

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

ALEXANDRE MARINI

**A CENSURA AO TRABALHO DOCENTE:
EVENTUAIS INTERDIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR
SOBRE PROFESSORES/AS QUE ABORDAM TEMAS RELACIONADOS A
GÊNERO E SEXUALIDADE**

BELO HORIZONTE

2021

ALEXANDRE MARINI

**A CENSURA AO TRABALHO DOCENTE:
EVENTUAIS INTERDIÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR
SOBRE PROFESSORES/AS QUE ABORDAM TEMAS
RELACIONADOS A GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

BELO HORIZONTE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FICHA CATALOGRÁFICA

M339c Marini, Alexandre.

A censura ao trabalho docente: eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade [manuscrito] / Alexandre Marini. - 2021.

130 f., il., color.

Orientadora: Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 117-127.

1. Docência. 2. Censura. 3. Comunidade escolar. 4. Gênero. 5. sexualidade. I. Passos, Daniela Oliveira Ramos dos. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 371.13

CDD: 372.372

Título:

**A CENSURA AO TRABALHO DOCENTE: EVENTUAIS INTERDIÇÕES DA
COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE PROFESSORES/AS QUE ABORDAM TEMAS
RELACIONADOS A GÊNERO E SEXUALIDADE**

ALEXANDRE MARINI

Dissertação defendida em 27/08/2021 pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos (Orientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Érica Renata de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dra. Ana Paula Andrade (Suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico esta dissertação ao meu avô
Luiz e avó Rita. Já não mais aqui,
permanecem dentro de mim.

AGRADECIMENTOS

Numa época em que direitos estão sendo retirados, pessoas e grupos perseguidos, a ciência desprezada, a educação pública em desmonte significativo, pandemia e isolamento social, se sentir acolhido e ter pessoas a quem se apoiar se tornou essencial. Este trabalho não seria possível sem àqueles a quem venho agradecer. Mesmo à distância, de uma forma ou de outra, todos se fizeram presentes.

Agradeço a Universidade do Estado de Minas Gerais, acolhedora desde o princípio. Aos professores, professoras e toda a equipe da Pós-graduação em Educação e Formação Humana, por darem o melhor de si para fazer desta instituição o melhor que poderia ser.

Agradeço a professora Daniela Oliveira Ramos dos Passos, mais que minha orientadora, uma grande incentivadora, colocando-me em contato com inúmeras possibilidades na área acadêmica, fazendo desse meu caminhar uma trilha cheia de boas surpresas e realizações.

Agradeço aos professores e professoras que foram importantes nesse percurso entre as ciências sociais e a educação, como Yumi Garcia e Érica Souza, que me acompanharam desde minha graduação em sociologia. Lá atrás, ainda na UFMG orientaram-me sobre a pertinência deste tema e os encontros frequentes no grupo de estudo coordenado por elas me ajudaram a compreender o mundo melhor.

Agradeço aos professores Juarez Dayrell e Yuri Castelfranchi, os quais nunca tive chance de agradecer-lhes convenientemente: meu muito obrigado, pois me ajudaram a ser um professor melhor. Também ao professor José Miguel Lopes, grande incentivador de boas e ácidas leituras. Ao professor Eustáquio, que topou uma empreitada bem difícil: organizar um livro com seu aluno e fazer disso uma oportunidade de aprendizado para mim. A professora Cirlene Souza, em seu papel fundamental em ajudar a delimitar meu objeto de pesquisa. Ao professor Francisco Martins, por me ajudar manter esta pesquisa com o pé no chão de escola.

Agradeço a toda equipe do FIC no Campus, profissionais da educação de áreas de conhecimento distintas entre si, tão acolhedores e, ao mesmo tempo, capazes de propiciar conversas e debates instigantes que se tornaram essenciais para mim.

Agradeço ao time do Cursinho Loyola, do qual me sinto honrado em pertencer desde 2015, possuindo papel importante na construção do professor que sou. É lá que a possibilidade de experimentar uma educação diferenciada acontece.

Aos amigos e amigas que nos constituem e ajudam a construir o caminho que percorremos, seja pela simples presença, seja pelas conversas despretensiosas ou animadoras: Juliana Borges, Aryanne Araújo, Jacqueline Tomaz, Moacyr Anísio, Karen Eliane, Jéssica Gomes, Fernando Dias (in memoriam). Também, e em especial, Walderez Ramalho e Manuel Marçal: antigos amigos, mas mais próximos (quem diria) em pleno isolamento social.

Aos meus alunos e alunas, de hoje e de antes, que me acompanham e expressam com muita amorosidade o valor de ser professor: ter feito um tiquinho de diferença em suas vidas. Kelwin Felipe, Vitória Almeida, Luísa Drumond, Bianca Barbosa, Sara Soares, Rafaela Leite, Clarissa Garcia, Marina Leocádio, João Marcos, Izabella Dafne, Miquéias Nascimento, vocês também fizeram diferença na minha.

Mesmo que eu não nomeie nestas páginas, agradeço a quem passou carinhosamente pela minha vida, pois somos constituídos pelas nossas experiências e pelas pessoas que semearam bondades em nós.

Agradeço a minha família. Meus irmãos, distantes que estão, mas que fazem parte de mim. Meus pais, por investirem na minha educação e sempre me orientarem na vida (dei trabalho). Minha avó Beatriz, centenária e sempre atenta ao que acontece comigo. Meus filhos Guilherme Guedes Marini e Bruno Marini, homens que me dão orgulho, e às mães deles, que os construíram assim.

E nada disso, talvez nem uma letra ou palavra sequer desta dissertação, seria possível sem o apoio incondicional da Larissa Padron. Verdadeira, inteligente e companheira, tempera e dá sabor especial à minha vida (sua mãe não a chama de pimentinha à toa).

Obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe à escuta de professores e professoras do ensino médio da rede pública de Belo Horizonte que abordam temas relacionados com gênero e sexualidade em suas aulas. Busca-se compreender como acontecem as interdições e censuras sobre seu trabalho associados à circulação destes conhecimentos no cotidiano escolar, o impacto na atuação docente e nas relações que as constituem. Diante do incômodo da pluralidade de vivências e experiências, nota-se a tentativa da imposição dos valores familiares (múltiplos e díspares entre si) sobre os valores escolares-científicos, num movimento para cercear a escola, retirar sua autonomia, sua função crítica; um espaço a ser censurado. Trata-se, na ponta, de um processo de desestabilização do fazer e viver democrático. Conclui-se que as diversas tentativas que visam restringir a liberdade dos/as professores/as para a circulação destes conhecimentos modificam suas ações, fomentando a busca por estratégias adaptativas que possibilitem que conhecimentos essenciais à formação humana, compreensão de mundo e identitária dos/as alunos/as continuem presentes nas escolas.

Palavras chaves: docência, censura, comunidade escolar, gênero, sexualidade.

ABSTRACT

This research aims to listen to high school teachers in the public network of Belo Horizonte who address issues related to gender and sexuality in their classes. The aim is to understand how the interdictions and censorship about their work happen, associated with the circulation of this knowledge in the daily school life, the impact on teaching performance and on the relationships that constitute them. Given the discomfort of the plurality of experiences and experiences, there is an attempt to impose family values (multiple and disparate among themselves) on school-scientific values, in a movement to curtail the school, withdraw its autonomy, its critical function, a space to be censored. At the end of the day, it is a process of destabilization of democratic doing and living. It is concluded that the various attempts aimed at restricting the freedom of teachers to circulate this knowledge modify their actions, encouraging the search for adaptive strategies that enable essential knowledge for human development, understanding of the world and identity of students continue to be present in schools.

Key Words: teaching, censorship, school community, gender, sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Constituições/liberdade de cátedra	23
Tabela 2 – Análise trabalhos ANPEd 2013, 2015, 2017	53
Tabela 3 – Artigos publicados ANPEd - Reuniões 2013/2015/2017	130
Gráfico 1 – Idade dos entrevistados/as	79
Gráfico 2 – Tempo como docente	79

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CMBH	Câmara Municipal de Belo Horizonte
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LGBTQI+	Lésbica, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, queer, intersexuais
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LIBERDADE E EDUCAÇÃO	22
1.1 As constituições.....	22
1.2 A escola e seus sujeitos.....	27
1.3 Intencionalidades, pluralismo e censura.....	31
2 ALGUNS DOS CONTEXTOS ATUAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO	37
2.1 A influência do neoliberalismo.....	37
2.2 O conservadorismo como prática.....	42
2.3 MESP e gênero.....	47
3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	52
3.1 Levantamento das recentes pesquisas em educação.....	52
3.2 Discursos, saberes e censura: a escola como campo de disputa.....	55
3.3 A escola construída e a reprodução de desigualdades.....	62
3.4 Gênero e sexualidade e a escola como ponto de convergência.....	67
3.5 O conhecimento de gênero e sexualidade nas escolas.....	72
4 OUVINDO E APRENDENDO: OS/AS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS	77
4.1 Construção e análise das entrevistas.....	77
4.2 Liberdade, papéis, atuação e estratégias.....	80
4.3 Censuras e tentativas.....	91
4.4 Intenção, avaliação, incentivos e mudanças.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA SELEÇÃO DE CANDIDATOS ENTREVISTADOS	128
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	129
APÊNDICE C – ARTIGOS PUBLICADOS NA ANPED 2013/2015/2017	130

INTRODUÇÃO

A escola e a família, de suma importância na trajetória da vida das pessoas, conjugam não só funções educacionais, mas também sociais e políticas que contribuem e influenciam a formação de cada cidadão. Entendidas como instituições fundamentais dentro da sociedade, elas são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem que podem funcionar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos.

A censura e restrição de temas que abordam as questões ligadas a gênero e sexualidade¹ são capazes de influenciar a qualidade da experiência escolar tanto para professores/as, como para os/as alunos/as, com reflexos diretos e indiretos na sociedade, haja vista que não envolve apenas teorias, mas direitos essenciais do ser humano. Julgamos imprescindível entender as dinâmicas de relação entre poder e saber no cotidiano da escola, nas práticas discursivas, no que pode ou não ser falado, nos conhecimentos que sofrem interdições e naqueles que circulam com liberdade, tendo em vista que a implementação de qualquer política pública no campo educacional, seja ela progressista ou conservadora, atrelada ao conhecimento acadêmico científico ou não, encontram resistências a sua aplicabilidade nas relações político-sociais dentro da comunidade escolar², o que inclui diretores/as, professores/as, alunos/as, pais e demais trabalhadores e colaboradores. Em última instância, são estes os termos, poder e saber, que carregam os discursos possíveis e, ao mesmo tempo, permitem que certos saberes circulem ou não. É no campo real das relações humanas em seu cotidiano, não apenas na esfera das instituições políticas, que os corpos sentem a violência e/ou ausência de direitos.

Em convênio firmado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), que objetivava combater a violência e o preconceito, elaborou material educativo para ser impresso e

¹ Para um melhor entendimento e clareza da leitura sobre os agentes sociais e conceitos envolvidos nesta dissertação, define-se: a) “Gênero” como construção social que se estabelece socialmente e culturalmente sobre o que vem a ser masculino/feminino e atribuídos aos corpos, constituindo-se como parte fundamental da formação da identidade (LOURO, 1997); b) “Sexo”, como as características anatômicas, físicas e biológicas dos corpos, e “sexualidade” como as múltiplas formas que nos expressamos sexualmente (LOURO, 1997).

² A definição de “Comunidade escolar” utilizada nesta pesquisa integra os atores diretamente envolvidos no cotidiano da escola, o que inclui alunos/as, professores/as, equipe diretiva, colaboradores, pais e responsáveis, tendo em vista que tais sujeitos e suas interações fazem da escola “um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2001).

distribuído nas escolas do país³. Seu objetivo principal, conforme inscrito em suas primeiras páginas, estava direcionada aos gestores públicos, buscando uma mudança frente às discriminações dentro dos espaços escolares⁴. Em pouco tempo, diversos setores da sociedade apelidaram o projeto de “kit gay”, associando o material educativo de prevenção da violência a expressões pejorativas. Com um custo de quase dois milhões de reais e acusado de estimular comportamentos homossexuais nos/as alunos/as, o projeto foi abandonado após forte pressão popular.

Em 2014, durante a discussão do Plano Nacional de Educação⁵ (PNE) sob tramitação no Congresso Nacional, após grande pressão de partidos de base representativa notadamente mais conservadora, a frase "a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foi excluída do texto final aprovado, ficando apenas, no que é possível concernir a gênero, “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014a, p.1). Já em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que procura definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica. Dentro das suas 600 páginas, a palavra gênero é citada 499 vezes, sem haver qualquer menção ao termo “gênero” que não aqueles que fazem parte do conhecimento de língua portuguesa e literatura, deslegitimando o caráter conceitual científico que possui dentro das ciências humanas⁶.

Em 10 de julho de 2017, o Colégio Santo Agostinho, instituição privada constituída no estado de Minas Gerais que conta com mais de 8 mil educandos/as em

³ “Programa é constituído de diferentes ações voltadas para: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB.” (BRASIL, 2004, p. 11).

⁴ “Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um ‘não à violência’ como bandeira de luta.” (BRASIL, 2004, s/p. introdução de Nilmário Miranda, Secretário Especial de Direitos Humanos).

⁵ O PNE, lei nº 13.005/2014, se constitui de vinte metas que procuram determinar as diretrizes nacionais para a construção, gerenciamento e monitoramento de políticas educacionais. (BRASIL, 2014b). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 out. 2019.

⁶ Levantamento feito a partir do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

unidades em Belo Horizonte, Contagem e Nova Lima, foi notificado extrajudicialmente por um grupo de pais de alunos/as. Na notificação, posteriormente tornada pública nas redes sociais e ganhando dimensão midiática, os pais argumentavam textualmente estarem “preocupados com a inserção de certos conteúdos atinentes à sexualidade e às denominadas 'questões de gênero' em vários graus escolares e nas mais diversas matérias do currículo escolar” (LOPES, 2017, p. 1), e solicitavam a imediata interdição de temas relacionados a gênero, incluindo educação sexual, homossexualidade, aborto e concepção⁷.

O Movimento Escola Sem Partido (MESP), organização civil que atua na área da educação, fornece gratuitamente em seu site ⁸ um modelo de notificação extrajudicial para que as famílias possam notificar diretamente o educador. Elaborada para ser entregue de forma anônima, o documento assinala que os/as professores/as “se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc.” (ESCOLA..., 2018, p. 1), e solicitam que o/a docente se abstenha imediatamente das tratativas de temas correlatos em sala de aula. Em sua página eletrônica, o MESP diz lutar “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (ESCOLA..., 2018, p. 1), e fornece projetos de leis prontos para serem apresentados às autarquias federais, estaduais e municipais. Ainda em seu site, na aba intitulada “Faça a sua parte”, solicita que o cidadão procure um deputado ou vereador para entregar o projeto de lei por eles disponibilizado. Na justificativa do projeto:

⁷ Em nota, A Sociedade Inteligência e Coração (SIC), mantenedora do Colégio Santo Agostinho (unidades Belo Horizonte, Contagem e Nova Lima), posiciona-se em respeito à diversidade e na defesa do projeto educacional em andamento: “...continuaremos seguros em nossa missão de criar condições para que os alunos possam protagonizar sua própria formação integral (integrada, crítica e criativa), com autonomia e responsabilidade. Para tal, contamos com uma equipe de professores altamente qualificados. Repudiamos o uso de interpretações equivocadas por aqueles que têm como objetivo distorcer nosso projeto pedagógico. Reafirmamos o nosso compromisso educacional pautado nos valores agostinianos: solidariedade, fraternidade, amizade, subsidiariedade e justiça. Agradecemos aos 11 mil pais e responsáveis que dividem a formação de seus filhos conosco”. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/ap%C3%B3s-pol%C3%AAmica-alunos-do-santo-agostinho-publicam-carta-a-favor-do-ensino-de-g%C3%AAneros-1.543184>. Acesso em 30/08/2021.

⁸ (ESCOLA..., 2019). Endereço: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 28 out. 2019.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESCOLA..., 2017, p.1).

Na Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH), foi aprovada em outubro de 2019, em primeira votação do plenário, o Projeto de Lei 274/17, que institui as bases do Programa Escola Sem Partido no sistema municipal de ensino da capital mineira. O texto do projeto de lei seguiu o modelo padrão disponibilizado no endereço eletrônico da organização não governamental e, referindo-se diretamente à autonomia do/a professor/a, afirma:

Cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos. (BELO HORIZONTE, 2017, p. 6).⁹

É possível encontrar em jornais, revistas e demais mídias, relatos de professores/as que sofreram pressões para que temas relacionados às questões de gênero fiquem restritas à educação familiar, religiosa ou, quando muito, às aulas de biologia ou ciências. Os relatos costumam descrever o cerceamento direto ao professor/a advindo de pais, alunos/as, outros/as professores/as e demais membros da escola, os quais consideram temas como aborto, feminismo, sexualidade e gênero não adequados para serem tratados no ambiente escolar, devendo permanecer no campo moral e educacional da família. Para Paulo Baía, sociólogo e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Essa prática da intolerância acaba ferindo a liberdade de cátedra e expressão. Todos têm direito a uma liberdade de manifestação como têm direito ao contraditório. Toda ação de cercear isso é uma ação de censura e que atenta contra a produção de conhecimento. É uma ação para cortar o pensamento crítico. É a imposição de um pensamento acrílico, pré-definido, que vai formar cidadãos sem capacidade de análise e comparação. (FERREIRA; GRANDELLE, 2017. p. 1).

Como professor de Sociologia, atuo na rede pública de ensino de Minas Gerais. Uma das diretrizes que nós, professores e professoras, utilizamos para o

⁹ (BELO HORIZONTE, 2017). Endereço: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017> Acesso em 28 out. 2019.

planejamento do conteúdo das aulas é o Conteúdo Básico Comum (CBC)¹⁰, disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), documento este que inclui gênero e sexualidade entre os temas a serem tratados em sala de aula.

Durante os anos de experiência como docente, sofri e vi outros/as professores/as também sofrerem com censuras ou tentativas de censurar a abordagem desses temas. Alunos/as, pais, mães e outros/as professores/as já solicitaram a não abordagem sobre feminismo, aborto, diferenças de gênero, entre outros. No meu caso, as justificativas foram de cunho moral, apelando para que tais temas permanecessem somente na esfera do privado: “são coisas que devemos tratar em casa, na família.”

