizinhos. Tive casos de alunos que são levados pra CRIAAD, que é um órgão como se fosse o antigo DEGASE. Aqui na escola a gente tem alguns alunos.

Analisando a política do Escola Sem Partido e suas implicações na produção de subjetividades, Diego reflete que

a maioria deles [alunxs] não é mais essa família tradicional. Indiretamente tem a ver com a Escola Sem Partido porque quando você cria uma política, qualquer política que acontece dentro de escola, né? Vamos lá... “Dia das Mães”. Vamos falar sobre o Dia das Mães. “Quem é sua mãe?”... “Dia dos Pais?”. Quem estava dentro da escola?. A escola comemora “Dia das mães” e não comemora “Dia dos Pais” porque os pais não são presentes. Muitas das mães criam os filhos sozinhas e isso é uma questão também.

A análise realizada por Diego aponta uma grande ruptura na concepção de família colocada discursivamente pelo Escola Sem Partido, rasurando a crença da família como um espaço de bem-estar, de segurança, de afeto, de relações estritamente heterossexuais e da heterossexualidade como garantia para que a família continue existindo. Essa crença produz uma série de silenciamentos e invisibilidades no que diz respeito a arranjos familiares que não são reconhecidos pelo Estado, ou que até são, mas não fazem parte da representação de família legítima, isto é, cisgênera, heterossexual, branca, com condições financeiras. Dito isso, questiono: Que garantia de direitos possui uma mãe solo negra? Que garantia de direitos possui uma pessoa transgênera que deseja gerar ou adotar uma criança? Que garantia de direitos possui uma família bissexual, lésbica e/ou homossexual? Para além disso, todas as

peças que desejam se unir com alguém, ter um relacionamento afetivo com acordos formais (ou não) e formar uma família (não-normativa/normativa) conseguem, de fato, encontrar pares, amores?

As narrativas colonizadas e colonizadoras produzem um desejo sobre determinado corpo: branco, cisgênero, heteronormativo, magro, jovem. No caso da branquitude, o corpo branco é constituído como aquele a ser desejado, tanto em termos do padrão de beleza, como em termos de aceitação social, justamente por não ser um corpo marcado pelo racismo. Logo, o corpo branco não é desprezado e preterido nas suas relações cotidianas, nas suas uniões e conjugalidades, sendo um corpo que encontra pares, estabelece vínculos com mais facilidade. Não porque é mais capaz no que diz respeito a investidas individuais em relacionamentos, mas porque nesse jogo de poder, o racismo obstrui as relações de pessoas negras, favorecendo a união de pessoas brancas, privilegiando-as.

A ativista negra e periférica, Gleice Fraga (2015), expõe a realidade de muitas mulheres negras quanto a dificuldade de encontrarem pares, passando por diversas violências, como abandono por cônjuges e a criação solitária de filhxs.

Sabe-se que pouquíssimas mulheres negras conseguem se estabelecer romanticamente enquanto casadas, que o número de famílias onde a mulher é mãe solteira é em sua maioria, de mulheres negras. Fomos crescendo com a ideia de ver nossas avós, mães, tias criando seus filhos sozinhas, sem companheiros, por vários motivos; abandonadas por eles, relacionamentos extra conjugais e etc (FRAGRA, 2015, s/p).

O machismo presente nas relações familiares afeta de forma diferente os corpos dispostos nessas relações. Tendo em vista o privilégio da branquitude, muitas mulheres brancas, como eu, apesar de sofrerem com o machismo, não passamos por inúmeras violências por termos o corpo marcado pela racialidade branca. Assim, a branquitude oferece vantagens, incluindo a família como uma possibilidade de união, para quem deseja constituir uma família. Nesse ponto, as margens de liberdade são completamente diferentes. Poder escolher constituir uma família já parte de um privilégio, uma vez que o racismo é uma máquina de matar e ceifar a vida de pessoas negras.

Em vista disso, para um discurso causa alardes sobre o fim da família e pretende protegê-la, a família das pessoas negras importa? De acordo com relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado sobre o Assassinato de Jovens, divulgado no ano passado em Brasília: todo ano, mais de 23 mil jovens negros de 15 a 29 anos são assassinados. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos. A dor das mulheres negras e das famílias

negras por perderem seus familiares, filhos, maridos, importa? Esse “tipo” de família importa para o Escola Sem Partido?

A ideologia do ESP parte, então, de uma concepção única de família, quando se pretende defender essa instituição. Essa defesa tem como pressuposto uma representação única de família, homogeneizando as diferenças das conjugalidades na contemporaneidade. Para eles, as particularidades das famílias, as marcas que compõe as identidades e que tanto precarizam, como privilegiam certos corpos, não passam de um entendimento ideológico das relações sociais, afinal, a família é natural e quem não segue seus valores e princípios, não segue a partir de uma escolha individual. Inclusive, os contextos sociais, políticos e econômicos não importam para esse discurso, já que para eles, todos podem seguir a tal noção de natureza da família.

### **3.4 O fundamentalismo religioso, o Projeto Escola Sem Partido e a Laicidade: conflitos contemporâneos na educação pública**

A presença e influência da religião no cenário público brasileiro já não pode ser ignorada nos tempos atuais. Nos últimos dez anos, os preceitos religiosos fizeram parte dos argumentos a favor da proibição de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. No ano de 2018, na Câmara dos Deputados, 199 deputados compõe a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, incluindo 4 senadores, como Flexa Ribeiro (PSDB), Walter Pinheiro (PT), Marcelo Crivella (PRB), atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro e Magno Malta (PR)<sup>92</sup>, autor do PL 193/2016 que inclui entre as Diretrizes e Bases da educação brasileira o “Programa Escola Sem Partido”.

Em entrevista dada ao site El País<sup>93</sup>, a pesquisadora e especialista em Sociologia da Religião, Maria das Dores Campos Machado, fala da união de políticos católicos, evangélicos e espíritas no processo de criação de Frentes Parlamentares voltadas para os princípios religiosos, em que, inclusive, políticos de religiões opostas assinaram tanto para a fundação da Frente citada anteriormente, como para a Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. A articulação entre esses político-religiosos segue ganhando cada vez mais força e alcançando outros espaços de disputa política, devido a alianças com segmentos

---

<sup>92</sup> O PL 193/2016 foi retirado de tramitação pelo próprio autor, Magno Malta. Contudo, outros PLs ainda estão em vigor. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em 10 de março de 2018.

<sup>93</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378\\_127760.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html). Acesso em 20 de dezembro de 2017.

conservadores do governo. Essas uniões visam a implementação de políticas que se afinam com suas convicções religiosas (e de mundo) e também negociam entre si para impedir avanços no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, como os direitos sexuais e reprodutivos<sup>94</sup>, por exemplo.