Por meio de contatos com outros/as docentes de outras escolas, ouvi vários relatos de censura quando abordaram gênero ou sexualidade em suas aulas, os quais eram provenientes não só de alunos e alunas, mas também de pais, mães e diretores/as. Foi durante essas conversas que pude perceber que esses impedimentos ocorrem com frequência, afetando não apenas a circulação do conhecimento, como também a liberdade de ensinar dos/as professores/as e a experiência do/as alunos/as, ativos essenciais à formação cidadã. Em seus relatos, muitos passaram a atuar de maneira diferente em relação aos temas de gênero e sexualidade: alguns começaram a evitar tal conteúdo, enquanto outros/as resistiram ou adaptaram novas formas de abordagem em busca de menor resistência frente à comunidade escolar.

Da experiência como docente e da troca de informações com colegas, parte das reações dos/as professores/as vincula-se à falta de segurança na legislação que

¹⁰ Tendo como base o PCN de 1998, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais elaborou propostas curriculares para cada disciplina do ensino básico, norteando, mas não limitando, o trabalho dos/as professores/as em sala de aula. O CBC se constitui a partir de eixos temáticos, subdivididos em tópicos (conhecimentos) a serem abordados pelos/as docentes, as habilidades básicas que deverão ser desenvolvidas pelos discentes, e temas complementares. (MINAS GERAIS, 2018).

rege nosso trabalho. As alterações ocorridas recentemente na BNCC¹¹, que retiraram o caráter social de gênero como conhecimento das ciências humanas e o estabeleceram apenas como recurso literário e gramatical, assim como as tentativas de estados e municípios de instituírem leis fundamentadas no MESP¹², formaram campos discursivos que potencializaram uma série de ações para intervir e censurar o conhecimento e a liberdade de ensinar.

A relevância de se analisar os discursos está intrinsicamente ligada com a educação, pois envolve, segundo Guacira Lopes Louro, decisões sobre “o que”, “como”, “porque” ou “para que” conhecer. Autora referência na área de estudos sobre gênero, Louro (2007) faz o convite para que as dinâmicas de poder entre gênero e sexualidades, discretas e quase imperceptíveis para muitos, sejam estudadas:

Observar e descrever, com tantos detalhes quanto for possível, os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos “diferentes”, colocam-se como os procedimentos fundamentais. Imediatamente, haveria que tentar demonstrar, pela análise e pela desconstrução, como nessas instâncias poder e resistência se exercitam, como as dicotomias e oposições são fabricadas. (LOURO, 2007, p. 216-217).

Os discursos presentes nas escolas vão além do currículo, das políticas públicas e suas intencionalidades, pois transpassam por pessoalidades e as mais variadas relações que se dão no âmbito da comunidade escolar e seus sujeitos. Discutir os saberes que operam dentro da escola é pensar a educação e suas relações triangulares entre poder, saber e ser. Para Michel Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10).

¹¹ Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada para consulta. Posteriormente, em maio de 2016, uma segunda versão é publicada. Em agosto de 2016, uma terceira versão começa a ser discutida e, em 2017, recebe a homologação de Mendonça Filho, ministro da pasta durante o governo de Michel Temer (2016-2018). No entanto, a versão que constava o ensino médio só foi homologada mais tarde, em 14 de dezembro de 2018. Até o momento desta pesquisa, ainda sem implementação nos sistemas de ensino das unidades federativas. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018. (BRASIL, 2018).

¹² O MESP se apresenta, em sua página oficial, como apartidário e sem fins lucrativos. Define-se como movimento, por ser constituído de pais, alunos e professores empenhados em um objetivo comum: o fim da doutrinação nas escolas e universidades por “militantes disfarçados de professores”. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 03 jul. 2020. (ESCOLA..., 2019).

Se analisar discursos é analisar poder, o conhecimento que pode e o que não pode circular na escola está aí inserido, incluindo a temática de gênero, a liberdade de cátedra dos/as professores/as e a dinâmica entre os sujeitos da escola que influencia suas relações. Ao empreender investigação sobre os discursos possíveis, os interditos, os censurados e os atritos entre eles, uma das possibilidades de investigação pode partir de um sujeito central na escola: o/a professor/a. São eles o elo entre o conhecimento dos temas relevantes às questões de gênero, os alunos, pais e demais indivíduos que compõem a comunidade escolar e que transitam, de uma forma ou de outra, diante dessas relações discursivas de poder. Quais e como se dão as dinâmicas nas relações entre estes e os demais sujeitos da comunidade escolar que possibilitam a censura aos temas sobre gênero e sexualidade é o objeto desta pesquisa.

Sob a ótica dos/das docentes, buscamos ouvir como os vários sujeitos atuam, nas suas relações cotidianas, para proibir ou restringir, facilitar ou permitir, temas pertinentes às inúmeras relações de gênero que se fazem presentes no dia a dia da escola. Com isso, oferecer uma maior compreensão sobre alguns dos principais obstáculos a certos saberes – em especial, gênero e sexualidade –, propiciando a construção de estratégias de ação, sejam elas discursivas ou políticas, que permitam uma docência mais livre, autônoma e menos passível de interdições.

Dentro desta perspectiva, e considerando o levantamento teórico-metodológico em questão frente ao trabalho a ser produzido, optamos por construir a investigação através de metodologia qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas com professores/as do ensino médio de escolas públicas do município de Belo Horizonte. A abordagem qualitativa possui como ênfases: (1) perspectivas dos participantes e suas diversidades; (2) reflexividade do pesquisador; e (3) variedade de abordagens e métodos¹³ (GIL, 1999).

Os/as entrevistados/as foram selecionados tendo como perfil fundamental: tratar de conhecimentos relacionados a gênero, não meramente em seu sentido biológico, mas social, e que se demonstrem reflexivos quanto aos atritos que ocorrem frente à circulação de conhecimentos afins em seu fazer pedagógico. A seleção

¹³ Parte desse trabalho ocorreu durante o período de isolamento social devido ao perigo de contrair a COVID-19. Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas ocorreram de outras formas, mediadas por tecnologias que permitissem a gravação e interação visual, como o *Skype* e *Streamyard*.

dos/das docentes deu-se com a distribuição de questionário *online* visando definir, em um primeiro contato, quais seriam esses/as professores/professoras e seu interesse em participar dessa investigação (APÊNDICE A). A utilização de questionário visava descrever as características de cada participante e do grupo respondente como um todo, contribuindo para possíveis explicações relacionadas às atitudes políticas e sociais que surgiram durante as entrevistas (RICHARDSON, 1999). Os questionários foram produzidos em plataforma Google Formulário e distribuídos em grupos nas redes sociais formados por professores e professoras de Belo Horizonte.

Por opção metodológica, aqueles submetidos às entrevistas semiestruturadas atuam profissionalmente em Belo Horizonte, permitindo manter um conjunto que, apesar de diverso, opera dentro de uma estrutura regida por um mesmo sistema de ensino. A única exceção foi uma professora da cidade de Campinas/SP, a qual tomamos conhecimento via grande imprensa, após ter passado por um amplo processo de censura e coerção quando abordou temas relacionados a gênero em suas aulas de Inglês. A opção por entrevistas semiestruturadas objetivou permitir que as atitudes, posições, opiniões, escolhas e motivações dos entrevistados se sobressaíssem durante a pesquisa (APÊNDICE B), as quais foram discursivamente analisadas, procedendo-as às discussões e reflexões teóricas pertinentes a este campo de estudo.

Esta pesquisa possui três capítulos construídos em torno de pontos relevantes comuns apontados pelos/as professores/as nas entrevistas. No primeiro capítulo, procuramos entender melhor o que vem a ser liberdade de cátedra e como ela aparece em termos de lei, tendo em vista que a legislação se mostrou como um ponto substancial na atuação dos/as professores/as, mas, também, como essa liberdade se coaduna com a prática escolar.

O segundo capítulo versa sobre contextos atuais que integram as dimensões políticas/econômicas/sociais que se relacionam com a educação como campo de disputa que impacta no trabalho docente quando há a abordagem de temas como gênero e sexualidade, o neoliberalismo e sua influência na educação a partir da sua relação entre austeridade econômica, conservadorismo e seu viés antidemocrático e antipluralista.

O capítulo três aprofunda a discussão sobre os conhecimentos de gênero e sexualidade na prática escolar, a importância da transposição didática, as dificuldades

encontradas nestes conhecimentos na formação dos/as professores/as e em suas práticas.

Por fim, o quarto capítulo traz a palavra dos professores e professoras e suas análises, trazendo à tona o conceito de pânico moral a partir dos relatos de medo e coibição dos professores e professoras entrevistados.

Esperamos contribuir para o processo de produção de conhecimento sobre questões de gênero e sexualidade na educação básica e, principalmente, subsidiar o trabalho dos/das professores/as e de equipes escolares e demais pessoas interessadas na construção de saberes múltiplos e diversos, basilares para a formação cidadã dos sujeitos.

1 LIBERDADE E EDUCAÇÃO

"Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda."

Cecília Meirelles

Várias são as liberdades que se configuram e se confundem na educação escolar: a de cátedra, a de ensinar, a de aprender e a de expressão. Mais que explicá-las ou entendê-las, é preciso diferenciá-las (quando houver diferenças) e reconectá-las (quando houver encaixes) para que possamos formar um quadro que propicie condições práticas de aplicabilidade de tais conceitos no cotidiano escolar. Envolvem a dimensão laboral de professores e professoras, seus projetos, suas capacitações e as influências das relações humanas que se dão fora e no cotidiano escolar. Relaciona-se com as intencionalidades que englobam a educação, em “como” e “para que” serve a escola, quais suas razões, sua relação com o mundo e com o futuro, além da própria noção de “aluno/a”, o qual não é homogêneo, compreendendo um universo diverso e cheio de particularidades.

Ao se discutir tais liberdades, não as analisaremos na dimensão do direito, pois os inúmeros processos e complexidades educacionais não cabem num debate puramente legalista, ultrapassa-o. Recorremos às constituições brasileiras nos quesitos que abrangem a educação com o objetivo de discutir a liberdade no ideário legal das nossas leis e, concomitantemente, refletir sobre a relação cotidiana entre professor/aluno, utilizando-se de bibliografias que abordam temas como liberdade, conhecimento e pluralismo na educação.

1.1 As constituições

Das sete constituições brasileiras em nossa história, em quatro delas há menções explícitas sobre a liberdade de cátedra ou liberdade de ensinar.

Tabela 1 – Constituições/liberdade de cátedra

Constituição	Período	Liberdade
1ª - Constituição de 1824	Brasil Império	Sem menção
2ª - Constituição de 1891	Brasil República	Sem menção
3ª - Constituição de 1934	Segunda República	Liberdade de cátedra
4ª - Constituição de 1937	Estado Novo	Sem menção
5ª - Constituição de 1946	Estado Democrático	Liberdade de cátedra
6ª - Constituição de 1967	Regime Militar	Liberdade de cátedra
7ª - Constituição de 1988	Constituição Cidadã	Liberdade de ensinar e aprender

Fonte: Material elaborado para a pesquisa pelo autor.

Por mais que as constituições de 1824 e 1891 não façam referências diretas a liberdade de cátedra ou de ensinar, elas abordam tais diretos indiretamente. Na Constituição de 1824, ainda no Brasil Império e promulgada por Dom Pedro I, há menções significativas sobre a garantia da liberdade de palavras, escritos e pensamento sem qualquer censura, além da gratuidade da educação primária e o ensino de ciências, letras e artes.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

IV. Todos podem communicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar. [...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. [...]

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).¹⁴

A Constituição de 1891 possui outra ênfase dado seu contexto histórico com o fim da monarquia e adesão ao regime representativo, republicano e presidencial: seu foco está na divisão de poderes entre União e Estados (antigas províncias) e na designação das funções dos poderes legislativos, executivos e judiciários. Ainda assim, ela manteve o incentivo ao desenvolvimento das letras, artes e ciências como

¹⁴ Manteve-se a ortografia do documento.

cerne da política educacional, incluindo a criação de ensino superior e secundário laico.

Art. 35. Incumbe, outrosim, ao Congresso, mas não privativamente.
[...]

§2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;

§3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados;
[...]

§6ºSerá leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos¹⁵.
(BRASIL, 1891).¹⁶

Mesmo que a liberdade de cátedra não tenha sido mencionada de forma expressa, ficou subvencionada a partir de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão e a intencionalidade do Estado em fomentar a educação laica, científica, artística e cultural. No texto da carta magna de 1891 não há qualquer condicionalidade ao direito de ensinar, além de reforçar a laicidade nos instrumentos públicos.

Foi na Constituição de 1934, promulgada durante o que se tornou conhecido como Era Vargas, que a expressão “liberdade de cátedra” apareceu pela primeira vez em um texto constitucional. Ao dedicar um capítulo inteiro para a Educação e Cultura¹⁷, instituía um plano nacional de educação¹⁸ que deveria desenvolver estratégias políticas para ofertar uma educação pública capaz de preparar os cidadãos para a vida laboral e econômica da nação, incluindo o desenvolvimento da consciência da solidariedade humana¹⁹. Caberia a cada um dos Estados instituir seu próprio sistema de ensino, observando e respeitando a liberdade de cátedra²⁰ e a liberdade de ensino em todos os graus e ramos²¹. E definia, ainda, que o ensino religioso, mesmo que coincidente com os princípios religiosos dos pais, era de

¹⁵ Manteve-se a ortografia do documento.

¹⁶ A palavra leigo refere-se ao que não é clerical, o que é próprio do que é secular. Nos dicionários de língua portuguesa, as definições mais comuns de “laicos” são os indivíduos leigos, aqueles que não pertencem ao clero. A etimologia da palavra remete à *laikós* (grego) e *laicus* (latim), as quais incluem aquele que é comum, do povo, não pertencente ao clero e que não está sob seu controle.

¹⁷ Capítulo II.

¹⁸ Art. 149, alínea C.

¹⁹ Art. 149.

²⁰ Art. 155.

²¹ Art. 150. alínea C

frequência facultativa aos alunos/as²², além de trazer outras novidades na área da educação, como o fomento do Estado ao fornecimento gratuito de material didático²³ aos alunos/as e o incentivo à gratuidade de ensino para além da educação primária²⁴. Foi, porém, a constituição que menos tempo durou.

“Atendendo ao estado de apreensão criado no país pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente” (BRASIL, 1937), Getúlio Vargas declarava uma nova constituição em 1937. De inspiração fascista, abolia partidos e atentava contra a liberdade de imprensa. Manteve um capítulo específico para educação e cultura, porém de tamanho muito reduzido. Sua redação demonstrava o perfil imediatista da carta e a educação deixou de ser prioritária. A liberdade de cátedra não é mencionada.

Ao que parece, considerando o contexto histórico da época, preparava-se uma educação para a guerra: “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias”²⁵. Mesmo com viés antidemocrático, permanece o ensino primário gratuito²⁶, e o ensino religioso não é de oferecimento compulsório nas escolas, nem a frequência dos alunos/as nessa disciplina²⁷.

Em 1946, outra constituição. No contexto, a derrocada de regimes fascistas ao final da Segunda Grande Guerra Mundial e a tentativa de retorno dos valores democráticos da carta de 1934. Nota-se, porém, que o esforço de retomada da carta de 1934, no que tange à educação, se fez timidamente. Não há menção a um plano nacional de educação, nem estímulo à gratuidade de materiais escolares. O capítulo dedicado à Educação e Cultura é pequeno, nem sombra daquela que buscava retomar, mas não há censura à livre manifestação de pensamento²⁸. É garantida a liberdade de cátedra²⁹ e as Ciências, as letras e as artes são livres³⁰. O ensino religioso permanece facultativo ao aluno/a³¹, o ensino primário segue gratuito e

²² Art. 153.

²³ Art. 157, § 2º.

²⁴ Art. 150, alínea B.

²⁵ Art. 131.

²⁶ Art. 130.

²⁷ Art. 133.

²⁸ Art. 141, salvo espetáculos e diversões públicas que não atentem às leis.

²⁹ Art. 168, alínea VII.

³⁰ Art. 173.

³¹ Art. 168, alínea V.

incentivava que o mesmo ocorresse com os demais níveis³² (se houvesse orçamento). Esta constituição permaneceu vigente até 1967, mesmo como carta morta a partir de 1964 com a queda de João Goulart³³ e a subida de Castelo Branco³⁴ ao poder, considerando que este foi um período marcado por suspensão de garantias constitucionais, instituição de um regime de exceção de direitos e governança a partir de atos institucionais.

Período que vai até 1985, a ditadura civil-militar fez da própria carta magna um texto de pouco valor, tendo em vista que esse momento da nossa história ficou marcado por diversos atos institucionais³⁵, os quais se sobrepunham às leis constitucionais. Quanto ao ensino, a constituição de 1967 previa as garantias da carta magna anterior, ou seja, durante a ditadura militar, a liberdade de cátedra manteve-se garantida constitucionalmente³⁶. E mais: nenhum dos Atos Institucionais fez menção à retirada desse direito. O mesmo ocorreu com as ciências, as letras e as artes, consideradas livres no texto constitucional e não mencionadas diretamente nos atos institucionais posteriores. No entanto, é de conhecimento público que tais garantias legais foram sistematicamente desrespeitadas: a censura, o policiamento moral e o medo das violências físicas e psicológicas tiveram efeito devastador nas liberdades. O próprio Ato Institucional nº 5 (BRASIL, 1968) demonstra, logo em seu início, seu caráter contraditório: apresenta-se como ferramenta de garantia da ordem democrática, baseada na liberdade e na dignidade da pessoa humana, mas torna-se um mecanismo estatal de extrema violência e medo, apoiando-se num pretensão combate às ideologias contrárias ao seu interesse³⁷. Desta contradição, duas conclusões importantes:

³² Art. 168, alínea II.

³³ João Belchior Marques Goulart (1919-1976).

³⁴ Humberto de Alencar Castello Branco (1897-1967).

³⁵ Art.2 §1º "Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios".

³⁶ Art. 168, alínea VI.

³⁷ AI-5: "Considerando que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou, fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, atendendo às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção, buscando, deste modo, "os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direito e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa pátria" (BRASIL, 1968).

a) A mera previsão em lei ou a simples não menção sobre a retirada de determinados direitos e liberdades constitucionais não se efetivam como garantias.

b) Há um aspecto moral e de medo que atua no comportamento social e nas liberdades individuais³⁸, sejam elas de expressão, de ensinar ou de aprender.

Com o fim da ditadura civil-militar, gestou-se uma nova constituição. Conhecida como “Constituição Cidadã”, a carta de 1988 volta a instituir um plano nacional de educação na busca da erradicação do analfabetismo³⁹ e na universalização do ensino⁴⁰. A educação básica torna-se obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, com gratuidade e previsão de conteúdos mínimos para o ensino e respeito aos valores culturais e artísticos⁴¹. Destaca-se, ainda, que a atividade artística, intelectual e científica está livre de qualquer tipo de censura⁴². Pela primeira vez, o texto constitucional deixa de trazer a expressão liberdade de cátedra e, em seu lugar, no artigo 206, a seguinte redação: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Abre-se, portanto, uma nova discussão, principalmente com discursos que procuram antagonizar os direitos de aprender e ensinar. Não se fará, aqui, tese sobre se há ou não direitos absolutos no ordenamento jurídico brasileiro, tendo em vista que tal discussão se faz dentro do campo do direito e não pretendemos caminhar por esta seara. Tentaremos trazer à luz algumas questões da prática escolar que congregam não apenas a palavra da lei, mas o próprio processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve, sobretudo, relações humanas.

1.2 A escola e seus sujeitos

O Art. 205 da Constituição de 1988, o primeiro a iniciar o capítulo dedicado ao ensino (Cap. III), estabelece a educação como meio para alcançar a cidadania. A educação, portanto, não se configura como um fim em si mesma, mas como meio,

³⁸ O conceito de pânico moral será tratado no capítulo 4 desta dissertação.

³⁹ Art. 214, alínea I.

⁴⁰ Art. 214, alínea II

⁴¹ Art. 210

⁴² Art. 5, alínea IX.

como ferramenta de inclusão social e conquista de direitos. Como qualquer ferramenta, espera-se ser utilizada de forma adequada e para o fim a que se pretende: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ou seja, a educação possui finalidade e intencionalidade, portanto, não é desprovida de limites. As escolas brasileiras possuem a liberdade (institucional) de ensinar por meio de pedagogias e projetos próprios ou que lhes convierem, porém, limitadas por um conjunto de normas que as regem. Desta liberdade institucional das escolas, abrem-se outras duas liberdades: a discente (de aprender) e a docente (de ensinar), liberdades que se entrelaçam em diversos momentos, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é simbiótico e interdependente.

João Ruivo (2002) preconiza que a escola não apenas foi criada, como funciona em um sistema de liberdade condicional. Como organização que é, o que os alunos/as e professores/as podem fazer depende da liberdade oferecida pelos acordos institucionais, como os textos constitucionais, as normas, decretos, redes de controle e hierarquias de poder. As escolhas dos professores/as em seu cotidiano acontecem sobre esses acordos, com reflexos diretos na aprendizagem dos alunos/as. Não havendo uma forma única de estudante ou um único modelo de discente, o respeito à pluralidade dos alunos e alunas é indispensável para o convívio escolar, tendo em vista que a escola não é somente um espaço de conhecimento para os/as alunos/as, mas de sociabilidade. A escola envolve espaços de comunicação, espaços de “fala” e “escuta”, de reconhecimento de si mesmo e da existência dos outros (DAYRELL; CARRANO, 2014). Fechar-se ou virar-se de costas para a pluralidade que os estudantes experienciam e os constituem ou ignorar as inúmeras dinâmicas sociais, seus contextos e desdobramentos, privilegiando apenas certos conhecimentos, descaracteriza a escola como espaço adequado às necessidades daqueles que pretende acolher.

Como foco da pesquisa, vale ressaltar que o seguimento escolar a ser analisado será os estudantes do ensino médio, ou seja, o ser jovem. Pressupondo a ideia de que a juventude é uma construção histórica em constante reformulação e mudança, os jovens que fomos outrora e que já possuíam muitas diferenças entre si não nos servem mais como parâmetros seguros e confiáveis para entender os jovens de hoje. Qualquer análise sobre o processo educacional não pode desconsiderar que

jovens não são todos iguais, não possuem as mesmas condições, as mesmas necessidades, histórias ou desejos, tampouco professores e professoras, com formações acadêmicas distintas, conhecimentos com ênfases diferentes, habilidades e experiências de vida singulares que os constroem como pessoas e como profissionais. Marcadores como raça, gênero, classe estão presentes em todas as dinâmicas sociopolíticas e não seria diferente nas escolas. O processo educacional se destaca pela pluralidade e, mesmo que houvesse um único jovem ou uma única professora, não haveria uma forma única de ensinar e aprender. Considerando esta construção diversa e ininterrupta, como uma educação engessada daria conta da pluralidade dos jovens que se apresentam nos portões da escola?

Segundo Dayrell e Carrano (2014), diversidade está no cerne da própria construção juvenil: sem liberdade, jovens e professores/as são impossibilitados de criarem ricas e necessárias relações com a educação. Por isso, é fundamental proporcionar um ambiente acolhedor aos educandos: para que se sintam estimulados a aprender.

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118).

Frequentando esses e tantos outros lugares, os jovens procuram responder suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, afetividade e identidade, valores condizentes, inclusive, com o papel da escola. Esta, para continuar possuindo significado, necessita ser coerente com o pluralismo que se apresenta em seus portões; uma educação que respeita o diverso. Uma escola que ignora as diversas dimensões externas que formam múltiplas juventudes se esvazia de sentido frente aos educandos.

Educere (sair, conduzir para fora) e *educare* (alimentar, criar, instruir, formar) são as raízes etimológicas do que chamamos de educação e que demonstram sua origem como relação não horizontal, porém complementar, entre dois sujeitos: aquele

que a ser conduzido para fora, instruído e alimentado, o será por alguém em condição momentânea de superioridade, o qual pode conduzir, instruir e alimentar outra pessoa. Em outras palavras, quanto maior o acúmulo de conhecimento, ferramentas e formas de manuseá-lo, maior a capacidade de alimentar, instruir e conduzir aqueles que quem tem menos a uma vida cheia de conhecimentos. A escola é o local que viabiliza essa união de maneira intencional e estruturada.

Docência é, portanto, a arte do encontro de desiguais com objetivos comuns. Não um encontro qualquer, pois, muitas vezes, nos percebemos mais próximos de um duelo ou um choque de forças. Porém, quando baseada na ética e no respeito às diferenças, são nesses momentos de encontros e choques que o ensino-aprendizagem se desenvolve. Para Julio Groppa Aquino (2009), a relação professor/aluno/a se faz num jogo de pequenos enfrentamentos que conjugam desafio e duelo, com cooperação, colaboração e reciprocidade.

As relações de poder envolta desses encontros devem ser construídos na liberdade entre professor/a e aluno/a. Liberdade e autoridade não são antagônicas no processo de ensino e aprendizagem. O/a professor/a não é um repetidor/a, tampouco se reduz a um instrumento de consultas (há tecnologias muito mais eficientes para fazer esse trabalho), e a liberdade não é apática, tampouco auto-organizada: nas salas de aula, crianças e adolescentes deixam isso bem claro. Machado de Assis lembra que “a liberdade não é surda-muda, nem paralítica. Ela vive, ela fala, ela bate as mãos, ela ri, ela assobia, ela clama, ela vive da vida” (*apud* AQUINO, 2009, p. 117). As salas de aula, ambientes de conhecimento, cultura e relações humanas, são expressão da liberdade machadiana; são a experiência, o conhecimento e domínio sobre o tema que conferem ao professor/a determinada autoridade essencial para ensinar. Conforme Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1996, p. 92).

Fernando Seffner (2017) define o/a professor/a como o sujeito de autoridade pelos saberes que dispõe e movimenta dentro da escola, os quais não se limitam

apenas a certos conhecimentos teóricos que são disseminados nas lousas das salas de aula. São saberes diferentes dos “saberes das disciplinas”, os quais compreendem a formação dos/as professores/as, seu conhecimento técnico, suas pesquisas, as teorias, métodos e conceitos com o qual trabalham dentro da sala de aula. Já o “saber docente” é aquele subjetivo, aprendidos com a prática laboral, com a vivência humana, nas relações com outros professores/as e alunos/as e com as próprias experiências que cada professor/a traz consigo como pessoa. O saber docente é constantemente utilizado no cotidiano escolar diante das inúmeras situações que se dão no interior da escola. Ele/ela possui a expertise em sua área de ensino, mas também é adulto referência numa relação condicionada em que ser aluno/a é se colocar na posição de aprender. Não há, portanto, uma relação de horizontalidade e simetria entre educandos e educadores. Para Seffner (2017), o aluno/a é invenção da escola, uma espécie de passageiro que só existe como tal porque há condutores: os/as professores/as⁴³, cuja liberdade está na sua gênese, pois é a mesma do conhecimento: livre, porém pautada pela ética.

Freire (1999) já apontava que o medo da liberdade deveria ser vencido para que conseguíssemos produzir uma educação que possibilitasse cada um constituir sua identidade. Sem autoridade não há autonomia, não há liberdade para educar, não há como formar cidadãos críticos. Um/a professor/a sem liberdade de atuar, em que apenas repete conteúdos, é um/a professor/a sem autoridade. A ausência de autoridade o torna escravo.

Ao se tratar sobre liberdade docente, cabe um olhar sobre as intenções inerentes à ação de educar em um contexto cada vez mais preenchido de sujeitos distintos e plurais como é a escola.

1.3 Intencionalidades, pluralismo e censura

⁴³ “Esta relação pode durar pouco tempo, em alguns casos não mais que alguns minutos. Logo depois ela se perde, mas pode voltar a ocorrer logo adiante. Há um esforço constante da parte das professoras em produzir nos jovens alunos e alunas, mas não há uma garantia a priori de que isso se consiga o tempo todo. O planejamento cuidadoso das atividades pode otimizar os resultados, bem como o uso de recursos didáticos que tenham sintonia com as culturas juvenis. Mas aqui residem polêmicas, pois como se sabe, qualquer decisão pedagógica é igualmente uma decisão política”. (SEFFNER, 2017, p. 205).

A liberdade de ensinar é uma modalidade da liberdade de expressão e, ao exercê-la, sabe-se que não é absoluta: discursos de ódio, por exemplo, não são permitidos. O direito de exprimir ideias e pensamentos deve ter, como norma geral, o respeito à dignidade humana. A liberdade de ensinar está, portanto, atrelada ao respeito à diversidade, ao pluralismo, ao ambiente democrático que “inclui a minoria e a construção de uma democracia respeitosa entre as diferenças” (SEFFNER, 2017, p. 216). Segundo Neto e Cardoso (2017), a liberdade de ensinar dos/as professores/as engloba seus próprios pontos de vista acadêmicos e a escolha de métodos, metodologias e estratégias legais e que respeitem a pluralidade e a dignidade humana. Para Rodrigues e Marocco (2014), a liberdade de ensinar deve exprimir o pluralismo de ideias dentro do conhecimento científico da área de cada professor/a, sem endossar qualquer preconceito e discriminação social: a garantia de expressão dos pontos de vista acadêmicos de cada professor/a sobre os conteúdos de sua responsabilidade, os quais devem permitir o contraditório. Sendo assim, valores particulares, sejam eles morais, ideológicos ou religiosos não devem se sobrepor e prejudicar a capacidade de aprender dos/as alunos/as.

Se educar pressupõe objetivo, a liberdade de ensinar está, conseqüentemente, atrelada a planejamento. A constituição garante a livre expressão de opinião do/a professor/a quando está fundamentada nos saberes da disciplina, não na sua crença ou valores particulares. Sua atuação não se faz sobre liberdade irrestrita, mas dentro de parâmetros que tenham vínculos pedagógicos, incluindo diretrizes e normas que regem e regulam o próprio sistema de ensino: a liberdade de ensinar dentro de um processo burocrático pré-existente, um construto pedagógico regulado e normatizado. A educação pública não serve para satisfazer vontades pessoais, seja do/a professor/a, dos alunos/as ou terceiros, pois devem respeitar a pluralidade e a diversidade e estar em consonância com o sistema de ensino do qual faz parte, respeitando as diretrizes, normas e a própria constituição federal.

Conforme Aquino (2009), a educação não é um simples encontro de dois indivíduos, mas o encontro de duas pessoas com intencionalidades distintas em sua gênese, a de professor/a e a de aluno/a. Indivíduos e intencionalidades que se encontram e desenvolvem dentro de uma relação de poder e liberdade. Da relação de poder entre professor/a e aluno/a, a liberdade é um dos seus desdobramentos: é com aprendizado crítico e reflexivo desenvolvido na relação com o/a professor/a e com o

saber que o/a aluno/a adquire a noção das opressões e injustiças que o/a cercam ou limitam.

O pluralismo tem sido fonte de preocupação para certos estratos ou grupos sociais, por isso o ataque às escolas e seus profissionais. *Homeschooling* e Educação a Distância (EaD) são algumas das respostas quando certos valores morais, sobretudo conservadores, não encontram eco nas escolas. Na ausência do/a professor/a e de outros alunos e alunas, a diversidade é exaurida e os atritos e os pluralismos não se fazem mais presentes, numa espécie de apagamento da realidade social. Na escola, o pluralismo de ideias é consequência do pluralismo dos indivíduos que estão nela, é o local em que nos sentamos e discutimos com quem pensa diferente de nós, um espaço de empatia no seu sentido mais amplo. Esta é uma das potências da escola: em um espaço que torna possível conjugar empatia (a partir da convivência com quem é diferente de nós) com conhecimento (ferramentas de interpretação de mundo), desenvolver a percepção dos processos de dominação e segregação social que fazemos parte passa a ser algo imaginável e exequível.

Se diversos atores políticos e sociais se utilizam da defesa da defesa de ideias conservadores para justificar e marcar posição contrária ao pluralismo de ideias, é significativa a contradição frente a um dos autores conservadores mais populares ainda hoje muito presente em livros didáticos: Karl Popper. O pluralismo de ideias se faz a partir da liberdade de expressão de pontos de vista, de pesquisa e de discussão, e é através da discussão racional que, segundo Popper (1987), ocorre o avanço do conhecimento científico e dos princípios éticos de uma sociedade. Seu primeiro princípio da falibilidade serve como ilustração: “talvez eu não tenha razão e talvez tu tenhas razão. Mas também é possível que nenhum de nós tenha razão” (POPPER, 1987, p. 106-107). O que a princípio pode parecer uma relativização dos discursos científicos trata-se, na verdade, da reafirmação da escolha pelo conhecimento e abertura para o novo e ao diverso. Para Popper (1987), os obstáculos do progresso do conhecimento científico teriam vieses ideológicos e econômicos:

- a) Ideológicos, no sentido de que dogmatismos, qualquer que sejam eles, levam à falta de imaginação e à censura.
- b) Econômicos, pois o incentivo financeiro é catalizador, um fio condutor para novas pesquisas, qualquer que seja sua extensão em tamanho,

tempo ou aplicabilidade. Não investir na educação e em seus sujeitos seria contraproducente para o avanço social e econômico.

Popper (1987) chamou de “moda intelectual” as teorias que se apresentam como científicas, mas que funcionam como um substituto a todo tipo de dogmatismo, incluindo as de cunho religioso, por exemplo. Teorias que estariam fora do consenso científico, performando interesses políticos e morais de determinados grupos nos espaços de discussão acadêmicos e escolares. Exemplos atuais são o criacionismo, a negação do aquecimento global, o movimento antivacina e a ideologia de gênero, entre outros.

Teorias não validadas pela comunidade científica e, por não formarem consenso acadêmico, não deveriam ser compartilhadas em espaços estruturados de divulgação e discussão como as escolas. Teoria científica não é mera opinião. O espírito que fomenta as teorias científicas é justamente o contrário de opinião, pois busca destruí-la:

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. As designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo [epistemológico] a ser superado. (GASTON BACHELARD *apud* RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 18).

Gênero, feminismo, aborto, sexualidade, entre outros, são alguns exemplos de palavras pautadas nos campos de disputa sobre os currículos escolares, o que pode e o que não pode ser tratado ou discutido em sala de aula, independentemente do contexto social em que vivemos, como as inúmeras desigualdades de gênero, a violência contra a mulher, o alto índice de abortos com mortes de mulheres que não possuem acompanhamento adequado, a gravidez na adolescência, o abandono dos pais etc.

Maria Castilho Costa (2008), em sua pesquisa sobre a censura no Brasil entre os anos 1930 e 1970, afirma ser recorrente que sujeitos que fazem papéis de censores se revelem pela falta de preparo, conhecimento ou especialidade sobre o tema que desejam censurar, bastando o próprio senso comum ou crenças pessoais. Também

evidencia outra característica comum em períodos de censura: a perseguição pessoal. Não se trata apenas de ideias ou palavras que sofrem perseguição, mas aqueles/as que as produzem, que as utilizam como meio de vida e profissão. A autora também chama atenção aos principais critérios para adoção da censura, quando esta se encontra institucionalizada, a saber: proibições de ordem religiosa⁴⁴ e de ordem moral⁴⁵, assemelhando-se ao que vem ocorrendo nas escolas e nos espaços que envolvem discussões políticas sobre educação.

Os critérios são oportunistas, superficiais e manifestam uma visão estereotipada das artes, dos conflitos sociais e do público, considerado sempre incapaz de escolher o que era melhor para si. [...] é possível notar que a censura protege, na verdade, o poder instituído, político, religioso ou econômico, que percebe em qualquer atitude crítica ou contestadora uma ameaça. (COSTA, 2008, p. 51).

Não há como formar cidadãos críticos se não há liberdade de ensinar. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58), é um claro lembrete sobre o caráter social e emancipatório da educação. Mas quando a escola é exageradamente regrada e orientada pelo Estado, propicia-se o surgimento de uma mecânica em que todo problema social acaba se tornando, também, um problema a ser resolvido pela escola. Com efeito, as escolas e os/as professores/as tornam-se os responsáveis diretos pelas soluções dos novos problemas por meio de políticas públicas, sobrecarregando-os em um círculo vicioso: quanto mais se concentram as soluções dos problemas sociais às escolas e professores/as, mais a liberdade das escolas e dos/as professores/as são condicionadas (RUIVO, 2002). Como resultado, além de adiar as soluções em que a própria sociedade deveria diretamente se responsabilizar, a escola fica engessada frente aos problemas que ela tem real capacidade de resolver.