Considerando o processo de redemocratização e a elaboração da Constituição de 1988, a separação entre Estado e religião foi instituída, o que delegou ao Estado a responsabilidade da educação – de incumbência da igreja católica, anteriormente – e determinando que o país não teria uma religião oficial. Esta movimentação política constitui a laicidade como um princípio a ser seguido, estabelecendo a liberdade de crença e a equivalência entre as diversas religiões (RIOS, 2015). Contudo, o cenário político atual demonstra que as narrativas religiosas têm afetado a esfera da vida pública, atingindo a área da educação através de um discurso fundamentalista. Logo, os políticos-religiosos tem, incessantemente, tentado aprovar o máximo de projetos que entram em confronto com os fundamentos da laicidade, como Projeto Escola Sem Partido.

O investimento do fundamentalismo religioso encontrou na educação um espaço oportuno para tentar determinar uma única forma de ver e compreender o mundo, constituindo-se como um espaço duramente atacado por ações antidemocráticas. Nesse sentido, muitas organizações religiosas têm participado de espaços de disputa e decisão política sobre o cenário educacional brasileiro. Para Alfredo Veiga-Neto, o fundamentalismo se organiza como um sistema que visa combater a “vitória do profano e secular sobre o sagrado e o regular”, compreendendo que “tal vitória costuma ser vista como uma degeneração dos princípios originais, ou seja, uma corrupção dos princípios que eram vigentes na fundação do mundo” (VEIGA-NETO, 2009, p. 994). Nessa lógica, os valores do sagrado continuam fazendo parte das decisões políticas e públicas, o que afeta a construção de uma educação democrática, plural, antirracista e utiliza de argumentos/práticas tradicionais, fundacionais e religiosas para obter seus objetivos. Entretanto, de que modo a educação é afetada, tendo em vista a presença significativa da religião nos campos de decisão macropolítica?

No encontro que tive com Alan, notificado pelo ESP, professor da rede pública tanto da cidade do Rio de Janeiro, como de Nova Iguaçu, ele trouxe o assunto da presença da

---

<sup>94</sup> PEC 181 – Proposta de Emenda à Constituição que visa proibir o aborto em todos os casos. Disponível em: <http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2075449>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

religião<sup>95</sup> na escola em que trabalha na Baixada Fluminense. O docente contou que um vereador do bairro financiou uma obra na escola e que a diretora pediu para que fosse pintada uma frase da Bíblia Evangélica no muro da entrada. Ele lembrou o dia em que teve uma discussão com a diretora, quando foi contestar a tal frase de cunho religioso.

Aí eu falei: ‘Mas gente, olha só, a educação é laica’. [Diretora:] ‘Não, é porque nós temos famílias predominantemente evangélicas’. [Alan:] ‘E a família do fulano de tal?’ [Sobre um aluno da umbanda]. [Diretora:] ‘Mas umbanda é coisa do demônio’. Até que um dia eu me irritei e falei para minha diretora: ‘Você fala tanto do demônio que eu acho que você conhece ele tão bem, porque eu não sei nada disso’.

Tanto as pessoas que vivenciam o cotidiano daquela unidade escolar, como a comunidade que a cerca são informadas sobre o posicionamento da gestão daquela escola. Ter como parte da arquitetura escolar uma frase que corresponde, muitas vezes, um preceito e/ou uma conduta religiosa a ser seguida, entra em conflito com o princípio da laicidade que deve orientar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Aqui, para além do ataque do Movimento Escola Sem Partido, como houve em algumas escolas do município do Rio de Janeiro, trata-se de um investimento ligado as instituições religiosas locais, sendo autorizadas para adentrar na escola, devido ao grande número de pessoas ligadas a religião, sobretudo, neopentecostal. Alan seguiu afirmando que “a educação na Baixada Fluminense é evangélica. Ela tem uma religião. E não é exagero...” pontuando sobre a força que a Igreja evangélica exerce sobre esse território, atuando na área da educação através da sua hegemonia e de seu poder na Baixada Fluminense.

O professor também contou que após esse episódio de discussão com a diretora, aproveitou para conversar com algumas pessoas responsáveis pelxs alunxs em uma reunião “de pais”. Disse que iniciou contando sobre sua prática docente e ao final, fez uma problematização sobre a frase que estava no muro da escola. Quando estava falando com um terceiro grupo de responsáveis, a diretora apareceu para constranger o professor. Contudo, após essa intervenção de Alan, um grupo de 15 responsáveis pediram uma reunião com a diretora, porque eles “não tinham nem se tocado que tinha aquela frase ali”, pedindo que a frase fosse retirada do muro da escola porque elxs eram de outras religiões, inclusive dois casais eram católicos e exigiram a retirada daquela frase. O docente seguiu contando sobre a

---

<sup>95</sup> Ao abordar a presença da religião nas escolas desse município não compreendo as pessoas que professam essa fé de forma homogênea e nem parto do pressuposto de que todas as organizações religiosas com xs membrxs e grupos representem a totalidade da religião. Digo isso porque reconheço os movimentos de resistência no interior das religiões, como as Católicas pelo Direito de Decidir e a Frente Evangélica Pela Legalização do Aborto. Me refiro a presença da religião no espaço escolar como o exercício de um discurso hegemônico da religião. Aquele que estabelece e delimita espaços, determina regras e orienta condutas.

repercussão causada por essas famílias que se mobilizaram contra a decisão tomada pela diretora da escola.

Ela [diretora] não conseguiu justificar e foi obrigada a tirar a frase. Os pais foram na Secretaria de Educação do Município e chegando lá as pessoas tentaram convencê-los a não tirar porque tinha que deixar a frase lá: “Qual problema de uma frase cristã, da bíblia?”. As próprias pessoas da Secretaria tentaram convencer. E eles fizeram, especialmente, dois responsáveis: “Vai tirar”. “Ah, mas a gente não tem dinheiro pra fazer” [resposta dada por funcionárix da SME]. “Não tem problema” [responsáveis de alunxs daquela escola]. Eles foram lá, compraram a tinta e tiraram.

O conflito em relação a manutenção ou a retirada da frase bíblica, aponta para dois pontos importantes de serem expostos. O primeiro diz respeito ao movimento de resistência realizado por Alan e pelxs responsáveis, tensionando a naturalidade e a pertinência de uma frase bíblica posta na entrada da escola. E o segundo ponto se trata da legitimidade desse tipo de frase, recorrendo a justificativa de que a maioria das pessoas seguem aquela religião e, por isso, todas as pessoas seriam representadas ou precisariam aceitar os significados que envolvem esse discurso religioso. Ou seja, o predomínio de pessoas que professam a religião evangélica produz uma certa autorização para que seus códigos sejam explicitamente disseminados no contexto escolar, contrariando o princípio da laicidade.