Há um imbricamento, um nó frente às atuais tentativas de cercear a autonomia escolar e a liberdade de circulação de conhecimento nas escolas: somente uma educação livre nos protege da imposição da censura em nossa sociedade. Uma educação censurada, cerceada, traz consequências sociais em outras liberdades e em outros campos, como nas artes, na comunicação e nas ciências, mesmo que recorrentemente mencionados como livres em nossas constituições. Não há

⁴⁴ Palavras como “Deus”, “anjos” e “diabo” chamavam especial atenção dos censores.

⁴⁵ Palavrões, xingamentos e palavras como divórcio recebiam maior chance de serem censuradas.

incompatibilidade entre as liberdades de ensinar e aprender, tendo em vista que são intrínsecas uma à outra: professores/as ensinam, mas aprendem enquanto ensinam; alunos/as aprendem, mas ensinam uns aos outros, inclusive aos/as professores/as. Incompatível é censurar conhecimentos sociais e científicos dentro de um ambiente dialógico como é (ou deveria ser) a escola. Se existem e coexistem várias teorias aceitas na ciência referência de sua disciplina, o posicionamento e os pontos de vista do/a professor/a frente ao seu campo científico também devem ser aceitos. Qualquer cerceamento frente à liberdade do professo/a se posicionar cientificamente é intolerante.

Se liberdade é um dos maiores anseios da humanidade, e a escola é agente transformador que anseia pela formação de cidadãos livres, ela mesma deve fornecer esse exemplo: não pode ser apenas um local de conhecimento, mas também de liberdade, de sociabilidade, de interação com o espaço público e as normas sociais. Não se transmite liberdade, se conquista e se vivencia. Uma cultura escolar sem liberdade se torna asfixiante, tóxica, o que nos leva a refletir, enquanto educadores, sobre nossas práticas. Defender uma escola livre de censura, aberta ao diálogo, plural e diversa é lutar contra a hegemonia de uns sobre outros.

No capítulo seguinte abordaremos alguns processos que incidem sobre a escola como espaço de conhecimento livre. O neoliberalismo, como uma estrutura que atua sobre a organização social e na própria concepção de mundo dos indivíduos, o conservadorismo como ponto de apoio à ideologia neoliberal e base para movimentos como o do Escola Sem Partido.

2 ALGUNS DOS CONTEXTOS ATUAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO

“A vontade de saber é reconduzida pela maneira como o saber é disposto numa sociedade.”

Michel Foucault

Se não podemos compreender o processo educativo sem considerar os múltiplos sujeitos que o constituem, suas construções, identidades, percursos de vida e a realidade que estão inseridos, o mesmo devemos fazer com a escola em si. Como instituição social e estratégica que é, não podemos analisá-la como alheia aos acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que influenciam o mundo do qual ela faz parte. A escola é, além de reflexo dos seus sujeitos, reflexo das forças que a disputam e a regulam.

Discutiremos determinadas dinâmicas que incidem não apenas na organização dos sistemas escolares, como no próprio pensar e fazer educação. Nesse ínterim, o discurso comum da escola como espaço de conhecimento e de construção de cidadãos críticos, por exemplo, perde potência frente às novas construções do ideário neoliberal sobre sujeitos que estão ligados ao próprio fazer escolar, sejam estudantes, professores/as, pedagogos/as, pais e mães, comunidade e burocratas envolvidos com políticas educacionais. Disputas políticas, econômicas e ideológicas possuem papel central para entender as atuais pressões sobre as escolas e seus sujeitos.

2.1 A influência do neoliberalismo

Compreender o neoliberalismo significa compreender a própria natureza do projeto político e social que ele representa, pois traz consigo uma forma muito particular de ver o mundo e de entender as relações democráticas, sobretudo quando falamos de escola, tendo em vista que o sistema escolar se fundamenta no coletivo e, ao menos discursivamente, no acolhimento das diferenças e no desenvolvimento da criticidade. O discurso neoliberal é outro:

O neoliberalismo se fundamenta na submissão dos indivíduos a um regime de concorrência infinito, em todos os níveis, e se dá através de um conjunto de discursos e práticas que tem na concorrência seu princípio fundamental: “as formas de gestão da empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação são poderosas alavancas de concorrência interindividual”. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 9).

Paulo Freire, ao refletir sobre a dificuldade que o/a professor/a tem frente ao peso das ideologias dominantes, afirma que “a educação não modela a sociedade, antes, porém, é a política global que condiciona o que podemos fazer” (FREIRE, 1986, p. 28). O neoliberalismo não se restringe a uma teoria econômica, mas à institucionalização da concorrência com princípio fundamental da vida social e individual, com o objetivo de “restabelecer incessantemente as condições de livre concorrência ameaçada por lógicas sociais que tendem a reprimi-la para garantir a vitória dos mais aptos” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 82). O neoliberalismo, enquanto racionalidade prática cotidiana, resgata o darwinismo social, fazendo com que as práticas educacionais como respeito à diversidade, cidadania, criticidade e coletividade sejam impraticáveis sob sua égide. Em um mundo cada vez mais globalizado, organizado e estruturado pela racionalidade neoliberal, a crise educacional é reflexo da inexequibilidade neoliberal: a crise na educação é também uma crise de governamentabilidade.

Algo tão robusto e ao mesmo tempo tão difuso, a influência neoliberal se dá em todos os aspectos da vida como força desestruturadora da coesão social. No neoliberalismo presenciamos uma forte tendência de atomização dos sujeitos, numa relação cada vez mais individualista, pouco empática, em um movimento que parece diametralmente contrário à construção de uma consciência coletiva capaz de frear os instintos mais egoístas. Quanto mais frágeis os lastros morais nas relações sociais, quanto menor é o lugar de importância que estes possuem na construção de uma consciência coletiva que abarque as dimensões humanas, menores serão os impedimentos para as práticas meramente comerciais.

São visíveis os novos direcionamentos educacionais no fortalecimento da concorrência e da aptidão dos mais fortes como força motriz do progresso que os

novos tempos exigem. Em uma palavra: empreendedorismo⁴⁶. Palavra que resume parte fundamental da racionalidade neoliberal: somos todos potenciais empreendedores e assim devemos aprender a ser, pois “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo humano’” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 144). Tendo em vista que o mercado só pode funcionar adequadamente se a sociedade se apropriar e apoiar seus valores, a educação possui papel estratégico como difusor desta racionalidade:

A empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 149).

Aparentemente pode parecer desejo ou vontade quanto às políticas educacionais que poderiam ser instauradas, mas vai mais além. Trata-se de um projeto de educação (ou reeducação) social, com a tentativa de cooptação do sistema educacional para empreendimento de difusão do espírito empreendedor, essencial para o funcionamento de uma estrutura econômica ideal⁴⁷:

A nova ‘gestão de empreendedores’, tal como define Druker⁴⁸, pretende espalhar e sistematizar o espírito do empreendimento em todos os domínios da ação coletiva, em particular no serviço público, fazendo da inovação o princípio universal de organização. Todos os problemas são solucionáveis dentro do “espírito da gestão” e da “atitude gerencial”. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 152).

O mercado de capitais, como definiu Badiou (2012), tendo se tornado um sistema de roubo planetário, um regime de depredadores e de banditismo universal, não há por que se esperar que algo distinto aconteça quando o mesmo sistema esteja a orientar as políticas educacionais. Se o neoliberalismo é um processo mundial que

⁴⁶ Em pesquisa feita sobre essa palavra, foi muito comum encontrar vários sites direcionados à indústria e comércio com citação ao artigo “Empreendedorismo: buscando o sucesso empresarial”, de Maria Inês Felipe (1996). Neste artigo, Felipe (1996) define como empreendedor aquele que é motivado pela busca à autorrealização e independência, aquele que assume os riscos de agir. Empreendedorismo é, portanto, a essência do empreendedor que, com atitude e ideias inovadoras, busca o lucro.

⁴⁷ “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma”. (Margaret Thatcher). Esta frase faz parte de uma entrevista da Primeira Ministra da Inglaterra para o jornal *Sunday Times* no dia 1/05/1981. Disponível em: <https://www.margareththatcher.org/document/104475>. Acesso em 20 jul. 2021. (THATCHER, 1981)

⁴⁸ Influente empresário, escritor e consultor com publicações como “Drucker, o homem que inventou a administração”. Elsevier Brasil, 2006. Morreu em 2005, aos 95 anos.

produz hordas imensas de perdedores e uma casta ínfima e cada vez menor de vencedores (LOPES, 2006, p. 70), a mesma mecânica na educação não suscitará resultados diferentes. Cientes dos limites e da precariedade com que os sistemas geridos com finalidade de obtenção de lucros têm para corrigir e prover equidades frente às questões sociais e suas desigualdades, torna-se contraditório utilizar critérios econômicos para atribuir qualidade à educação. No entanto, a educação idealizada como negócio, construída e gerida como se fosse uma empresa, vem dominando o discurso público e transformando, mesmo que lentamente, a educação no Brasil. O filósofo Wladimir Safatle lembra que o discurso pouco ameaçador de anos atrás toma, hoje, novas proporções:

[...] o discurso neoliberal padrão no Brasil afirmava que o Estado deveria deixar de intervir em áreas que não lhe diriam respeito para cuidar apenas daquilo que seria sua vocação natural, a saber, serviços como educação e saúde. Nessa toada, foram privatizados os serviços de transporte, de energia, de telefonia, entre tantos outros. Os anos passaram e, claro, o discurso também passou. Agora, trata-se de afirmar que quanto mais pudermos tirar a educação e a saúde das mãos do Estado, melhor. (SAFATLE *apud* FREITAS, 2016, p. 138).

Esse uso ideologizado da educação para fins econômicos pouco se relaciona com criticidade, democracia, participação política e respeito à diversidade. Esses valores, amplamente difundidos nos documentos educacionais, mas difíceis de se ver instituídos, de fato, nas escolas. Isso nos leva a pensar sobre como práticas que pouco se relacionam com o espírito educacional, muitas vezes contrárias à ética da educação livre, crítica e diversa, funcionam como engrenagens dentro das escolas, e em como a política de popularização e universalização da educação, em que fez a escola ganhar novos e tão diversos sujeitos, permite novas construções antidemocráticas e homogeneizadoras no seu interior, contrárias à própria diversidade da qual é formada.

Dardot e Laval (2014) resgatam a lógica foucaultiana da estratégia sem estrategista. Não se trata da instituição de uma política específica, um documento, ordenamento ou linhas partidárias claras que orientam as ações que satisfaçam o funcionamento da estrutura neoliberal. Trata-se de pensar uma

Certa lógica de práticas: primeiro há as práticas, frequentemente díspares, que instauram técnicas de poder (entre as quais, em primeiro lugar, as técnicas disciplinares) e são a multiplicação e a generalização de todas essas técnicas que impõe pouco a pouco uma direção global, sem que ninguém seja o instigador desse “impulso na direção de um objetivo estratégico”. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 190).

A gestão de mentes na homogeneização do discurso em torno do “neosujeito”, aquele que se caracteriza por ser empreendedor de si mesmo, que carrega a lógica da empresa e da eficácia empresarial para o seu mundo pessoal, é o objetivo educacional neoliberal, portanto, biopolítico⁴⁹. A racionalidade empresarial e econômica global na ação social traz uma nova maneira de ser e de ver o mundo: o indivíduo empreendedor, dono da empresa de si mesmo, que opera sua vida e seus caminhos sob lógicas econômicas empresariais. Segundo Dardot e Laval (2014), isso oportuniza uma reação em cadeia de produção e reprodução de relações de competição entre os indivíduos, solidificando condições cada vez mais duras e competitivas entre si. A noção de eficácia assimilada ao nível individual baseia-se na presunção de melhoramento do desempenho pessoal, fazendo com que a concorrência passe a ser a tônica do processo formativo dos sujeitos. Isso se fortalece dentro do próprio currículo escolar.

Em 2021, a SEEMG homologou o Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Médio (CRMG), documento construído a partir da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC. Esse documento institui o “empreendedorismo” como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos na busca em desenvolver a capacidade de “estruturar iniciativas empreendedoras que fortaleçam atuação como protagonistas da sua trajetória” (MINAS GERAIS, 2021, p. 268). Também insere no escopo educacional a “gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente”. No entanto, no mesmo documento, encontramos o fortalecimento de sujeitos críticos, participativos e democráticos oriundos de “preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades” (MINAS GERAIS, 2021, p. 10),

⁴⁹ Segundo Michel Foucault, “se podemos chamar “bio-história” as pressões pelas quais os movimentos da vida e os processos da história interferem uns com os outros, haveria que falar de “biopolítica” para designar o que faz entrar a vida e os seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1999, p.133). Em outras palavras, trata-se do controle não apenas da sociedade em geral, mas o poder político atuante num nível mais específico, individual e que afeta, inclusive, o corpo.

demonstrando um caráter dúbio e pouco evidente da cooptação da educação por ideais neoliberais, uma casca de normalidade feita de discursos agregadores comuns na educação.

Paulo Freire (1986) destaca que a tarefa de denunciar a ideologia dominante é do/a professor/a que sonha com a libertação, já que a liberdade efetiva não é proposta pela classe dominante: caberia aos/as professores/as reinventar a sociedade e desvendar a realidade ocultada pela ideologia dominante presente no currículo escolar. Paulo Freire faz tais afirmações num livro chamado “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”. Nele, Freire (1986) fala dos sentimentos comuns ao ato de educar: ousadia em ir contra a corrente, em denunciar, em ofertar uma outra construção possível; medo de serem apontados como radicais, afastados, perseguidos, perderem o emprego. Mas, à medida que as práticas neoliberais se tornam cada vez mais comuns em nosso cotidiano, tais práticas adentram na escola e o próprio aluno/a passa a ser “mensageiro da ideologia que o domina, convidando o professor a cair novamente nas relações rígidas” (FREIRE, 1986, p. 63) do sistema educacional. Caso insista em correr os riscos, o docente trabalhará com a sombra constante de punição.

Depreende-se que o sistema de ensino, ao contrário do que insiste aparentar em seu discurso, não é libertador como se afirma. São dimensões discursivas antagônicas no fazer escolar: ao mesmo tempo que incentiva educadores a ações efetivamente libertadoras, coloca sobre eles a sobrecarga dessa tarefa. Mesmo que alguns de seus professores e professoras possam conseguir instituir uma pedagogia libertadora sob certas condições e por iniciativa própria, essa não será a regra. Tendo em vista que os alunos e alunas são construídos também fora da escola em práticas sociais pouco democráticas, “não se pode impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la” (FREIRE, 1986, p. 22).

2.2 O conservadorismo como prática

Entre as várias características associadas ao neoliberalismo, a austeridade talvez seja uma das mais conhecidas. A diminuição da atuação do Estado no

enfrentamento da pobreza e da desigualdade é sua face mais clara. Com o discurso de austeridade e rigor com os gastos, o neoliberalismo tem se mostrado muito eficiente quando sua precisão é direcionada aos pobres. O sucateamento da educação pública, a desestruturação econômica da educação em favor da iniciativa privada e a depreciação das disciplinas de ciências humanas que discutem temas como desigualdade, política, costumes, economia e o próprio arranjo escolar, reforçam a ideia de que o conhecimento não serve à contestação, mas à conservação e perpetuação de um ensino acrítico, bancário⁵⁰ e à manutenção do status quo dominante. Conforme atesta Cirlene de Sousa (2018), o neoliberalismo possui uma mecânica reconhecidamente excludente e opressora não comprometida com a dignidade dos jovens, com sua desalienação e, tampouco, com seus direitos. Ao contrário do senso comum que associa o neoliberalismo ao Estado mínimo e fraco, o neoliberalismo exige a instituição de um Estado intervencionista na defesa de um mercado centrado na concorrência e forte o suficiente para ser capaz de resistir aos apelos de políticas de bem-estar social e de proteção de todos, ao coletivismo, aos ideais progressistas e, principalmente, à tentativa de intervenção no livre mercado.

O Estado de bem-estar tem o efeito perverso de incitar os agentes econômicos a preferir o ócio ao trabalho. Essa argumentação, repetida até faltar, associa a segurança dada aos indivíduos à perda do senso de responsabilidade, ao abandono dos deveres familiares, à perda do gosto pelo esforço e do amor ao trabalho. Em uma palavra, a proteção social destrói os valores sem os quais o capitalismo não poderia funcionar. (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 207).

Como contraponto ao progressismo que teria valores contrários ao capitalismo, o neoliberalismo se impregna de conservadorismo. O discurso conservador serve como base de sustentação do mito da meritocracia, do cada um por si, do individualismo, da competição que premia os que mais merecem e a glorificação da

⁵⁰ Paulo Freire critica o que ele chama de educação bancária, o modelo no qual o/a professor/a passa os conteúdos e os alunos apenas assimilam. A crítica deste artigo utiliza a educação bancária sob o viés de reprodução, mas entende que o processo neoliberal nas escolas atinge também o conhecimento do/a professor/a. Nesse sentido, bancária não é apenas a relação do aluno ao conteúdo exposto, mas o que pode ser exposto pelo/a professor/a, cada vez mais regulado e restringido em sua liberdade de cátedra. “A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação”. (FREIRE, 2005, p. 78)

figura do empresário. Ao oferecer os meios de produção que possuem para aqueles que não os têm, os empresários cumprem a função social de proteger e servir os mais pobres em substituição ao Estado, personificando o “tipo” ideal de cidadão a ser seguido pelos mais jovens: o empreendedor, o competidor, o independente.

O individualismo e a lei do mais forte instituem o caráter desagregador da moral social pelo ideário neoliberal. Um ideário retrógrado, na busca do retrocesso de direitos sociais, civis e políticos conquistados; e conservador, por preservar o *status quo* dominante. Como consequência, o excesso de desigualdade e a pobreza devem ser enfrentadas com valores tradicionais como fé, família e trabalho, a crença no dom pessoal, nas vantagens do comércio, no esforço e na meritocracia, não por políticas de Estado. Não há, portanto, espaço para o progressismo. E se não há espaço ao progressismo, a própria noção de democracia se esvazia de sentido, tendo em vista que a mecânica econômica neoliberal só pode funcionar com certo nível “de apatia e não participação da parte de certos indivíduos e grupos” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 192). Torna-se mais claro, portanto, a escalada conservadora no campo educacional.

Assim como o neoliberalismo não começou hoje, o conservadorismo possui raízes históricas. Segundo Marilena Chauí (1990), a sociedade brasileira possui um perfil historicamente autoritário que prejudica a instituição da democracia de fato, abrindo espaço para o populismo. O populismo é uma política de massas que se associa aos trabalhadores que ainda não adquiriram consciência de classe, da sua posição no mundo e dos seus direitos, facilitando sua própria espoliação. Quando a classe dirigente dos trabalhadores assume postos de poder e se conforma em sua nova posição, deixam de ser orientadores de ideais e valores e, nesse momento, a classe dominante se apropria desse espaço transformando-se em espelho de valores e ideais para as classes subalternas (GOMES, 2001).

Entre os anos de 1920 e 1940, houve muita produção intelectual para entender as origens do povo brasileiro. O ruralismo e o escravismo formavam a base de um padrão de sociabilidade centrado na família e na autoridade pessoal dos grandes proprietários. Assim, a elaboração do discurso da identidade brasileira deu-se a partir de suas elites. O Brasil era, até os anos 1920, uma nação insolidária, centrada no poder das famílias oligárquicas e constituindo-se como um Estado fraco. A construção de um projeto de país passaria, então, de um Estado menos liberal para outro mais

autoritário, centralizado na figura de um executivo forte e capaz de unificar a federação (GOMES, 2001).

Maia (2017) aponta para uma corrente modernista-conservadora feita por intelectuais que manteve profundo diálogo entre os dois períodos ditatoriais (o Estado-novo e a ditadura civil-militar) na construção de uma narrativa sobre a cultura nacional baseada em tradição e espírito patriótico que teriam sido forjados desde os tempos coloniais. A formação da nossa ideia de identidade como povo é resultado de uma elite econômica e política que teve nos intelectuais um aporte importante para a construção e difusão dessa identidade. A grande interseção entre o campo político e o campo cultural ocorrida até a década de 1970 permitiu que a Era Vargas fosse discursivamente construída enfatizando-se pontos “positivos”: um Estado forte, centralizador e antiliberal, porém justo e protetivo. Ou seja, ao investir em políticas sociais, o perfil autoritário e ditatorial vestiu-se de democrático ao ser associado às pautas sociais, constituindo-se como uma espécie de democracia autoritária.

Somente a partir dos anos de 1970 com o fortalecimento da indústria cultural e o desenvolvimento do programa de pós-graduação no país intelectuais, artistas e cientistas puderam estabelecer relações mais complexas com o aparelho estatal, desenvolvendo maior autonomia frente às demandas políticas imediatas. (MAIA, 2017, p. 128).

Essa mudança, ocorrida a partir dos anos de 1970, corrobora a análise da Angela de Castro Gomes (2001) de que a ditadura civil-militar se constituiu de uma narrativa diferente da ditadura varguista. Construiu-se uma memória social de apagamento do apoio da sociedade civil (o qual aconteceu, principalmente, no início da ditadura cívico-militar), as lutas de resistência foram enfatizadas e os êxitos esquecidos, constituindo-se uma imagem de grande fracasso, o que fez com que o discurso conservador e antiprogressista passasse a precisar de novas configurações no espaço político.

Para Romancini (2018), a forte reação conservadora atual no Brasil se deu com o surgimento da bancada evangélica pós Constituição de 1988 (reflexo do aumento significativo da população evangélica), marcando espaço em temas considerados morais (como sexualidade) e econômicos (pró economia de mercado) e se notabilizando por atuar sobre avanços sociais de certos grupos (como pautas de mulheres, grupos LGBTQI+, étnicos etc.), alinhando-se à bancada católica. Destacando-se pela oposição ao Estado de bem-estar social e o investimento em

concessões de rádios e TVs para disseminação de valores e ideais, o engajamento reacionário dessa força política se volta, principalmente, para o campo moral, atuando mais como freio da modernidade e menos para um ideal de ação (ROMANCINI, 2018). Em outras palavras, a nova direita conservadora brasileira adota uma estratégia de oposição ao debate democrático: pouco formulam políticas, mas impedem as de cunho progressista. São sobre essas bases que se sustentam o populismo de uma direita conservadora cada vez mais atuante, seja nos espaços institucionais (executivo, legislativo e judiciário), seja através do populismo midiático ou de movimentos populares como o MESP.

Para Paiva (2019), a escalada conservadora no debate educacional brasileiro constitui-se como um projeto hegemônico inserido por aparelhos como organizações não governamentais (ONGs), *think tanks*⁵¹ e mídias, incluindo grandes conglomerados, cujo objetivo envolve projetar e aplicar interesses privados como se fossem consensuais para serem executados como políticas públicas com o intuito de utilizar as forças coercitivas do Estado sobre aquilo que não é consenso. A busca na formação de consensos se dá a partir da formação de intelectuais capazes de legitimar suas ações e interesses, influenciando políticas públicas da área educacional. Exemplo disso é o Movimento pela Base⁵², grupo com forte atuação nas discussões sobre a elaboração e aprovação da BNCC que, em seu documento orientador, traz a lógica de mercado neoliberal e seus conceitos de gestão e eficácia: os problemas pedagógicos das escolas se constituem a partir de problemas de gestão, os quais são agudos e evidentes⁵³, e que o primeiro passo para a educação de qualidade é associar-se a “um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país” (MOVIMENTO..., 2015, p. 3).

⁵¹ Expressão inglesa utilizada no Brasil para designar instituições que funcionam como laboratório de ideias sobre assuntos como política, economia, cultura e educação.

⁵² Grupo não governamental com forte atuação sobre legislação educacional, sobretudo a BNCC e a reforma do ensino médio, organizada com o apoio de instituições e conglomerados privados, como Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Sena e Fundação Lemann, entre outros.

⁵³ São relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade. [...] As dificuldades nas dimensões da gestão e da infraestrutura das escolas são tão agudas e evidentes que encobrem o terceiro elemento relativo à organização do ensino que é, portanto, de natureza pedagógica. (MOVIMENTO..., 2015, p. 1) Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em 22 abr. 2021.

Sem romper com parâmetros formais de democracia e fomentado pelo discurso de doutrinação e cerceamento de livre docência, o conservadorismo fornece as bases de sustentação para mudanças nas políticas educacionais neoliberais, menos inclusivas.

O que se coloca em pauta, portanto, é a contínua e progressiva restrição das liberdades democráticas e dos direitos constitucionalmente garantidos e o fortalecimento do aparelho repressivo, da privatização e da censura nas estruturas educacionais, da criminalização do trabalho docente. (PAIVA, 2019, p. 100).

A escola tem na troca de conhecimento sua ferramenta de humanização, no entanto, a homogeneização comum ao conservadorismo a tem transformado em um espaço em que contradizer o que é dominante ou que já está socialmente posto é indesejável. O senso comum e as crenças pessoais dos/as alunos/as, dos seus familiares ou de qualquer outro da comunidade escolar ganham o mesmo valor na estrutura escolar que o conhecimento científico do/a professor/a, tomado “opinião” do/a professor/a. É neste sentido que o conservadorismo exerce outra forma de controle dentro das escolas: a tutela do conhecimento a partir da negação da liberdade de ensinar dos/as professores/as.

A seguir, trataremos sobre a atuação do MESP. Muitos estudos têm se centrado em dissecar esse movimento e seus detalhes e não temos, aqui, esta pretensão. Procuraremos explorar apenas em que suas ações se fundamentam e como isso se associa com o tema desta pesquisa.

2.3 MESP e gênero

O MESP não é o único movimento e nem resume todas as ações conservadoras sobre a instituição escolar, tanto no cotidiano das escolas como em políticas públicas. Mas uma breve leitura sobre o MESP, apesar de não encerrar apenas nele as pressões que atuam no funcionamento da escola e no efetivo direito de aprender e ensinar, possibilita apontamentos importantes sobre o contexto atual.

Tendo surgido no debate público como uma organização de cunho cível com foco na educação escolar, o MESP também atuou em outras frentes. Como exemplo,

o fechamento do Queermuseu⁵⁴: mesmo fora dos limites da escola, o MESP se posicionou junto ao discurso de que os estudantes estariam sendo expostos a uma vasta gama de imoralidades, como zoofilia, pedofilia e pornografia, demonstrando o viés autoritário deste movimento, principalmente sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade. Segundo Moura (2018), o MESP utiliza-se de uma mecânica recorrente na publicização de seus ideais ao transformar toda discussão sobre moral e valores em um debate sobre educação escolar: qualquer espaço ou situação que desagrade a sua base conservadora e religiosa torna-se um gancho para debater gênero e sexualidade nas escolas. A educação progressista, vista como imoral, passa a ser combatida, incluindo temas como LGBTfobia; direitos femininos; violência de gênero; e até mesmo ícones da educação que pouco estiveram associados a essas pautas, como Paulo Freire; movimentos de direitos humanos – por defenderem, também, direitos às minorias – começaram a ser atacados; a Organização das Nações Unidas e a Anistia Internacional tornaram-se alvos por fomentarem ideias progressistas (MOURA, 2018).

Em 1998, com o prefácio de Joseph Ratzinger (à época, ainda Cardeal), o padre belga Michel Schooyans escreve “O Evangelho Perante a Desordem Mundial”, talvez o primeiro livro a utilizar o termo “ideologia de gênero”. Logo no segundo capítulo, “A coligação ideológica do gênero”, Schooyans faz uma associação entre as ideias liberais e o socialismo: a excessiva liberdade individual e o marxismo são fontes de “desprezo da vida humana” (SCHOOYANS, 1998, p. 50-51) que conduzem à “destruição da família” (SCHOOYANS, 1998, p. 59), instituindo nova ordem mundial feita por uma rede de tecnocratas esclarecidos e instituições multiculturais.

O argumento de Schooyans se materializa e se reelabora, posteriormente, em nossa esfera pública. O projeto de lei 1859 de 2015⁵⁵, principal documento de discussão legislativa no congresso nacional no qual outros inúmeros projetos (posteriores e anteriores), emendas e documentos foram anexados⁵⁶, argumenta que,

⁵⁴ Apresentado no espaço Santander Cultural, em Porto Alegre, em 2017, e fechado após pressão de grupos civis de cunho religioso e conservador.

⁵⁵ Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em 23 abr. 2021. (BRASIL, 2015a)

⁵⁶ Até 23/04/2021, foram anexados outros vinte projetos de lei e trinta emendas, além de outras solicitações de caráter burocrático. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=1302894. Acesso em: 23 abr. 2021. (BRASIL, 2015b)

“conforme atesta uma amplíssima literatura que poucas vezes é levada ao grande público, a doutrina marxista sustenta ser impossível implantar a revolução socialista sem que antes se destrua a família” (BRASIL, 2015a, p. 3). Mais adiante, citando Engels em seu livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” (1884), afirma que “a conclusão óbvia desta tese, afirmada como absoluta certeza, visto que confirmava as teorias já levantadas pelo jovem Marx, é que não poderia haver revolução comunista duradoura sem a concomitante destruição da família” (BRASIL, 2015a, p. 4).

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais. (BRASIL, 2015a, p.11).

Como vimos, tanto no livro de Michel Schooyans como no projeto de lei que ainda hoje baliza as discussões na esfera política, há dois inimigos principais a serem combatidos na área educacional: a) o que se convencionou chamar de “marxismo cultural”, formada por uma gama de ações que envolvem cultura e educação fundadas nas ideias de Karl Marx, o qual via a família como um obstáculo à revolução comunista; b) a “ideologia de gênero”, que se configuraria como ferramenta de desvirtuamento e fim da família (MOURA, p. 12). Esses são os dois perigos frente ao modelo ideal de instituição familiar, constituída de pai, mãe, filhos e propriedade privada.

Mesmo que não haja qualquer fundamento teórico-histórico na afirmação de que as teorias de Karl Marx via a instituição familiar como obstáculo ou mesmo que esta deveria ser superada para que se chegasse à utopia comunista, e assim como a utilização do termo “ideologia” é o exato contrário do que vem a ser uma linha científica de estudos dentro das ciências humanas que justamente investiga as ideologias

presentes na construção histórica e nos comportamentos sociais a partir de uma divisão sexual arbitrária envolvida e permeada em relações de poder, esses discursos tomaram potência o bastante para influenciar grupos de pessoas o suficiente para agir “sobre” e “em torno” dos profissionais de educação: tanto professores/as como livros didáticos trariam um olhar marxista em praticamente tudo, fazendo com que as crianças e adolescentes vejam o mundo de maneira enviesada (ideologia de gênero), sem apreço à família (tradicional) e à religião. E nisto se fundamenta o argumento contrário à liberdade de ensinar: a de que só pode ser ensinado nas escolas o que for de acordo com o que os pais querem. Qualquer divergência, seja ele conhecimento científico ou outras formas de ver o mundo, seria doutrinação.

Para Moura (2018), “igualdade de gênero”, por ser pauta comum e forte nos documentos que regem a educação, passa a ser o foco principal dos conservadores. Apesar de ter nascido com outra agenda (o debate sobre a reformulação da escola), foi com a discussão moral sobre gênero e sexualidade que o MESP tomou protagonismo na discussão pública, tornando-se instrumento de pressão e controle dos professores e professoras. Conhecimentos sobre gênero e sexualidade, sinônimos de imoralidade, devem ser evitados a todo custo, fazendo do silenciamento de professores/as uma estratégia. No Brasil, todo esse discurso foi adotado como pauta moral pela bancada evangélica e sujeitos políticos mais conservadores, com clara incidência sobre os documentos orientadores da educação pública. O PNE de 2014 só foi aprovado após a retirada do termo “gênero”. Posteriormente, vários projetos de leis surgiram, incluindo estados e municípios, que enfatizavam, sobretudo, punições aos docentes⁵⁷.

Inspirada no “noindocrinotion.org” (organização de cunho civil nascida nos EUA ao juntar fundamentalismo religioso e fundamentalismo de mercado), grupos como o MESP agem como representantes da necessidade de uma nova escola na busca de medidas de inibição e punição aos/as professores/as que não atendem suas ideias supostamente neutras. Torna-se discurso comum a culpabilização do/a professor/a pelo fracasso escolar, na medida em que os profissionais de educação estariam mais

⁵⁷ PL 2731/2015. Art. 4º O descumprimento da proibição de utilização da ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres ou de qualquer outro tipo de ideologia, na educação nacional, sujeitará os infratores às mesmas penas previstas no artigo 232 da Lei nº 8.069/90 (ECA), além da perda do cargo ou emprego (BRASIL, 2015c, p. 2). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936&filename=PL+2731/2015. Acesso em 23 abr. 2015.

preocupados em doutrinar do que ensinar o que é realmente importante para o projeto de país.

Construiu-se uma fronteira entre alunos/as e professores/as: a família educa e a escola instrui, mas segundo os critérios da família. Não qualquer família, um modelo específico que não pode ser criticada ou contestada, um ideal de família sem qualquer pluralismo ou diversidade de arranjos. A autoridade do/a professor/a só é válida se para garantir os valores da família modelo. A já ultrapassada ideia de que alunos e alunas são como “folha em branco”, portanto inertes e moldáveis ao que lhes é falado ou apresentado, dão aspecto de legitimidade a discursos que pregam o controle do que professores/as podem ou não ensinar. Soma-se a isso o cultivo da educação como mais uma relação de consumo, estabelecendo-se uma nova forma de controle: a possibilidade de criar prejuízo financeiro, tanto aos educadores do ensino público como ao sistema de ensino privado (MOURA, 2018). Uma cultura do medo.

Nas próximas páginas abordaremos mais profundamente as questões que envolvem gênero e sexualidade em seu contexto educacional, como na formação individual e coletiva, dificuldades da circulação de conhecimentos que os circundam, a formação, preparo e receio dos profissionais de educação.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”

Paulo Freire

Neste capítulo discutiremos a produção científica na academia e seu envolvimento com os movimentos sociais, políticas públicas e a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas. Como a prática acadêmica não é a mesma que a prática escolar, demandando processos de adaptação do conhecimento científico, também abordaremos neste capítulo: a) a transposição didática, processo pelo qual o conhecimento ganha novas configurações; e b) a formação e preparo dos professores e professoras para a abordagem de conhecimentos que se relacionam com gênero e sexualidade, impactando na forma que estes são conduzidos e expressos nas salas de aula. Antes, um breve levantamento sobre as pesquisas dessas temáticas no campo da educação.

3.1 Levantamento das recentes pesquisas em educação

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1978, se constitui como espaço privilegiado para a pesquisa educacional. Em suas reuniões nacionais bianuais, concentram-se artigos de pesquisadores de todo o Brasil divididos em 24 grupos de trabalhos heterogêneos. Os artigos publicados nos anais da ANPEd fornecem importante arcabouço para análise dos trabalhos, seus temas e metodologias usadas para as investigações propostas. Como forma de balizar esta investigação, procedemos uma análise dos artigos publicados nos últimos três congressos nacionais, somando mais de mil e duzentos trabalhos publicados no site da ANPEd nos últimos 3 encontros nacionais⁵⁸. Em aproximação ao tema

⁵⁸ Durante a finalização desta pesquisa outra edição da ANPEd ocorreu, a 39ª Reunião Nacional, feita de maneira online, mas que, até o momento da escrita desta dissertação, não teve publicações de anais. Por esse motivo, o levantamento desta pesquisa considerou as três últimas reuniões nacionais: 38ª, 37ª e 36ª ANPEd.

proposto por esta investigação, alguns Grupos de Trabalho (GT) se destacam. São eles:

- **GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos:** por considerar o lugar dos/as sujeitos/as e dos processos educativos presentes no trato educacional;
- **GT 04 – Didática:** por suas críticas e reflexões frente aos preceitos científicos que orientam a pedagogia, as ações, o ensinar e o aprender;
- **GT 05 – Estado e política educacional:** por seu enfoque nas relações entre governo e os atores diversos, incluindo as mudanças sociais que refletem no campo educacional;
- **GT 09 – Trabalho e Educação:** ao incluir em seu escopo a educação nos movimentos sociais e o trabalho docente, além de se instituir do princípio ético-político para a superação da exploração humana;
- **GT 12 – Currículo:** por se debruçar sobre referenciais teóricos epistemológicos, entendendo que os temas presentes nas grades escolares são fruto de um processo de construção social;
- **GT 14 – Sociologia da educação:** por centrar suas abordagens em metodologias qualitativas na compreensão de processos sociais presentes nas escolas;
- **GT 23 – Gênero, sexualidade e educação:** pelo enfoque das relações de gênero frente às questões sociais e educacionais, entendendo ser este um campo ainda em construção dentro do ambiente escolar.