Tendo em vista um processo de imposição de certa crença religiosa e do apagamento das múltiplas formas de exercer a fé, inclusive, de não exercer nenhuma, é possível pensar: de que forma o grupo que não se afina com esse discurso é visto e tratado? Afinal, não interessou a diretora da escola a existência de um aluno umbandista e nem a Secretaria Municipal de Educação se a frase fazia referência a alguma religião. Coube, apenas, favorecer e distinguir uma única religião das outras, aquelas que precisariam ser salvas dos ataques da secularização.

O discurso fundamentalista religioso compreende a sua doutrina como uma referência de vida e de mundo, isto é, uma única possibilidade de conceber a realidade. Isso produz um enunciado que prega o não reconhecimento da alteridade enquanto identidades que possuem direitos e precisam ser respeitadas, determinando, assim, aqueles corpos que são *diferentes*. Com isso, tudo que difere das determinações de seu credo, passa por dois processos biopolíticos distintos, mas que se complementam.

O primeiro deles consiste na tentativa de converter determinados corpos para que eles sigam suas crenças e valores. Para isso são utilizadas intervenções na tentativa de conquistar a cura para esses corpos, como em cultos para conversão, rituais como orações, jejuns, propósitos acordados com Deus. E são também utilizadas medidas a nível macropolítico, produzindo a disseminação do discurso que patologiza as identidades que não correspondem

aos ensinamentos bíblicos. O segundo processo diz respeito a eliminação dessas pessoas da nossa sociedade, ocasionando desde a precarização de sua vida, até a naturalização de suas mortes. Ou seja, esses corpos precisam ser convertidos e/ou combatidos.

Esse discurso toma por verdade os ensinamentos bíblicos cristãos, como, por exemplo, o enunciado que alega ser uma abominação o relacionamento homossexual: “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; é abominação” (Levítico 18.22). A partir disso, se faz necessário pensar sobre os efeitos desse discurso no espaço escolar, em relação as pessoas que não seguem as doutrinas desse pensamento, tendo em vista a multiplicidade que habita esse espaço.

Sobre esse ponto, Alice falou acerca das repercussões dos debates sobre gênero e sexualidade que são promovidos por ela em suas aulas e que nessas discussões, as falas dxs alunxs tocam em pontos comumente acionados pelo discurso fundamentalista religioso, como a noção de erro, de pecado.

Desde chamar o colega de viadinho e de tratar como se isso fosse uma perversão. E aí a gente entra numa discussão. Porque assim, a ideia deles, primeiro, é um pecado [...] Sempre entra a discussão de religião. “Porque isso não é de Deus, é do diabo”, entendeu? Sempre surge com vários, nem todos têm, mas vários sustentam isso, que isso “não é uma coisa de Deus. Deus criou o homem e a mulher para reproduzir”, e aí tem toda uma sustentação religiosa. Você não pode negar o que ele acredita enquanto crença, né. Mas, assim, dizer que tem concepções diferentes e como eles lidam com isso. Porque assim, pode ter gente que acha que é coisa do diabo mesmo. Mas como é que isso interfere na vida dos outros?

Esse questionamento lançado por Alice faz pensar sobre a implicação desse discurso em corpos não-normativos, corpos que não seguem as leis divinas. No caso, trata-se de mulheres que não são submissas<sup>96</sup> e nem correspondem ao ideal de feminilidade<sup>97</sup>, homens que não são viris, provedores, pessoas que não são heterossexuais e formam “uma só carne”<sup>98</sup>, pessoas que não são cisgêneras. Para esses corpos, são dedicados esforços de cura, de conversão e/ou de uma regulação que consiga adaptar sua conduta diante de regras morais e religiosas. E é nessa direção que projetos políticos educacionais, atualmente, como o Escola Sem Partido, têm trabalhado e investido sua força, construindo uma narrativa que proíbe a discussão sobre as questões de gênero e sexualidade.

<sup>96</sup> “Mulheres, sujeite-se cada uma a seu marido, como ao Senhor, pois o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, que é o seu corpo, do qual ele é o Salvador. Assim como a igreja está sujeita a Cristo, também as mulheres estejam em tudo sujeitas a seus maridos” (Efésios 5:22-24).

<sup>97</sup> “Tu és toda formosa, querida minha, e em ti não há defeito” (Cânticos 4:7). Os versículos anteriores a esse, indicam que a formosura corresponde a ter cabelos longos e aos seios fartos, a título de exemplo.

<sup>98</sup> “Por esta razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e os dois se tornarão uma só carne’. Assim, eles já não são dois, mas sim uma só carne” (Marcos 10:7-8).

Sobre a Ideologia de Gênero, o pavor da ESP, o coordenador do site Escola Sem Partido, Miguel Nagib, fez uma declaração em uma Comissão da Educação na Câmara dos Deputados<sup>99</sup>. Em sua fala, Nagib alega que a prática dxs ideológxs de gênero entra confronto com o princípio de Laicidade do Estado, pois a “laicidade não deve levar em consideração apenas o fato das religiões terem as suas narrativas, seus ritos e seus dogmas” uma vez que as religiões (as mais tradicionais) tem a sua própria moralidade. Ele segue afirmando que a moralidade cristã, a qual ele defende, se baseia nos 10 mandamentos da bíblia evangélica e que essa crença é inseparável da religião cristã. Assim, não poderia existir uma separação entre moralidade cristã e religião cristã, o que implicaria em manter a crença sobre a naturalidade dos gêneros e das sexualidades, pensando sobre um aspecto fundacional. Entretanto, a defesa de uma moralidade cristã para o Estado produz algumas distorções tanto sobre o princípio de laicidade, quanto do que consiste as práticas pedagógicas que tensionam as normas de gênero no cotidiano.

Nagib, continua sua fala, alegando que a promoção de uma “moralidade hostil”, aquela que fere a moralidade cristã (ideal para o Estado, no seu ponto de vista) é realizada tanto por um currículo ou por professorxs, em iniciativas individuais, que tomam a educação e a sala de aula como um espaço “para defender que ninguém nasce homem e que as pessoas se tornam... nem homem, nem mulher e isso é uma construção cultural”. Para ele, a tal aplicação de uma ideologia de gênero gera “consequências e conclusões que se chocam com alguns princípios fundamentais da moralidade cristã”.

O posicionamento tomado por Nagib implica na própria noção de neutralidade do Estado, tendo em vista que o coordenador do Escola Sem Partido defende um tipo de moralidade que precisa ser respeitada e difundida pelo Estado, a partir de um viés religioso. Aqui, nesse caso, a do cristianismo. Ele afirma que “ao promover essa visão [ideologia de gênero] dentro do sistema educacional, o Estado está deixando de ser neutro em relação a moralidade cristã”. Porém, Nagib defende a neutralidade para quem? Ao defender uma moralidade cristã e/ou argumentar que esse tipo de moralidade está sendo atacada por ideologias abomináveis, em que posição outras religiões são colocadas?

Conversando com Elizabeth, da rede pública de Nova Iguaçu, ela comentou sobre um acontecimento daquele mesmo dia em que nos encontramos.

Hoje eu estava trabalhando sobre a Constituição, a primeira Constituição Republicana. Aí trabalhei a questão do Estado Laico. O que seria esse conceito de Estado Laico. A questão da liberdade das pessoas terem o direito de escolherem sua

---

<sup>99</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t3qdyJ7VSB4&t=3s>. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

própria religião. Aí eu perguntei para eles: “Vocês acham que existe Estado Laico? Que existe tolerância religiosa?”. Eu sempre faço esse questionamento para eles. Responderam: “Não, professora. Não tem não. E os macumbeiros?”. Aí eles falam né, começam a falar: “Os macumbeiros não podem falar que eles são macumbeiros porque eles sofrem preconceito”.

O questionamento realizado na aula de Elizabeth propõe uma reflexão acerca da igualdade das religiões e as consequências da quebra desta prescrição do princípio de laicidade. Neste caso, “os macumbeiros”, isto é, pessoas que não creem nos princípios religiosos cristãos, passam por uma série de silenciamentos e preconceitos legitimados pelo Estado. Os ataques cometidos a outras religiões, como as de matriz africana, demonstram a desigualdade entre as religiões, como também apontam o racismo e o machismo que orientam essa hierarquização. Assim, o discurso fundamentalista afeta a área da educação através da elaboração de projetos políticos e dos retrocessos impulsionados por pessoas que ocupam cargos de decisão política (BENCKE, 2015).

Dentre as muitas práticas utilizadas pelo discurso fundamentalista religioso, a desnaturalização das relações de gênero é encarada como uma espécie de conversão. Bastaria falar sobre violência de gênero que todas as pessoas iriam parar de naturalizar as agressões com base nas desigualdades de gênero. Bastaria falar sobre sexualidade que todas as pessoas passariam a desejar fora da matriz heterossexual - como se na sociedade em que vivemos fosse seguro não ser heterossexual. Bastaria falar sobre identidade de gênero que todas as pessoas iriam querer passar pelo processo de transição - como se fosse um processo amplamente aceito e como se também fosse simples acessar os órgãos responsáveis pela legalidade do processo de transição. Quase como num ato de conversão, todas as pessoas contestariam seu gênero, passariam a desejar corpos não-normativos, instalando um caos social.

Foi nesse regime biopolítico (articulando disciplina e poder sobre a vida – biopoder) que o discurso fundamentalista teve legitimidade e autorizou a denúncia feita contra Antônio ao Escola Sem Partido. Esse mesmo discurso também autorizou o constrangimento pelo qual Alan passou na porta da escola em que trabalha, através da exposição que o pai de uma aluna o fez passar, gritando e o acusando de praticar ideologização de gênero. Além do constrangimento público, esse responsável também denunciou Alan, recorrendo ao dispositivo criado pelos políticos-religiosos para controle das práticas docentes.

Nas conversas que tive com profissionais que atuam na rede pública de Nova Iguaçu, todxs disseram que nunca passaram por algum tipo de constrangimento em suas práticas por conta do Movimento Escola Sem Partido, o que não significa que exista um espaço aberto

para as discussões sobre as questões de gênero, sexualidade, racismo. Benjamim, professor de história da rede pública de Nova Iguaçu, falou sobre a presença do discurso fundamentalista religioso nas escolas desse município.

Eu não passei, mas já vi professor de Letras, por exemplo, não sei nem se era semana da consciência negra, alguma coisa do tipo, mas de levar texto sobre mitologia africana e a mãe bater lá, que é da igreja evangélica e tal. Acho que a barreira é muito isso, sabe, a própria experiência política dos alunos, assim... Política não, a própria experiência religiosa dos alunos [...] A igreja faz esse papel. Eu acredito pela experiência que eu tive ali [bairro de Nova Iguaçu] que é uma região muito pobre e todos frequentam a igreja.

Sobre a presença do Movimento Escola Sem Partido no Município de Nova Iguaçu, tanto com intervenções diretas, com a denúncia de professores, Benjamim acredita que “isso não é uma questão”, pontuando que “é a Igreja que faz esse trabalho educacional, de base”.

Apesar da ausência de representantes nomeados do Escola Sem Partido nesse território, a força com que a religião atua nessas escolas funciona como um braço desse projeto político educacional e se assenta sobre um discurso fundamentalista e conservador. Isso porque presença da religião no contexto escolar, nesses casos, prescreve normas, o que afeta a vida de todas as pessoas que circulam por esse local. Tendo base num discurso fundamentalista, as relações sociais não são entendidas como uma produção dos regimes de poder. Aqui, as relações são compreendidas como naturais, isto é, inquestionáveis. Dessa forma, como permitir que um espaço seja aberto para desnaturalizar as relações entre os gêneros? Para falar sobre a sexualidade, problematizando as normatividades, como a heteronormatividade e sua afetação na vida de uma pessoa?

Com isso, não compreendo de forma hierárquica as barreiras para abordar as temáticas de gênero e sexualidade nos municípios nos quais xs docentes que conversei trabalham. As realidades são distintas e os acontecimentos se deram em contextos diferentes. Entretanto, acredito ser importante levar em consideração a produção de uma fragilidade e de precarização da vida nos contextos em que houveram uma exposição pública e um processo (extra)judicial fazendo menção a prática docente, como no caso de professorxs notificados pelo Escola Sem Partido. Enquanto que nos territórios onde existem entraves para abordar essas temáticas, devido a presença do discurso fundamentalista na escola, segue a manutenção de um conflito em relação ao princípio de laicidade, já que amordaçam docentes que desejam problematizar as normas de gênero e sexualidade recorrendo a normas e valores religiosos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROVISÓRIAS

Esta pesquisa se organizou em torno das disputas, dos jogos de poder, da agonística que envolve *falar de gênero e sexualidade*<sup>100</sup> na contemporaneidade. De acordo com essas disputas, esta pesquisa, por exemplo, entraria no rol das produções ideológicas, já que há um posicionamento demarcado, situado, tomando partido de uma pós-crítica. A partir desse posicionamento, o princípio de neutralidade defendido por uma gama de representantes legislativos estaria sendo infringido. Neutralidade esta que se configura como necessária para pessoas *preocupadas* e mobilizados contra as problematizações das normas de gênero e sexualidade no contexto escolar brasileiro.