Dentre os GTs acima, quinze trabalhos possuíam certa proximidade quanto ao tema e enfoque da nossa pesquisa (ao final, no APÊNDICE C, é possível verificar tabela com quantitativos por GT nas últimas três edições). São eles:

Tabela 2 – Análise trabalhos ANPEd 2013, 2015, 2017

(Continua)

Título	Autoria	Ano	Análise do conteúdo
<i>A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder</i>	Sirley Tedeschi	2017	Analisa como as diferenças entre os sujeitos presentes nas instituições educacionais ainda são pouco compreendidas pelos docentes e se constitui como problema para a escola e para o currículo
<i>O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente</i>	Marcos Vinicius Pereira Monteiro	2017	Análise bibliográfica sobre gênero e sexualidade e documental sobre propostas de políticas públicas

<i>Impactos da 'ideologia de gênero' na geração de políticas educacionais para a população LGBT</i>	Jasmine Moreira	2017	Análise bibliográfica sobre discussões que contemplam o termo "Ideologia de gênero" frente à ideia de pânico moral
---	-----------------	------	--

(Conclusão)

Título	Autoria	Ano	Análise do conteúdo
<i>As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico</i>	Goettems, Schwengber e Wisniewski	2017	Buscam discutir e compreender as formações discursivas sobre diversidade sexual nas escolas frente ao tom religioso da charge de um desenhista popular nas redes sociais
<i>Diversidade sexual na prática de professores/as de ciências: da polêmica ao (re)conhecimento escolar</i>	Felipe Bastos	2015	Utilizou entrevistas semiestruturadas com professores com o intuito de estabelecer uma estratégia mais dialógica com os sujeitos. O enfoque do autor está na compreensão do papel docente frente à diversidade de gênero em meio ao processo de ensino e aprendizagem
<i>O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa?</i>	Elisabete Cardieri	2015	Utilizou entrevistas semiestruturadas, mas diferenciou-se da pesquisa anterior (de Felipe Bastos) por escolher estudo de caso, definindo sua inserção como pesquisadora em uma escola periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo
<i>Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa</i>	Gabriela Maria dos Santos	2015	Análise documental que procura investigar a influência dos discursos feministas na política curricular do sistema de ensino pessoense
<i>Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo</i>	Adriano Senkevics	2015	Procura compreender como as crianças de ambos os sexos percebem a postura das famílias frente às diferenças de gênero. A metodologia baseou-se em observação e em entrevistas semiestruturadas com 14 meninas e 11 meninos de uma escola municipal de São Paulo
<i>Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação</i>	Bianca Salazar Guizzo, Jane Felipe	2015	Levantamento bibliográfico de pesquisas que relacionam gênero, sexualidade, educação e políticas públicas
<i>Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio</i>	Raquel Pinho dos Santos	2015	Propõe-se analisar as opiniões sobre diversidade sexual entre estudantes do ensino médio. Utilizou de dilemas morais para suscitar discussões entre os jovens e, posteriormente, entrevistas individuais com os participantes
<i>Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente</i>	Walkiria Rigolon e Selma Venco	2013	Investigaram as transformações ocorridas na organização do trabalho docente, durante a década dos anos 2000, nas escolas públicas de ensino fundamental. Buscaram traçar um percurso histórico, o que incluiu tabelas com as formas de acesso dos/as professores/as ao sistema de ensino, os concursos realizados, os diversos tipos de vínculos trabalhistas, entre outros
<i>Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num colégio de rede privada do subúrbio carioca</i>	Angela Fortes Iório	2013	Entrevistou oito professoras de uma escola privada que atende a classe média carioca para investigar o controle rígido sobre o currículo escolar, através da imposição de materiais e temas, comprometendo a liberdade de cátedra e engessando o professor frente às diversidades dos educandos através da regulação de seu trabalho
<i>Que princípio de justiça para a educação básica? Uma discussão à luz de abordagens que relacionam justiça e escola</i>	Vanda Ribeiro	2013	Debruça-se sobre discussões teóricas que relacionam justiça e escola, no sentido que liberdade e igualdade são fatores relevantes para um melhor desempenho escolar

<i>Escritas Narrativas de estudantes; problematizando noções de gênero e sexualidades</i>	Roney Polato de Castro	2013	Usa como método a análise discursiva presente nos diários de bordo, instrumento de acompanhamento utilizado por estudantes de um determinado curso de Pedagogia
<i>Modos de ver, sentir e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia</i>	Taisa Ferreira	2013	Visa investigar como os professores compreendem as temáticas de gênero e sexualidade e como inseri-las em suas práticas educativas

Fonte: Elaboração do autor. Dados da pesquisa sobre ANPEd 2013/2015/2017.

Conforme tabela acima, os trabalhos científicos da área de educação têm considerado a dimensão discursiva como ponto fundamental das relações no cotidiano escolar. No entanto, considerando termos como “censura” e “liberdade de cátedra”, as atuais pesquisas ainda pouco abordam tais temas na esfera das relações dos/as professores/as com a comunidade escolar, estando mais centrados no campo das análises documentais e bibliográficas, não no cotidiano das relações escolares. Daí a relevância de empreender investigação sobre os discursos possíveis, os interditos, os censurados e os atritos entre eles e os sujeitos, e uma das possibilidades de investigação se dá a partir de um dos sujeitos centrais na escola: o/a professor/a. É ele/a o elo de ligação entre o conhecimento dos temas relevantes às questões de gênero e sexualidade, os/as alunos/as, pais e demais indivíduos que compõem a comunidade escolar e que transitam, de uma forma ou de outra, diante dessas relações discursivas de poder. É esta lacuna na produção acadêmica que esta pesquisa procura ocupar.

3.2 Discursos, saberes e censura: a escola como campo de disputa

Immanuel Kant (1985 [1783]) descreve o estado de “menoridade”⁵⁹ como a incapacidade da sociedade e seus indivíduos entenderem a si próprios, incapazes de dar-se conta da própria razão, serem levados pelas crenças, tradições e opiniões alheias. A sociedade deveria encontrar formas de sair de seu estado de “menoridade” através da iluminação pelo conhecimento e pelo direito, o que favoreceria o florescimento da crítica como exercício da autonomia individual. A crítica “é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus

⁵⁹ [...] ele a caracterizou por uma certa incapacidade na qual a humanidade estaria retida, incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem alguma coisa que fosse justamente a direção de um outro. (FOUCAULT, 1990, p. 5)

efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”, segundo Michael Foucault (1990, p. 15), filósofo que descrevia a atitude crítica como uma virtude a ser desenvolvida frente à arte da política, à arte da economia e à arte da pedagogia, usadas para governar não apenas estados e cidades, mas os diferentes grupos sociais, os pobres e as crianças. A atitude crítica que o filósofo francês descreve é um claro movimento de aproximação à iluminação de Kant.

Segundo Foucault (1990), foi o poder – a fonte causadora da inércia humana – que nos levou à atual organização social com tantos problemas (e permanecer na menoridade kantiana), mesmo após um amplo período de florescimento da razão com o desenvolvimento das escolas, das universidades e da popularização da escrita e da leitura. Mecanismos diversos (leis, regulamentos e autoridades) possuem o poder institucional da verdade, os quais possuem força de coerção sobre o complexo sistema de aceitabilidade do conhecimento: o poder institui determinados discursos como “verdades” e, ao mesmo tempo, exclui vivências e experiências diversas geradoras de outros conhecimentos. O saber não é o bastante se este não está em consonância com o poder, o qual pode controlar ou censurar sua circulação. Há uma indissociabilidade entre saber e poder, em seus jogos e estratégias nos campos político-sociais que induzem a aceitação das verdades institucionalizadas e essencializadas. Essencializações negam e excluem, desconsiderando contextos e necessidades de indivíduos e grupos. É nesse sentido que Avtar Brah diz que discurso é poder:

Toda formação discursiva é um lugar de poder, e não há nenhum lugar de poder onde a dominação, subordinação, solidariedade e filiação baseadas em princípios igualitários, ou as condições de afinidade, convivialidade e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma vez por todas. Antes, o poder é constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais, e através delas. As subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam. A precisa interação desse poder em instituições e relações interpessoais específicas é difícil de prever. Mas se a prática é produtiva de poder, então a prática é também um meio de enfrentar as práticas opressivas do poder. Essa, em verdade, é a implicação do insight foucaultiano de que o discurso é prática. (BRAH, 2006, p. 373).

O conhecimento e o acesso à educação são fundamentais para a construção de uma sociedade mais livre: a crítica (de Kant) e a atitude crítica (de Foucault) são essenciais à liberdade e à emancipação das pessoas.

Foucault (2004) faz um chamamento ao que nomeou de “acontecimentalização”: investigar, de maneira empírica, as relações de poder sobre o conhecimento, o jogo de interações que possibilitam os discursos construídos sobre os mais fracos e a imposição da “verdade”⁶⁰ que exclui. A “acontecimentalização” é, portanto, uma ação, uma atitude crítica na busca dos discursos interditos, de outras histórias possíveis, outros saberes e vivências, de outras possibilidades de ser. Por isso os discursos dentro das escolas são tão significativos. Se a escola não pode ser considerada o único e nem o mais importante lugar em que se constroem e transmitem os equipamentos intelectuais da sociedade (HÉBRARD, 1999), não se pode negar que ela desempenha papel relevante na definição desses equipamentos e os conhecimentos que são ou não permitidos pelos discursos que lá estão ou não presentes.

Se existimos enquanto corpo, todo discurso que afeta o corpo afeta sua existência. Guacira Lopes (1997) argumenta que conviver em um sistema que discrimina sujeitos por práticas que se distanciam dos papéis sexuais construídos a partir da sua biologia é intolerável, e defende que a sexualidade deve ser alçada ao primeiro plano. Tal argumento entra em consonância com Arendt (1989), para quem nenhum ordenamento fundado na conquista, no preconceito e na violência pode ser defendido ou respeitado.

Assim como os discursos, gênero é política. Para Scott (1990), a definição de gênero constitui-se de duas proposições, a saber: “(1) é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). E se somos seres políticos, o gênero é parte indissociável da forma de entender e construir o mundo, e a sexualidade é, ainda, constitutiva da normalidade social e definidora de posição e papéis na vida em sociedade.

⁶⁰ O que é socialmente considerado verdade pode estar paramentado no discurso científico autorizado, uma paramentação carregada de moral social. Sendo assim, é possível inferir que a legitimação moral do poder de punir ocorre também através do discurso na forma de conhecimento científico.

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2000, p. 154-155).

A escola é um campo de luta e de possibilidades de transformação em que gênero, sexualidade e os discursos que orbitam em seus espaços interferem, delimitam e hierarquizam corpos. Por espaço de luta, entende-se que o que pode ser ensinado não se estabelece no currículo escolar de maneira pacífica, pois há relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, que ora acatam, ora resistem a certos discursos. As relações de poder no conhecimento escolar não são apenas aquelas instituídas por uma esfera pública legislativa e normativa: estão difusas no cotidiano escolar.

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

A escola existe como uma instituição com objetivos e metas determinantes na formação cidadã dos indivíduos, e não apenas como divulgadora de conhecimentos pré-estabelecidos (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Nesse sentido, não se limita apenas pela dimensão conteudista, mas também desempenha papel estruturante na sociedade, portanto, campo fértil para disputas políticas. A escola existe como espaço configurado e configurador de uma cultura que se defronta com interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, o que nos possibilita indagar quais saberes, motivos, implicações culturais e repercussões sociais e políticas estão envolvidas no processo da educação formal (MONTEIRO, 2003). Assim, a escola, construída com base em um modelo cultural hegemônico, pode ser resistente à incorporação de pluralidades culturais, como a de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, especialmente aquelas que se conectam diretamente com questões identitárias (CANDAU, 2002). Mas a aceitação da pluralidade cultural e dos direitos dos sujeitos integrantes dela não acontece sem que haja resistências.

Em 1998, foi incluída a pluralidade cultural dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na oportunidade, o próprio PCN teceu críticas contundentes quanto à resistência frente às diferenças e seus processos históricos, marcadas por ideologias e poderes hegemônicos. Em um documento tão importante para a educação, um chamamento à lembrança de que a nossa história esteve marcada pela eliminação física ou acobertamento da existência do outro:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse contexto, questões que de alguma forma estão relacionadas a gênero acabam por adquirir papel de destaque nas discussões. Miguel Arroyo (2011) entende a escola como espaço das mais diversas lutas, incluindo a circulação de saberes e experiências, e afirma estarmos diante de uma nova dinâmica social que modifica e reconfigura as identidades – tanto dos/as alunos/as como dos/as professores/as – causadas pelos mais distintos movimentos sociais, os quais pressionam o ambiente do saber institucional: “os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2001, p. 11).

A todo momento os/as professores/as são instados a tomar decisões ao lidarem simultaneamente com inúmeros alunos/as e as possibilidades advindas dessa interação, o que inclui as questões de gênero. Monteiro (2003) chama a atenção para o fato de que o saber escolar desenraíza a rede de problemas no qual o conhecimento científico está contextualizado, e essa recontextualização dentro das escolas ocorre com inúmeros constrangimentos entre os integrantes da comunidade escolar e diversos sujeitos sociais e políticos. É nesse cenário que a autonomia do/a professor/a, atrelada à livre circulação de abordagens do conhecimento teórico científico, torna-se fator primordial para o bom funcionamento da escola:

[...] as abordagens que procuram arregimentar e regular as ações dos docentes, constranger e contrair as suas oportunidades de exercício dos juízos discricionários e estandardizar o processo e os produtos da aprendizagem, todas elas enfraquecem o profissionalismo dos professores e os princípios morais em que este se baseia. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 44).

O ser humano nasce da relação entre as pessoas e se desenvolve por meio de uma rede de relações sociais. Gênero se relaciona com o processo de construção de uma nova perspectiva relacional. Como um conjunto de significados sociais em que são atribuídos culturalmente valores e sentidos diversos entre o feminino e o masculino, determinando modos distintos de viver, o gênero trata não só das relações implicadas a partir do corpo biológico, mas também integra dimensões como classe social, cor, etnia, práticas cotidianas, sexualidade, trabalho e, claro, educação. Discutir gênero, portanto, acaba por ser um convite ao engajamento político (VILELA; MONTEIRO; VARGAS, 2009). Ao oferecer novos ângulos de visão e compreensão dos eventos e das relações entre os diversos sujeitos, altera-se e/ou amplia-se a autonomia e as potencialidades individuais. Não é por acaso que temas relacionados a gênero, como educação sexual, identidade, orientação sexual, comportamentos e direitos, quando tratados na escola, sofram interdições e resistências de vários agentes sociais e políticos. Afinal, gênero é política.

Simone Beauvoir, em 1949, escrevera o que se tornou uma de suas frases mais conhecidas: “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Dois anos depois, Hannah Arendt (1989) cunhava “o direito de ter direitos”⁶¹ como uma de suas afirmações mais marcantes, ao sustentar que a igualdade e a dignidade não são naturais da condição humana, pois podem ser privadas dos indivíduos. O que nos leva a concluir que, se não nascemos iguais em direitos, esses precisam ser construídos social e politicamente. Ainda hoje, não só produzimos e reproduzimos assimetrias artificiais entre gêneros, como não construímos os direitos necessários para prover igualdade.

⁶¹ “O homem do século XVIII se emancipou da história. A história e a natureza tornaram-se ambas, alheias a nós, no sentido de que a essência do homem já não pode ser compreendida em termos de um nem de outra. Por outro lado, a humanidade, que para o século XVIII, na terminologia kantiana, não passava de uma ideia reguladora, tornou-se hoje de fato inelutável. Esta nova situação, na qual a “humanidade” assumiu de fato um papel antes atribuído à natureza ou à história, significaria nesse contexto que o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível”. (ARENDR, 1989, p. 332)

Ser, portanto, é uma questão de direitos e suas possibilidades. É nesse sentido que o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2003)⁶² afirma que temos direitos de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, e sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. É na diferença que se deve promover e constituir os direitos. O que envolve direitos também envolve discurso. Consideramos os discursos como parte fundamental do direito de ser e existir ao salientarem ou adicionarem diferenças que afetam o corpo em sua materialidade, potência e possibilidades, ao mesmo tempo que as escolas se constituem como um dos espaços sociais discursivos nos quais mais se naturalizam as relações de poder, simetrias, assimetrias, essencializações e homogeneizações construídas e reproduzidas socialmente.

A formação, a manufatura, o suporte, a circulação, a significação daquele corpo sexuado – tudo isso não será um conjunto de ações executadas em obediência à lei; pelo contrário, será um conjunto de ações mobilizadas pela lei, será a acumulação citacional e a dissimulação da lei produzindo efeitos materiais, será a necessidade vivida daqueles efeitos e a contestação vivida daquela necessidade. (BUTLER, 2000, p. 166).

Se ambiente que não problematiza ou pouco transforma suas práticas, a escola pode vir a permitir o desenvolvimento da pedagogia do insulto: os indivíduos aprendem a mover alavancas sociais de hostilidade dirigidos aos mais fracos, incluindo as mulheres e os pouco ajustados às regras sociais, como aqueles/as que fogem do imperativo da heteronormatividade. Segundo Junqueira, a pedagogia do insulto é “constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Para Britto (1994, p. 150), a violência “encerra leituras diferenciadas que incorporam práticas inteiramente diversas, segundo o grupo ou classe social que as vivencia”, não havendo uma violência, mas violências que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares. Os discursos presentes nas escolas são partes constitutivas desses contextos, pois compõem parcela significativa tanto do direito de ser, como da violência, da regulação e aprovação social dos corpos.

⁶² “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. (SANTOS, 2003, p. 56)

3.3 A escola construída e a reprodução de desigualdades

A escola não é natural, ela foi naturalizada. É assim que Julia Varela e Alvarez-Uria (1992) descrevem a história de sua criação: uma naturalização decorrente de inúmeros processos e contextos de dominação de uns sobre outros, construída a partir de intencionalidades que possibilitaram perpetuar desigualdades, explorações, submissões e exclusões. Não neutra em sua origem, a retórica de sua neutralidade vai além de ingenuidade, engloba a perpetuação de muitas das intencionalidades e vicissitudes de um espaço tal qual foi originalmente construída.