O movimento Escola Sem Partido, através de seu ativismo que busca implementar projetos de lei voltados para a área da educação, estabelece delimitações acerca das temáticas sobre gênero e sexualidade. Para isso, recorrem a enunciados que produzem um pânico moral sobre a aplicação de uma ideologia que doutrinará crianças e adolescentes de modo a afetar um desenvolvimento considerado normal.

A intelegibilidade defendida por esse movimento recorre a corpos cisgêneros, heterossexuais, brancos, que seguem os padrões estabelecidos pela heteronormatividade. E para orientar a sua produção, outros corpos, corpos dissidentes das normas de gênero e sexualidade são tanto tomados como um problema, uma doença passível de cura, representando uma estética a não ser seguida, como são afetados pelos efeitos de um discurso fundamentalista e conservador.

Os argumentos que criam uma narrativa sobre um ataque a neutralidade tão esperada de um ambiente escolar, atinge professorxs que tencionam as normas de gênero e sexualidade, alegando que há uma ideologia de gênero sendo realizada através de suas práticas docentes. Recorrem a símbolos como a família, a infância e até a laicidade para defender suas apostas políticas.

Em meus encontros, pude conversar sobre a idealização de uma família promovida pelo movimento Escola Sem Partido, um projeto político de família que não representa a realidade de muitas crianças e adolescente. Ao criminalizar e judicializar docentes que questionam suas propostas, pensando sobre diferentes arranjos familiares, é marcado um posicionamento ideológico que precisa ser combatido – como se todo e qualquer posicionamento não fosse político, inclusive determinação do que é permitido ser trabalhado em sala de aula ou não.

---

<sup>100</sup> Escutei repetidas vezes, durante o meu trabalho realizado em escolas municipais e na elaboração do material didático, o alerta: “Não pode falar de gênero”.

Alega-se que as crianças e adolescentes sofreriam com a tal Ideologia de Gênero, já que ela promoveria uma desordem mental ao contestar a trajetória natural da vida, o que envolveria seguir um repertório normativo de gênero e sexualidade. Entretanto, a partir das interlocuções dessa pesquisa, a noção empreendida sobre infância e a adolescência pelo ESP e pelos discursos fundamentalistas e conservadores, não correspondem aquelas conhecidas e presentes nos cotidianos escolares.

Essas noções se tornam categorias investidas e produzidas pelo biopoder, de modo a determinar aquilo que é possível na vida dessas pessoas, estabelecendo as concepções sobre o que é ser a “criança” e ser x “adolescente” normal. Nesse sentido, a prescrição desse projeto compreende esses sujeitos como desprovidos de agência, sem a possibilidade de questionar e criar um pensamento crítico sobre sua realidade e sobre a sociedade com a qual se relacionam.

Ainda que o aumento do número de políticos afinados com o discurso fundamentalista e conservador tenha aumentado nos últimos anos, o que amplia as suas redes de exercício de poder, pude conversar sobre as brechas encontradas por docentes que se atentam para as questões de gênero e sexualidade. Por mais que os discursos fascistas busquem localizar uma prática condenada, ou seja, uma atuação que viole as proposições do projeto ESP e controlar a atuação docente, governando a conduta de professorxs, espaços de resistência são construídos cotidianamente e o currículo é praticado em suas instaurações cotidianas. Mesmo nos escombros, mesmo correndo riscos, mesmo numa sociedade que dissemina um discurso de ódio contra corpos não-normativos. Os corpos trans, os corpos negros, os corpos sapatões, os corpos bichas, os corpos gordos, o corpo viados, os corpos que não seguem os parâmetros designados ao seu gênero.

Apesar da propagação desse ódio, da luta pela implementação de projetos políticos que limitam a vida, no âmbito micropolítico, nas relações cotidianas, docentes se põe a enfrentar esse contexto temeroso, de vigilância e de punição de suas práticas. As linhas de fuga são constantemente produzidas nos cotidianos, construindo um movimento de resistência aos retrocessos que afligem o cenário político brasileiro contemporâneo. Para essa reinvenção dos espaços, para essa construção de uma educação laica, práticas docentes dissidentes funcionam como ferramentas para frear um processo de acirramento das políticas de liberdade. E, nos encontros que tive, pude conversar sobre entraves e sobre as contradições, mas também pude me deparar com a coragem de algunxs docentes para enfrentar os ataques à democracia e lutar pelo direito a vida. Como diz Foucault, a coragem é sempre física, exige um corpo corajoso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Hailey. Carta aberta de uma mulher trans\* e bissexual transfeminista à militância auto identificada como gay e/ou LGBT (2014). Blog Gênero à deriva. Disponível em: <<https://generoaderiva.wordpress.com/2014/01/21/carta-aberta-de-uma-mulher-trans-e-bissexual-transfeminista-a-militancia-auto-identificada-como-gay-eou-lgbt/>> Acessado em 04 março de 2017

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de ‘uso’ de fotografias nas pesquisas de espaçotempos escolares. Revista Brasileira de Educação em Geografia. 2013.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALZAMORA REVOREDO, Oscar. La ideologia de género: sus peligros y alcances. Lima: Comisión Ad Hoc de la Mujer; Comisión Episcopal de Apostolado Laical, Conferencia Episcopal Peruana, 1998.

APPLE, Michael. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16, p. 61-67.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENCKE, Romi Márcia. Sobre as tensões e as ambiguidades relacionadas à presença das religiões na esfera pública. Dossiê Religião e Esfera Pública. REFLEXUS - Ano IX, n. 14, 2015/2

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados, Comissão Especial – PL 8035/10 – Plano Nacional de Educação – Reunião n° 0300/14, de 08 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0300/14&>

nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:00&sgFaseSessao=&Data=8/4/2014&txApelido=PL%208035/10%20-%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O&txFaseSessao=Reuni%C3%A3o%20Deliberativa%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=11:00&txEtapa=

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, Câmara Federal, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (Publicando originalmente em 1990).

\_\_\_\_\_. O parentesco é sempre tido como heterossexual? Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332003000200010&lng=en&nrm=iso)>.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia” [versão eletrônica]. Educar em revista, 35, 37-51, 2009

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. Família, Matrimônio e “Uniões de Fato”. 26 de julho de 2000. Disponível em: <[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_20001109\\_de-facto-unions\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_20001109_de-facto-unions_po.html)>

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan.2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> >. Acessado em 05 de março de 2017.

CRUZ, Thalles A. S. Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012). Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2014.

DAVIS, Angela. A liberdade é uma luta constante – Ferguson, Palestina e as bases para um movimento. (ed) BARAT Frank, São Paulo, Boitempo, 2018

FERNANDES, Felipe Diego Martins. Educação Anti-homofobia: Tensões entre gestores, ativistas e acadêmicos na política editorial do Ministério da Educação do Governo “Lula”. 35º Encontro Anual da ANPOCS. 2011.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. de (Org). Pós-modernismo e Política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000, p. 115-131.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Revista textura. Canoas n.19-20, 2009, p.4-13.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tadução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. História da Sexualidade I: a vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque – 2ª ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. Herculine Barbin, chamada Alexina B. Madrid, TALAS A Edicione s S. L., 2007.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. Em: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Prefácio. Em: DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O anti-édipo. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRAGA, Gleide. Sobre a solidão da mulher negra. Portal Geledés. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/>

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 125-138, mar. 2009. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41992>>

GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, L.G.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIZZO, B. S. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. Revista Ártemis, vol. 6, p. 38-48, junho 2007.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista de Estudos Feministas*, 7, n1, 1993, pp. 7-31.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v.5. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 16, p. 193-210, Apr. 2015

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, e167901. Epub Jan 18, 2018. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167901>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, volume 1, número 1, jul/dez, 2007

\_\_\_\_\_. Currículo, cotidiano escolar e heteronormatividade em relato de professoras da rede pública. Em: *Fazendo Gênero: diáspora, diversidades, deslocamentos*, 9, Santa Catarina, Anais: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. Em: *Revista Retratos da Escola – Revista Semestral da escola em formação da CNTE (ESFORCE)*. Volume 7, Número 13. jul./dez. 2013

\_\_\_\_\_. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? Em: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates Contemporâneos Sobre Educação Para a Sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LAQUEUR, Thomas: *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma abordagem pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.60.

\_\_\_\_\_.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed., 3ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 5

\_\_\_\_\_. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. *Pro-Posições*, Campinas, v.19, n.2, p.17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade. Jul./dez. 2000

MAFFESOLI, Michel. A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005.

VIGOYA, Mara Viveros; RONDON, Manuel Alejandro Rodríguez. Hacer y deshacer la ideología de género. Sex., Salud Soc. (Rio J.) [online]. 2017, n.27 Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872017000300118&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000300118&lng=en&nrm=iso)>.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância ou construção da quimera infantil? Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez. 2010

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F.; Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2013.

MOURA, Fernanda Pereira de. “ESCOLA SEM PARTIDO”: Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016. 189p.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. A teoria da interseccionalidade nos estudos de gênero e sexualidades: condições de produção de “novas possibilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica. A. L. C. Brizola, A. V. Zanella e M. Gesser (Orgs.). Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos. Florianópolis: ABRAPSO, 2013.

O’LEARY, Dale. “The Gender Agenda”. Vital Issues Press, Lafayette, Louisiana, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. Em: Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. Porto: Porto Editora, p. 147-160. 2011.

\_\_\_\_\_. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

PRECIADO, B. Quem defende a criança queer?. Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título “Qui défend l’enfant queer?”. Disponível em: [http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947](http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947). 2013.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. Textura, Canoas, n.23, p. 18-30, 2011.

\_\_\_\_\_. Botando corpo, (des)fazendo gênero. Uma ferramenta para a pesquisa-intervenção na educação. Reflexão e Ação (Online), v. 24, p. 289-308, 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas como políticas de subjetivação: direitos humanos e paixão pelo dever. In: marcos Antonio Monte Rocha. (Org.). Coleção Outros Olhares - Direitos humanos, sociedade e política. 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, v. 1, p. 77-84.

\_\_\_\_\_. O clamor da diferença letal: educar em estado de exceção. Revista Ñanduty, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, 2018 (no prelo)

\_\_\_\_\_. Gênero, raça e sexualidade em Estado de exceção: des(a)fios na/da educação. In: Haroldo Vidal; Marcelo Loureiro Ucelli. (Org.). Educação, Comunicação, Cultura e Diferença. 1ed.Vitória: Pedregulho Editora, 2018, v. 1, p. 27-42.

RATZINGER, Joseph Card.; S.D.B., Angelo Amato. Sagrada congregação para a doutrina da fé. Considerações sobre os projectos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais. Vaticano, 2003. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_2003\\_0731\\_homosexual-unions\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_2003_0731_homosexual-unions_po.html)

RIOS, R. R. A laicidade e os desafios à democracia no Brasil: neutralidade e pluriconfessionalidade na constituição de 1988. In H. C. Nardi, P. S. Machado, & R. S. Silveira (Orgs.), Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso? (pp. 17-38). Porto Alegre, RS: Deriva/ Abrapso, 2015.

ROSSI, Inaê Diana da Costa. Definindo A Ideologia De Gênero Como Fundante De Uma Cisgeneridade Compulsória. Disponível em: <https://transfeminismo.com/definindo-a-ideologia-de-genero-como-fundante-de-uma-cisgeneridade-compulsoria/>. 2016.

SCALA, Jorge. Ideologia de gênero - O neototalitarismo e a morte da família. São Paulo. Ed. Katechesis, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. "O adeus às metanarrativas educacionais". In: \_\_\_\_\_.(org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e

Realidade. Jul/dez, 1995, vol. 20 n. 2, p.71-99.

PRECIADO, B. Quem defende a criança queer?. Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título "Qui défend l'enfant queer?". Disponível em: [http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947](http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947). 2013. Acessado em: 08 de março de 2017

TransgenderEurope: TDOR Nota de Prensa: 30 de octubre de 2014. Disponível em: <<http://www.transrespect-transphobia.org/uploads/downloads/2014/TDOR2014/TvT-TDOR2014PR-span.pdf>>. Acessado em 12 de março de 2017.

TRUTH, S. 2014. E não sou uma mulher? Disponível em <<http://www.geledes.org.br/atlanticonegro/afroamElisabethnos/sojourner-truth/22661-e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth>>. Acessado em 13 de março de 2017

VEIGA-NETO, Alfredo da. José; GALLO, Sílvio. Fundamentalismo & Educação (Temas & Educação) (Locais do Kindle 994). Autêntica Editora. Edição do Kindle.