A construção da escola está permeada de processos sócio-políticos advindos de mudanças históricas, entre elas: a tentativa de manutenção do poder pelo clero, que se esvaía com as novas configurações sociais, políticas e econômicas. Com o intuito de garantir a manutenção desse poder futuramente, a igreja passou a intensificar sua ação na educação. A escola surge durante o século XVI como um espaço de clausura⁶³, sendo os seminários para jovens um exemplo. O velho espaço que servia para os ensinamentos cristãos/religiosos passa a ser referência para a transformação da juventude, a saber: bons cristãos e submissos ao governo, adquirindo um importante papel que antes não possuíam. Os jovens cristãos serão os adultos cristãos no futuro, ou seja, o mundo a ser moldado por eles (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A criança passou a ser vista não mais como um pequeno adulto.

Proliferaram modelos relacionados às crianças, como “menino Jesus”, “anjos da guarda”, ainda hoje muito utilizados como referência. Mas à frente, no século XVIII, a infância e adolescência se separam, contudo, apenas nas classes mais ricas. Nas classes mais pobres, essa diferença ainda continuaria imprecisa, pois saía-se da infância quando saía da dependência dos mais velhos por meio do trabalho, demonstrando que a educação estava calcada fortemente à questão de classe. Uma

⁶³ Cinco séculos depois, o deputado federal Eduardo Bolsonaro, em 11 de dezembro de 2019, declarou-se a favor da separação de meninos e meninas nas escolas atuais, associando feminismo à perversão e subversão (título e subtítulo do livro da Ana Caroline Campagnolo [deputada federal]). Disponível em: <https://www.metropoles.com/chapelaria/eduardo-bolsonaro-defende-escola-separada-para-meninas-e-meninos>. Acesso em 2 maio 2020. (AIDAR, 2019)

infância rica significava o preparo escolástico para assumir funções importantes, e a infância pobre ficava relegada ao descaso, hospitais, hospícios ou centros de correção (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). O que era ensinado aos mais pobres não era a mesma coisa ensinada nas escolas para os mais ricos. Daí a dominação de uma classe sobre outra, em um processo reprodutivista que se perpetua mesmo com a nova escola, mais popular, direcionada à nova classe burguesa em que o professor⁶⁴, em substituição ao clérigo, deveria ser alguém que não fosse proveniente da “alta classe” para que “não deseje ter grandes planos para si”, e nem da baixa classe, pois precisava se diferenciar dela (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). A escola não foi criada para a diversidade, tendo em vista que as ações que a moldaram visavam um único modelo familiar e social, o qual deveria ser replicado nas diversas camadas da população, fundamentada numa tríade: a ação institucional com os colégios, seminários, hospícios; as ações difusas, como as práticas de recristianização; e a família cristã (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Com o avançar da revolução industrial (séculos XVIII e XIX), quanto mais a sociedade se especializava, mais a educação também se especializava. Escolas mais populares surgiram com o esvaecer das grandes famílias, visando atender o surgimento das famílias nucleares. O ensino dos bons hábitos, boas maneiras e o desenvolvimento intelectual numa família cada vez mais atomizada passou a ser delegada às escolas. O surgimento das escolas modernas se relaciona com o aparecimento da classe média, a qual buscava se diferenciar das classes baixas associando-se a valores das classes mais abastadas (CARVALHO, 2004). Cada vez mais a escola foi se tornando o local de transmissão de valores, conhecimento e cultura daqueles que não possuíam mais tempo hábil para isso.

A escola pública⁶⁵ se configura num novo contrato social em que todo o conhecimento estaria à disposição de todos que quisessem, apagando ou diminuindo as desigualdades sociais e culturais, possibilitando uma mudança que consolidaria a democracia. É sobre esse contrato social e seu discurso de eliminação de desigualdades com oportunidades iguais para todos que as teorias de reprodução se debruçaram a partir da década de 1960.

⁶⁴ Considera-se, aqui, apenas no masculino, dado a comum exigência à época quanto da escolha por homens para desempenhar essa função.

⁶⁵ No contexto histórico ocidental, o conceito de escola pública não a define como necessariamente gratuita, mas mais acessível à população.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a escola sempre foi ideologizada. Ela é capaz de camuflar, esconder ou inverter determinados aspectos da realidade social pelo viés da classe dominante e atrelada ao sistema produtivo, apoiando-se em uma pretensa neutralidade em seus currículos, a qual nunca existiu. Desta forma, a escola perpetuou duas histórias (CARVALHO, 2004):

- 1) como extensão da família classe média, em sua busca por diferenciação através de diplomas e títulos;
- 2) do fracasso escolar, através de um processo de aculturação e legitimação das diferenças.

Valores, sentimentos, hábitos, habilidades e conhecimentos sempre foram plurais, porém, mais comuns e acessíveis de acordo com o capital econômico, cultural e social de cada um. Historicamente, a escola inviabilizou uma gama de grupos sociais que não pertenciam ou não possuíam meios de pertencer a um modelo ideal. Para os teóricos da reprodução⁶⁶, a maneira de transformar a escola seria evidenciando os seus problemas e seus mecanismos reprodutores de desigualdade e seus processos de silenciamento. Tal crítica ocorreu, porém, concomitantemente a um contexto de globalização neoliberal, com impactos na constituição escolar. Sob essa nova forma de organização econômica e social, a escola não assumiu seu espaço na busca de justiça social e na equidade, mas na competitividade, no sucesso individual, fortalecendo um novo ciclo de desigualdade.

Para Giroux (*apud* VARES, 2011), por mais que as teorias da reprodução tenham evidenciado o caráter reprodutivista e mantenedor das desigualdades das escolas, vivemos uma realidade em que estas instituições estão muito mais servis ao capital do que antes. A escola é ainda condicionada a uma estrutura econômica e política em atendimento a uma elite dominante, sob viés ideológico e longe de qualquer neutralidade. Depreende-se daí que ou os caracteres reprodutores não foram adequadamente evidenciados, ou a tomada de consciência por parte dos profissionais de educação não foi suficientemente capaz de interromper o aspecto reprodutivista

⁶⁶ Bourdieu e Passeron influenciaram inúmeros estudos e produções científicas na área educacional. Para os reprodutivistas, as escolas, sendo produto e inserida numa sociedade desigual e social, econômica e politicamente dominada, não teria como não reproduzir essas desigualdades e dominação em seu funcionamento. Para transformá-la seria necessário, portanto, evidenciá-las.

das inúmeras desigualdades presentes nas escolas sob um modelo ideológico dominante.

Carvalho (2004) enfatiza o atual reforço do peso da família como modelo de sucesso escolar: sob uma perspectiva positiva, a participação da família na vida escolar remete ao sucesso do/a educando/a; sob uma perspectiva negativa, a família é responsabilizada pelo fracasso. Novamente a escola se associa a um modelo de eficácia que depende da família classe média tradicional. A participação dos pais ancora-se na tradição cultural da classe média, seus filhos e escolas, sobretudo provenientes das escolas particulares, os quais possuem um capital cultural ainda incomum aos pais mais empobrecidos, provenientes de escolas públicas ou com formação defasada ou incompleta. Isso faz com que a relação escola-família parta de lugares diferentes, fortalecendo a reprodução de desigualdades entre os estudantes também porque a possibilidade e a capacidade de participação das famílias não são as mesmas.

Para Carvalho (2004), a parceria escola-família se constitui de forma complexa, não estanque, envolvendo uma gama de variações e combinações que fogem do modelo familiar ideal. Influenciam nessa relação:

- 1) Poder: relações de classe, raça, gênero, idade.
- 2) Diversidade: arranjos familiares, capital cultural e social.
- 3) Gênero: relações familiares, divisão do trabalho.

Participar da educação dos filhos exige monitoramento dos estudos e deveres de casa, comparecimento às reuniões escolares, capital cultural, econômico e tempo para tarefas e acompanhamento em casa, condições mais facilmente encontradas na família classe média tradicional. Em contrapartida, a educação escolar pública lida com muitas famílias empobrecidas, geralmente chefiadas por mães com muito de seu tempo dedicado ao trabalho (remunerado e/ou doméstico) e com poucas condições práticas de participar do acompanhamento escolar.

Segundo Carvalho (2004), a exigência de uma escola que funciona a partir de um modelo de família ideal que não existe na realidade dos/as seus/suas alunos/as ajuda a reproduzir uma recorrente história de desigualdade social: o sobrepeso de tarefas sobre as mulheres. Exemplo disso é o estudo de Senkevics (2015) que, ao fazer conexão entre a responsabilização doméstica e o desempenho escolar, verificou

que as meninas encontram em casa uma gama de afazeres domésticos, ao contrário dos meninos (que pouco são incomodados com tais tarefas e encontram tempo mais livre em casa). As meninas passam a ver a escola como um espaço de liberdade, com tempo para brincar, conversar com as amigas e amigos. Para elas, é um campo de maior liberdade e possibilidades diante de seu cotidiano tedioso e cheio de afazeres domésticos. Para os meninos, o inverso: a escola como espaço de confinamento diante da liberdade que a rua ou sua casa oferecem. Tudo isso numa mesma configuração e contexto familiar, geográfico e de classe. Por isso a escola possui importância na construção de identidade. Esse é um de seus papéis sociais: estar aberta e atenta às realidades que se arvoram (SENKEVIKS, 2015). Ao não questionar seu caráter reprodutor de diferenças, o sistema educacional reforça e perpetua desigualdades mais comuns.

Diferentemente da linha teórica reprodutivista influenciada por Bourdieu e Passeron (1975), para os teóricos da resistência⁶⁷ a escola não apenas reproduz, mas também possui potencialidades de transformação: os atores sociais possuem capacidade de agência e ressignificação por meio do conhecimento escolar. Assim, conhecimento e formação nas escolas não apenas reproduzem dominação, pois são transformados e ressignificados pelos sujeitos. Na engrenagem social, a escola é “meio”, em que ao mesmo tempo que reproduz, resiste. Resistência que se dá pela prática entre os sujeitos nas relações cotidianas, no diverso que os envolvem. Trata-se do paradigma do conflito, conforme nomeado pelos teóricos da resistência, como Giroux (1986), em que à medida que desenvolvemos uma postura mais crítica e analítica do que acontece a nossa volta e do caráter reprodutor das escolas, abre-se campos de conflitos e espaço de transformação, ainda que fazendo parte dela e nela inserida.

Se a escola não é apenas conhecimento e este não é neutro, sendo ideologizado e subserviente a uma classe dominante, a mudança não se dará apenas pelo conhecimento. É na relação cotidiana entre as pessoas, alunos/alunos, professores/professores, alunos/professores que mudanças significativas podem

⁶⁷ Além de Henry Giroux, os teóricos da resistência, como Peter Mc Laren, pressupõem que professores e professoras, ao desenvolverem uma visão crítica da escola, estariam mais aptos “a explorarem as maneiras pelas quais alunos e alunas são diferencialmente submetidos às inscrições ideológicas e a multiplicarem discursos de desejo organizados por meio de uma política de significação” (MCLAREN, 2000, p. 79). Outros nomes proeminentes estão associados à “pedagogia crítica”, como Paulo Freire, Ira Shor e Dermeval Saviane.

surgir nas escolas com potência transformadora⁶⁸. A importância de estudos que abarcam as diversidades dá-se por serem relacionais, circulam entre as pessoas e para outros lugares além da escola, capazes de impactar, de formas diversas, outros espaços, como a família, o trabalho, a política, a economia. Não se trata de dar peso excessivo a uma força transformadora em latência na escola, pois ela não tem potência sozinha para corrigir as desigualdades e as violências do mundo, mas é agente importante nesse processo. Por isso a resistência a certos saberes que podem circular ou não.

Neste sentido, evidencia-se ainda mais a necessidade de que estudos sobre gênero e sexualidade façam parte não apenas das discussões junto aos alunos e alunas, mas também dos professores e professoras, no sentido de prepará-los/as para a diversidade dos arranjos familiares, suas relações de poder que influenciam a participação da família junto a escola e a educação dos/as filhos/as. Uma escola que se pretende libertadora e desencadeadora de transformações sociais, políticas e econômicas por meio da equidade de oportunidade e consciência crítica e cidadã não deve eximir-se dos processos que reproduzem as diferenças que procura sanar.

Ignorar questões de gênero e sexualidade no currículo ou nas aulas não faz com que elas desapareçam da escola ou mesmo da sociedade. Tais questões permanecem e acontecem o tempo todo nas relações, nos namoros, nas conversas, nas roupas, nos encontros, nos portões, nos cantos mais solitários e desprotegidos. Não abordar essas temáticas na escola é abrir campo para uma formação paralela, informal, sem controle e sem crítica.

3.4 Gênero e sexualidade e a escola como ponto de convergência

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano Internacional da Mulher, e os anos de 1976 a 1985 foram declarados a década da mulher. Posteriormente, durante o decênio de 1990, vários fóruns temáticos sobre

⁶⁸ “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenstandliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica.” (MARX, 2007, p. 533).

gênero e sexualidade foram realizados. Esse foi um período de grande construção e legitimação dos direitos sexuais no mundo que, no Brasil, refletiu em um conjunto de ações que influenciaram a formulação e implementação de políticas públicas nos anos de 1980 com foco na desigualdade de gênero e combate ao preconceito. Mudanças demográficas, como a queda na taxa de fecundidade, natalidade, aumento da população mais velha, AIDS, influenciaram temáticas com relação à saúde, trabalho, comportamento, incorporando-se ao rol dos direitos humanos (FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013).

A epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) despertou a emergência de uma resposta dos grupos estigmatizados. O movimento LGBTQIA+ (no início, no Brasil, popularizou-se como GLS – gays, lésbicas e simpatizantes) cresceu e ganhou visibilidade na busca por um olhar positivo frente à histórica estigmatização, recrudescida com o discurso popular de “doença gay”. Com a reafirmação dos direitos individuais e em conexão com os direitos humanos, grupos sociais marginalizados encontraram certa porosidade nos poderes executivo e judiciário. Exemplos são o “Brasil sem homofobia”⁶⁹ (BRASIL, 2004), Conferências Nacionais LGBT (a partir de 2008⁷⁰), “Plano Nacional LGBT”⁷¹ (BRASIL, 2009) e as conquistas ao direito do casamento e à adoção em 2011, no Supremo Tribunal Federal⁷². A mesma porosidade não ocorreu com o poder legislativo e, como resposta, iniciou-se um movimento cada vez maior por busca de representatividade.

As universidades passam a ser chamadas não apenas para fornecer conhecimentos, mas para participar de planos e projetos públicos. Tanto o movimento LGBTQIA+ como o movimento feminista se conectam às academias para a produção de conhecimento científico em razão de sua potência ferramental na elaboração de políticas públicas que propiciam e legitimam a luta por direitos. Ao mesmo tempo, as políticas públicas demandam a produção e difusão de conhecimento, num movimento circular de participação social e conhecimento científico. No Brasil, foi na década de

⁶⁹ Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso: 13 maio 2020.

⁷⁰ Nesta época se utilizava a sigla GLBT, assim denominada de Conferência Nacional De Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2008). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT/regimento_interno_1_lgbt.pdf. Acesso: 13 maio 2020.

⁷¹ Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf. Acesso: 13 maio 2020.

⁷² (BRASIL, 2011). Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso: 13 maio 2020.

1970 que se começou a ter autonomia nos estudos de sexualidade para além da preocupação de “projeto de nação” e “identidade nacional”, fruto dos movimentos sociais e sua conexão junto à academia. Apesar dessa construção histórica ser sempre marcada por discordâncias, diferenças e vertentes distintas, diferentemente do eixo EUA/Europa, no Brasil, gênero e sexualidade caminharam juntos (FACCHINI; DANILIAUSKAS; PILON, 2013). Não obstante, este presente estudo aborda as eventuais censuras e restrições nas escolas conjugando gênero e sexualidade.

A princípio, nas universidades, os novos saberes, principalmente aqueles que compreendem o espectro das ciências humanas, são despertados pelo interesse em investigar e entender demandas e lutas sociais. Surgem primeiramente como matéria “intrusa”, conquistam espaço no horário de aula e justificam-se por sua utilidade e, neste momento, os/as alunos/as são atraídos pela conexão com seus interesses. Quanto aos/as professores/as, ainda não são especialistas, mas entusiastas pioneiros. Posteriormente, surgem trabalhos acadêmicos e o começo de uma tradição na produção de determinado conteúdo, assim como de seus especialistas. Outros/as alunos/as começam a ser atraídos pelo *status* acadêmico, formando um corpo discente significativo. Posteriormente aparece como disciplina, com regras e valores estabelecidos e com quadro profissional de professores/as. O conteúdo é fornecido por acadêmicos/as da área e inicia-se a tradição acadêmica. Nas escolas, primeiramente apresenta-se como um conhecimento inferior, ainda como algo marginal, um estágio utilitário, um saber que é utilizado como material ou recurso de apoio interdisciplinar (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005).

O saber ensinado dentro das escolas tem como ascendente a produção científica e as práticas sociais de referência em um movimento circular na construção, formação e socialização dos saberes: vindas das lutas e demandas sociais, estrutura-se na academia e retorna às suas bases, alcançando os mais diversos segmentos da sociedade, incluindo aqueles contrários a essas lutas, os quais exercem papel fundamental na resistência da passagem do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar.

Considerando o quadro educacional do Brasil, em que o acesso à universidade é ainda reservado a uma parcela pequena da sociedade, os movimentos de grupos sociais minoritários constituem-se por sujeitos com conhecimento majoritariamente escolares. Neste sentido, as demandas produzidas por estes movimentos se

fundamentam nas experiências de vida junto a um arcabouço ferramental comum: o ensino básico. Ponto nevrálgico que é, o silenciamento das discussões e do tratamento de temas relacionados a gênero e sexualidade nas escolas, assim como toda e qualquer outra diversidade, afeta a engrenagem da própria produção de conhecimento, engajamento acadêmico e criação de políticas públicas.

As teorias que envolvem gênero e sexualidade se contrapõem a uma histórica opressão de uns sobre outros a partir de diferenças biologicamente instituídas com reflexos em comportamentos “naturais”. Há, portanto, um entrelaçamento entre teoria e prática: tais teorias não apenas desconstroem, mas pavimentam o desenvolvimento de novas construções antes impossíveis devido ao histórico apagamento de sujeitos e sua possibilidade de existência.