XAVIER FILHA, C. Ver e 'Desver' o mundo em pesquisa com crianças. Textura, Canoas, n.32, p.44-63, set./dez. 2014

## ANEXO A - Dia da mulher

### *Como surgiu o Dia da Mulher?*

O Dia da Mulher surgiu na Rússia e teve como objetivo protestar contra as péssimas condições de trabalho nas fábricas, junto a isso, o protesto também era contra a entrada do país na Primeira Guerra Mundial.

Já a comemoração e a escolha da data como Dia Internacional da Mulher, no dia 8 de março, tem origem sem consenso geral, uns atribuem a um incêndio em uma fábrica em Nova Iorque em 1857 ou em 1908.

Após muitos anos, o dia da mulher acabou se tornando uma data comercial e de festa, sendo que somente em 1977 a data foi oficializada pela Organização das Nações Unidas, mas com o objetivo de lembrar as conquistas sociais, políticas e econômicas das mulheres.

Também existem outras histórias sobre o surgimento da data, mas esta acima é a que parece ter mais sentido e também a mais utilizada em livros acadêmicos e didáticos.

Hoje a data do Dia Internacional da Mulher é comemorado pela pela igualdade e combate à violência contra a mulher. Em todo o Brasil são feitas passeadas, manifestações e reuniões para discutir e cobrar as autoridades responsáveis.

Na escola, é uma data de valorização à figura feminina, que muitas vezes tem uma jornada dupla de trabalho, que se dedicam às suas profissões e também ao cuidado dos filhos, da família e da casa. Veja a seguir como trabalhar esta importante data do calendário escolar e o que fazer para ter um lindo projeto para o dia da mulher.

Você pode abordar com os alunos assuntos que são polêmicos, mas que precisam aprender na escola como a Lei Maria da Penha e os abusos contra a mulher e outros crimes sexuais.

### **I- *Língua Portuguesa***

#### **TRABALHANDO COM GÊNEROS TEXTUAIS**

##### **I - POESIA:**

“A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada.”  
Afonso Romano de Sant’Anna

**Atividades Sugeridas: Escutar, ler, dramatizar, declamar e desenhar.**

**Texto I**

“Mulher é mesmo interessante...  
 Mesmo brava, é linda  
 Mesmo alegre, chora  
 Mesmo tímida, comemora  
 Mesmo apaixonada, ignora  
 Mesmo frágil, é poderosa!”  
[Angela Cavalcanti](#)

**Texto II****A Garota mais bonita que eu conheço**

“A garota mais bonita que eu conheço  
 não é nenhuma miss, nem engata tantos olhares quando passa por aí  
 A garota mais bonita que eu conheço  
 nem acha que é bonita.  
 Acha graça e não acredita  
 quando eu a digo assim  
 A garota mais bonita que eu conheço  
 não faz nada para parecer bonita  
 Não faz boa maquiagem,  
 não usa joias ou roupas da moda,  
 não vai pra academia nem tem belo manequim  
 A garota mais bonita que eu conheço simplesmente sorri,  
 e, quando sorri,  
 ela é a garota mais linda do mundo!”  
[Augusto Branco](#)

**Texto III****Menina Mulher**

Menina cheia de tanta pureza,  
 Charmosa mulher que a todos conquista,  
 Linda menina que a todos cativa,  
 Com seu lindo sorriso e sua leveza.

Encantadora como uma princesa,  
 Linda flor rara que poucos cultivam,  
 Pois seu perfume os desejos atiçam,  
 Menina Mulher de rara beleza.

Mulher madura, menina dengosa,  
 Que a todos conquista com teu encanto,  
 Menina Mulher meiga e atenciosa.

Menina tão pura como um anjo  
 Sempre carinhosa e muito amorosa,  
 Mulher sedutora que nem sei o quanto.  
[Thiago Aécio De Sousa](#)

**Texto IV**

Adoro mulheres irritadas  
 Bravas  
 Explodindo de raiva

Poucas coisas deixam uma mulher tão sexy,  
 Tão charmosa,  
 E tão convidativa ao prazer  
 Quanto aquele olhar possesso,  
 Aquele ar de que vai quebrar tudo  
 E mandar o mundo pelos ares  
 Pelo simples fato de que algo não saiu ao seu gosto  
 Ou a contento seu

Mulheres assim são mais donas de si  
 Mais donas do mundo  
 E dos homens também  
 Tanto mais quando se sabe que por que por trás de tanta raiva, de tanta fúria,  
 Há sempre um encanto de mulher  
 Que apenas espera receber exatamente o que ela quer  
 E merece:

Todo o carinho,  
 Toda a atenção,  
 E todo o amor que existe!  
[Augusto Branco](#)

**Texto V****Flor-Mulher**

Linda e bela.  
 Perfume inebriante no ar.  
 Delicadeza define o teu ser.  
 Maravilha divina dos jardins da vida.  
 Com firmeza, o teu caminho é o sucesso.  
 O mundo inteiro contempla as tuas conquistas.  
 Neste dia tão especial, tu és flor-mulher.  
[Gleidsn Melo](#)

**II-NOTÍCIAS**

Estudo tenta explicar por que mulheres motoristas da Uber ganham menos...



( IN <https://medium.com/uber-under-the-hood/unpacking-the-gender-earnings-gap-among-uber-driver-partners-e8f11df12045>)

Mesmo em um ambiente movido por algoritmos que não são programados para distinguir gêneros, as mulheres ganham remunerações menores. A conclusão é de um estudo da Universidade de Stanford, nos EUA, que analisou os dados de quase 2 milhões de motoristas da Uber entre janeiro de 2015 e março de 2017.

O levantamento surpreendeu os pesquisadores ao mostrar que as motoristas ganham 7% menos do que homens, embora não exista qualquer discriminação de salário por gênero vinda do aplicativo de transporte.

"Este resultado é um tanto surpreendente, porque a Uber usa um algoritmo que não detecta gêneros, e motoristas recebem de acordo com uma fórmula transparente baseada no tempo e distância das viagens e motoristas ", diz um resumo do estudo publicado no site Medium

Tanto a média de avaliação de motoristas por passageiros quanto as taxas de cancelamento são relativamente iguais para ambos os sexos, então não havia uma evidência clara para a discriminação.

Uma análise mais aprofundada dos dados, no entanto, mostrou que a diferença na remuneração está associada ao fato de que os homens costumam dirigir mais rápido do que as mulheres --o que acaba afetando significativamente os ganhos.

Quando analisamos a velocidade de motoristas de Uber como uma função de gênero, experiência, e tempo/local, descobrimos que homens dirigem 2,2% mais rápido do que mulheres", indica o estudo.

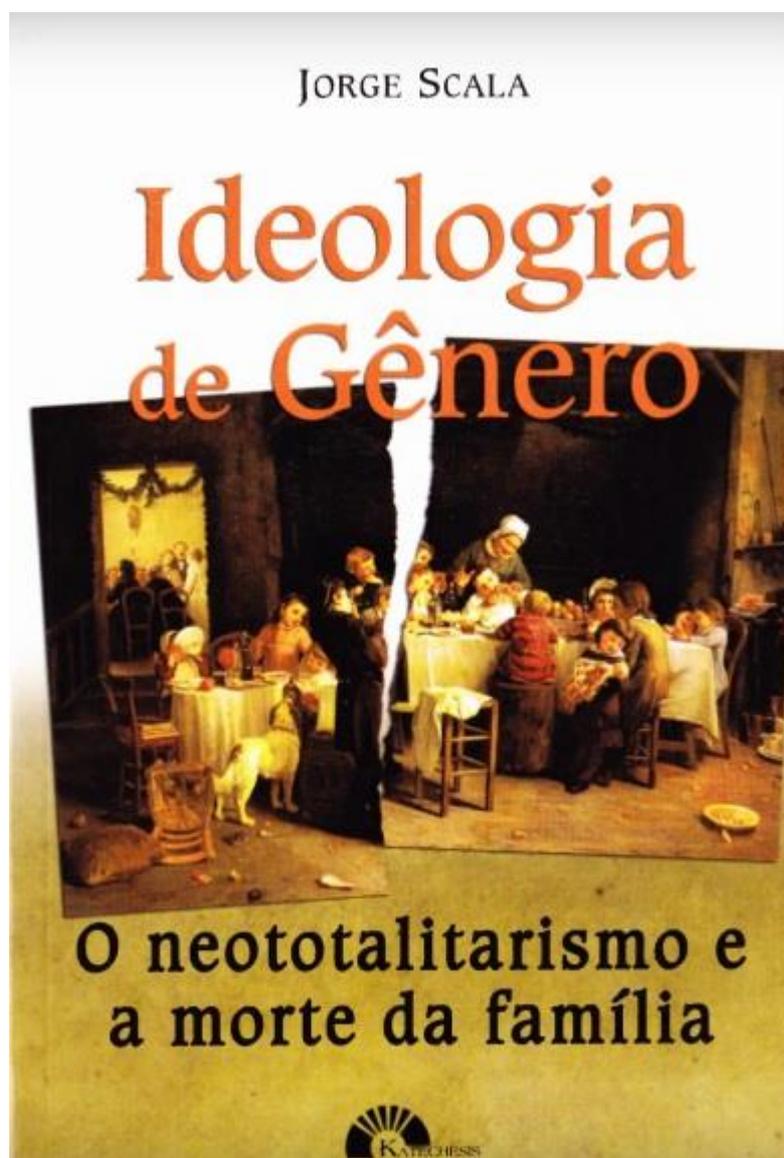
Além disso, eles costumam adquirir mais experiência, porque dominam o setor. Sabem, por exemplo, quais locais são os melhores para encontrar passageiros mais rapidamente.

"Mesmo no simples processo de uma viagem de passageiro, experiências passadas são valiosas para motoristas", diz a pesquisa. "Alguém com mais de 2.500 viagens completas em sua carreira ganha 14% a mais do que alguém que completou menos de cem viagens no seu tempo com a plataforma", diz o documento.

"Motoristas homens acumulam mais experiência que mulheres por dirigir mais a cada semana e ser menos provável que deixem de dirigir para Uber [para realizar outras tarefas]", continua....

<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/07/mulheres-motoristas-de-uber-ganham-7-a-menos-do-que-homens-diz-estudo.htm>

ANEXO B – Ideologia de gênero



## ANEXO C – Evento do facebook

“Num momento em que o conservadorismo, o fundamentalismo e a falácia da “ideologia de gênero” ganham espaço e produzem efeitos (ou, pelo menos, tentam produzi-los) que vão desde o silenciamento dos grupos que mais carregam o peso das desigualdades até o retrocesso de direitos, é que **É PRECISO GRITAR MAIS ALTO E AMPLIAR A NOSSA CAPACIDADE DE ENFRENTAMENTO A ESSES ATAQUES!**

Nessa direção e como uma forma de marcar o Dia 8 de Março, dia histórico de luta das mulheres contra a desigualdade de gênero, estamos iniciando, com as turmas em que trabalho na escola da rede municipal, uma jornada de palestras, debates e atividades culturais. Acontecerá durante todo o mês de março e, nela, estarão incluídas variadas temáticas relacionadas à Mulher: o preconceito, a discriminação e as formas de violência a que é submetida, os padrões de beleza feminina impostos, a falta de políticas públicas voltadas para este grupo, as muitas jornadas de trabalho... mas também todas as suas lutas e conquistas, sua atuação nos variados campos, as formas de empoderamento, etc. E, claro, em todas essas abordagens, também dar um enfoque específico na questão racial, do preconceito que ainda impera em nossa sociedade, e evidenciar o quanto isso multiplica inúmeras vezes a condição de desigualdade e de privação de acesso da mulher negra aos direitos mais básicos, e, sendo assim, amplia a necessidade de movimentos mais intensos de luta.

Considerando que a escola é um dos espaços de socialização e de formação das crianças e adolescentes, entendemos que ela tem um papel importante na construção de novos paradigmas de relações sociais, em que, na sua base, estejam o respeito, a justiça e a liberdade. Sendo assim, é fundamental, no âmbito escolar, abrir esse debate sobre as desigualdades – entre elas, a de gênero – e as formas de combatê-las.

Com esse objetivo de desenvolver essas conversas e realizar dinâmicas/produções/intervenções artísticas com as turmas, convidei algumas pessoas e coletivos que estão ajudando a construir, das mais diversas formas, os caminhos de afirmação das mulheres e o fortalecimento das suas lutas, e todas elas, prontamente e de forma solidária, aceitaram. Algumas já fecharam agenda e outras, sem definir a data, mas já com o compromisso da presença.

Ontem, quem deu o pontapé inicial foi a Marcela<sup>101</sup>, formada em Direito e que vem aprofundando a pesquisa sobre a violência de gênero. Ela tratou sobre o tema “Violência doméstica e as medidas protetivas”. Com uma linguagem direta e clara e com a maior sensibilidade, trabalhou essa questão de abordagem difícil, mas tão necessária.

Dessa forma, conseguiu “tocar” e ser “tocada”. Foi lindo ver as turmas participando com o maior interesse e envolvimento!

---

<sup>101</sup> Nome fictício.