A concepção de Simone de Beauvoir (1949), “não se nasce mulher, torna-se mulher”, ajudou a sistematizar um conceito de construção social a partir das relações entre homens e mulheres, o qual possui potência dentro da escola ao permitir iniciar um processo de desnaturalização de algo já muito enraizado nesta instituição: o biologismo e o discurso do que é natural. Como gênero envolve processos relacionais, a desnaturalização da biologização dos corpos impacta nas relações, modificando a própria experiência escolar (ALONSO *et al.*, 2007). As relações de gênero não são relações que ocorrem apenas na esfera privada e afetam os sujeitos nas suas possibilidades na vida social.

Gênero é consequência do olhar feminista pós-estruturalista que coloca em foco a diversidade de experiências, os discursos, as subjetividades. Não há mais uma única forma de ser mulher ou homem, mas inúmeras delas. Homem e mulher são categorias históricas construídas dentro de uma série de práticas e discursos que escondem ou inviabilizam outras inúmeras práticas e discursos (NARVAZ; KOOLER, 2006). As teorias “*se han ocupado de develar y cuestionar las premisas biologicistas, esencialistas y universalistas con las que se han concebido estas diferencias, así como la lógica binaria y jerárquica en las que se apoyan*” (ALONSO *et al.*, 2007, p. 108)⁷³. Para Louro, “a sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do

⁷³ “Tem se ocupado em desvendar e questionar as premissas biologicistas, essencialistas e universalistas com as quais essas diferenças foram concebidas, bem como a lógica binária e hierárquica na qual elas se baseiam.” (ALONSO *et al.*, 2007, p. 108, tradução nossa).

que com a biologia” (LOURO *apud* MELO, 2010, p. 2), ou seja, como uma das grandes instituições formais envolvidas no processo do desenvolvimento cultural, a escola é constituidora e facilitadora da formação das identidades.

A formação dos/as professores/as e a abordagem nas escolas dão-se, majoritariamente, a partir de grande entrelaçamento entre gênero e sexualidade. Como exemplo, os planos de qualificação fomentados a partir de políticas públicas de direitos humanos, que demandaram formação de profissionais de educação para questões de *direitos humanos, gênero e sexualidade* (FACCHINI, DANILIAUSKAS; PILON, 2013). A complexidade das teorias, suas variações, enfoques e amplitude impactam e incidem na qualificação e formação dos professores e professoras para lidarem e abordarem tais temáticas na sala de aula.

Há um claro limite pedagógico entre as teorias e os conhecimentos científicos sobre gênero e sexualidade e sua estruturação nas escolas. Isso inclui não apenas o preparo dos/as professores/as, mas também a própria dinâmica que tais estudos compreendem, se reciclam, se renovam, se reorientam e se reorganizam. Nos movimentos sociais, há correntes que problematizam as políticas identitárias e há correntes que optam pela unidade da categoria, pois é necessário à luta e ao protagonismo. Mesmo que todas elas objetivem mudanças sociais, resgate das experiências de vida, linguagem não sexista e empoderamento dos grupos oprimidos, tais produções ainda são vistas como um conhecimento científico marginal dentro da própria academia por conta da sua dificuldade de institucionalização (NARVAZ; KOLLER, 2006).

Já o feminismo, constituidor importante no conhecimento necessário para tratar de gênero e sexualidade, problematiza a si mesmo de forma constante e permanente, num processo de sucessiva desconstrução: não há um único movimento (há o movimento radical, o liberal, o socialista, marxista, anarquista); não há um único campo teórico (há o empirismo, o pós-modernismo e as correntes contemporâneas); não há uma única linha epistemológica (há o empirismo feminista, a teoria do ponto de vista feminino, o construcionismo social, o feminismo pós-moderno, o feminismo com base na física quântica, a pesquisa irônica). As teorias feministas também questionam a própria epistemologia e a forma de fazer ciência, no sentido de que o conhecimento é sempre situado, possui gênero, é subjetivo, depende de quem e de onde fala.

As teorias, o conhecimento científico e as discussões presentes dentro dos movimentos sociais formam um arcabouço amplo e efervescente que coloca às escolas e professores/as o desafio de pensar simultaneamente em igualdade e diferença, em compreendê-las em seu conjunto e especificidades, sem essencialismo ou teorias totalizantes e estruturando-as de forma que estejam aptas a circular como conhecimento dentro das escolas. Desafio talvez só possível de se alcançar se conjugadas a liberdade de circulação de conhecimentos e a liberdade dos/as professores/as se posicionarem de acordo com seu ponto de vista científico.

3.5 O conhecimento de gênero e sexualidade nas escolas

A relação professor/a-aluno/a é mediada pelo conhecimento e pelas experiências de vida de cada um/a. Não apenas as experiências particulares, mas também aquelas que são construídas no cotidiano escolar. O silêncio ou o afastamento das preocupações e questionamento dos jovens e adolescentes aumentam a distância entre alunos/as e professores/as e dificulta a abertura para espaços de diálogos na escola (MADUREIRA; BRANCO, 2015). A relação didática que ocorre dentro da escola é mais que o encontro entre quem sabe e quem não sabe ou quem sabe menos e quem sabe mais: o que a distingue de outras relações é a intenção didática.

A intenção didática compreende a ideia de abrir caminhos possíveis, outros aprendizados, como um pontapé inicial. Por isso sua importância na construção de sujeitos, suas identidades, noção de existência, direitos, autonomia, relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Segundo Chevallard (2013), a intenção didática não pode ser compreendida apenas ao evento de ensinar, pois vai além da relação entre dois sujeitos: é uma questão que envolve toda a sociedade. O que se aprende não está restrito somente ao que foi ensinado, pois, ao se aprender algo, uma outra gama de aprendizados se constitui de sentidos. Isso implica dizer que as explicações dos fenômenos e o conjunto de conhecimentos impactam os sujeitos e atores. A ação de ensinar é um evento pontual, mas a aprendizagem é uma ação em constante acontecimento (CHEVALLARD, 2013).

No estudo das ciências naturais, os objetos dos fenômenos são objetos, ou seja, não reinterpretem, não respondem, não ressignificam de formas diferentes como acontece com as ciências sociais. A própria atitude crítica frente ou até mesmo contrária às explicações dos fenômenos é parte integrante do objeto de estudo, portanto, também da sua apropriação enquanto processo educacional. As teorias que envolvem as relações humanas, apesar de buscarem explicações para determinados fatos, são interpretadas, assimiladas e ressignificadas pelas pessoas, elevando-se a um universo outro, além do fenômeno que pretende explicar. Qualquer que seja o estágio de desenvolvimento teórico-científico, nunca dará conta de toda a diversidade das relações humanas que pretende explicar (CHEVALLARD, 2013). Frente à diversidade que se apresenta nos corredores e salas de aula, os/as professores/as necessitam de conhecimentos teóricos sobre temas que dialogam com a essa pluralidade de sujeitos, com suas vivências.

As teorias e os conhecimentos científicos produzidos não se mantêm “puros” em sua forma original ao transitarem da academia para a escola: apenas certos fragmentos se farão reconhecíveis nas práticas escolares. A transposição didática envolve justamente a busca na formação de um corpo de conhecimento mais ou menos identificável a partir desses fragmentos. Em outras palavras: dentro das escolas, o conhecimento teórico-científico se apresenta estruturado na fragmentação, pois o conhecimento teórico e a prática escolar são campos diferentes, demandando e exigindo adaptações. A transposição didática é parte inerente das dificuldades educacionais:

Corpos de conhecimento não são concebidos para ser ensinados, mas para serem usados. Ensinar um corpo de conhecimento é, portanto, uma tarefa altamente artificial. A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido. (CHEVALLARD, 2013, p. 9).

Ainda algo distante, muitas vezes restrito à academia, conceitos mais simples como “construção social” não são de domínio de grande parte dos educadores/as do ensino básico. A sexualidade é tratada, em grande parte das vezes, sob os riscos e perigos que a envolvem, como gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Em seu estudo sobre os/as professores/as frente à sexualidade e gênero no dia a dia escolar, Avila, Toneli e Andaló (2011) apontam que, mesmo não

sendo de domínio dos/as educadores/as, estes percebem a importância de tais temas, pois estão presentes nas relações cotidianas dos alunos e alunas, tanto fora da escola como dentro da sala de aula. Na ausência de preparo, muitos/as professores/as relatam utilizarem-se de crenças pessoais apropriadas socioculturalmente como norte para suas intervenções usando, inclusive, a bíblia para distinguir o “certo” e o “errado” quando os questionamentos chegam em pontos críticos. Ainda que acreditem ser importante tratar de gênero e sexualidade nas escolas, os/as professores/as compreendem haver uma lacuna em sua formação, obrigando-os a recorrer às suas próprias experiências pessoais e opiniões para tratar sobre tais assuntos frente à diversidade científica que compõem tais conhecimentos (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Na pesquisa conduzida por Melo (2010), a maioria dos/as professores/as demonstraram ter respeito pela “opção” sexual (o termo “orientação” é quase inexistente), parcela deles acreditam que a “opção” não heterossexual é fruto de espíritos malignos, além de expressarem dificuldade em lidar com situações que fogem da heteronormatividade. Sexualidade e gênero eram/são evitados por desconhecimento, medo de despertar a sexualidade dos/as alunos/as e por considerarem assuntos de família. Temas como aborto e homossexualidade eram mais aceitos quando os/as professores/as se viam no papel de “cuidadores”, reforçando o uso de preservativos e o padrão heteronormativo.

Disciplinas como ciências e biologia, ao tratarem questões de gênero e sexualidade, normalmente o fazem somente a partir do funcionamento biológico do corpo. Nos currículos escolares têm predominado um viés higienizado e patológico das diversidades sexuais. Os/as próprios/as professores/as apontaram a não formação sobre gênero, diversidade ou educação sexual durante sua graduação, dificultando que tais abordagens fossem feitas adequadamente (BASTOS, 2015).

Madureira e Branco (2015) chamam a atenção para o fato de que professores/as e a comunidade escolar costumam afirmar a necessidade de ações educativas contra o preconceito de forma geral, como o racismo, a xenofobia, as mais diversas deficiências (físicas/motoras/emocionais), mas se o problema envolve questões sexuais ou de gênero que fogem da regra heterossexual, os/as professores/as sempre pedem discrição.

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido). A opressão como forma de “invisibilização” traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente, a “discrição” ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor. (BOURDIEU *apud* BRANCO, 2015. p. 587).

Diante da realidade escolar que se apresenta nas salas de aulas, nos corredores e pelos sujeitos que lá estão, alguns docentes se veem levados a se preocupar e se interessar por tais temas. Na ausência de formação, especialização ou qualquer preparo formal e estruturado, buscam informações, muitas vezes, sem base teórica ou pedagogicamente estruturada, conhecimentos enviesados ou carentes de fundamentação científica. Também é comum procurarem informações com colegas ou usar de sua própria experiência pessoal ou visão particular sobre o tema. A visão pessoal e particular dos/as professores/as sobre as desigualdades de gênero no trabalho, na remuneração, na violência, além de insuficiente, não permite grandes teorizações sobre o tema devido à falta de preparo. Não é de se estranhar, portanto, que mesmo entre os professores e professoras, liberdade sexual ainda é confundida com promiscuidade, a valorização da mulher ainda se baseia na proteção do próprio corpo, e o prazer é um tabu (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Isso demonstra que a falta de preparo na formação teórico-científica dos/as professores/as evidencia:

- a) o fosso existente entre as intenções das políticas públicas e a ação efetiva dos professores na prática escolar;
- b) a importância da laicidade nos espaços públicos de conhecimento.

Como a transposição didática se dá pela confluência entre sujeitos diferentes (professores/as nas diversas escolas e salas de aula) que se debruçam sobre conhecimento produzido por terceiros (academia e movimentos sociais) e em constante produção e transformação, não há como esperar que o corpo docente tenha a especialização necessária para lidar com temas sobre gênero e sexualidade por conta própria, sem uma política eficaz de fomento a esse campo de conhecimento.

Desta forma, a diversidade teórica na produção acadêmica encontra nas escolas uma adaptação. Candau (2002) aponta em sua pesquisa que os conteúdos

curriculares estão pouco adaptados à dinâmica e às realidades dos seus alunos. Como não há uma forma de a escola estar aquém do que acontece em seu exterior, desconsiderar ou negar as desigualdades e as diferenças que existem fora dela, pois essas, de uma forma ou outra, adentram através dos vários sujeitos que a frequentam, a não abordagem de conhecimentos que dialoguem com o conjunto discente faz com que a própria prática docente perca significado frente aos/as alunos/as, fazendo a escola ganhar ares de espaço burocrático.

As políticas públicas intentam contra as mais diversas discriminações, como raça, gênero, língua, religião, origem, condição econômica. Ao mesmo tempo que a escola é fundamental na possibilidade de existência, na formação cidadã, no preparo para se viver de forma harmoniosa na sociedade e na formação da identidade, seus profissionais não têm sido preparados adequadamente para essa tarefa, e a escola parece incapaz de alcançar o que as políticas públicas preconizam. Há um *gap* entre as políticas públicas e o que ocorre nas escolas, uma discrepância entre a intenção de tais políticas e a sua real aplicação. Na ausência de uma significativa formação de professores/as sobre diversidade, sobra pouco além do engajamento dos profissionais de educação.

Tratar de gênero e sexualidade nas escolas é se abrir para a construção de práticas antidiscriminatórias no geral, por isso sua importância: envolvem relações de poder. Negligenciá-las, apagá-las ou imputar-lhes o esquecimento não as tornam inexistentes, pelo contrário. Relações de poder sem qualquer acompanhamento e supervisão crítica passam a ter caminho livre para ações opressoras, afinal, “a ignorância não é neutra, em seu estado original é um efeito do conhecimento mesmo. Onde há ignorância, há um modo particular de conhecer” (SEDGWICK, *apud* ALONSO *et al.*, 2007, p. 7).

No próximo capítulo nos debruçaremos sobre as entrevistas com professores e professoras de escolas públicas que abordam temas de gênero e sexualidade em suas aulas, nos levando a considerar um conceito ainda não trabalhado até aqui e que impacta no trabalho docente quando se associa conhecimento e censura: pânico moral.

4 OUVINDO E APRENDENDO: OS/AS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS

*“O professor disserta
sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.”*

Carlos Drummond de Andrade

Procuramos organizar este capítulo em itens que se entrelaçam nas falas dos/as entrevistados/as, buscando uma linha lógica que permita perceber com mais autonomia as possíveis conexões entre as repostas e sua associação com os temas e conceitos tratados nos capítulos anteriores. Acreditamos que esta forma de costurar os relatos permite que a compreensão desta pesquisa aconteça através de uma leitura mais fluida, sem muitos subitens.

Pânico moral, conceito importante a partir dos relatos feitos pelos professores e professoras, será tratado em meio às transcrições das entrevistas. Por fim, na conclusão deste trabalho, alguns dos pontos fundamentais do julgamento no Supremo Tribunal Federal (ocorrido durante a feitura desta dissertação) sobre a inconstitucionalidade da proibição de conteúdos relacionados à diversidade de gênero nas escolas.

4.1 Construção e análise das entrevistas

Iniciada antes da pandemia do coronavírus⁷⁴ com um questionário divulgado em redes sociais, vinte pessoas se propuseram a contar suas experiências e

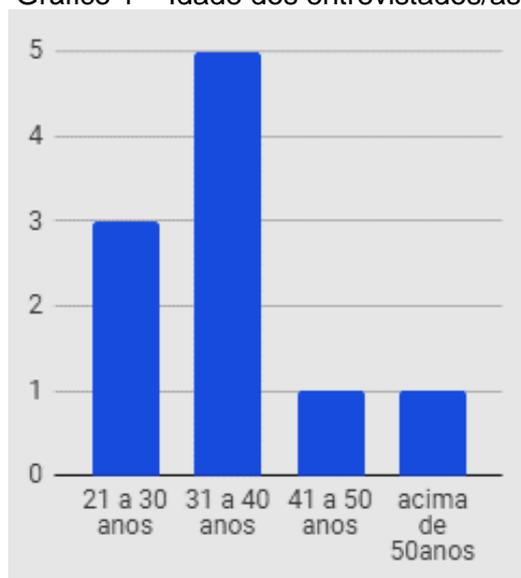
⁷⁴ No momento da escrita desta dissertação ainda há dúvidas sobre a origem da epidemia viral que impactou o mundo todo: vidas, economia, política e organização social. Foi a partir de 18 de março de 2020 que as escolas estaduais de Minas Gerais foram fechadas devido ao agravamento da pandemia. Neste dia, ainda não havia um consórcio entre as secretarias de saúde de cada estado brasileiro e a imprensa, o que explica os poucos dados confiáveis de infecções à época. As mortes começavam a ser registradas (neste dia, há relatos de 3 mortes no estado de São Paulo), mas o impacto maior ainda eram os números alarmantes que ocorriam na Itália e divulgados pela imprensa. Enquanto escrevo esta nota de rodapé, ultrapassamos meio milhão de mortes no Brasil, em registros oficiais.

impressões enquanto professores/as que abordam as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Em contato com cada um/a, todos/as confirmaram disponibilidade para encontro presencial. As restrições de locomoção impostas pelo isolamento frente à COVID-19 tiveram impacto direto nos agendamentos já marcados: transformados em encontros virtuais, dez destas vinte pessoas não mais aceitaram fazer as entrevistas. Algumas disseram que não dispunham de meios tecnológicos para encontros com câmeras, outras que não estavam com tempo hábil diante das novas rotinas remotas e houveram aqueles que nunca retornaram os contatos.

Três entrevistas ainda puderam ser feitas presencialmente com uso de gravadores e em locais, datas e horários previamente escolhidos por eles/as. As outras sete entrevistas ocorreram utilizando-se de ferramentas remotas que pudessem proporcionar contato síncrono com utilização de câmeras. Foi permitido para os/as entrevistado/as a escolha de data, horário e ferramenta tecnológica. Com alguns o *Skype*, com outros o *Streamyard*, com outros o *Google Meet*. Realizadas com profissionais de educação que trabalham na rede de ensino público, as entrevistas semiestruturadas variaram de cinquenta minutos a duas horas, com seus registros gravados em áudio e/ou vídeo.

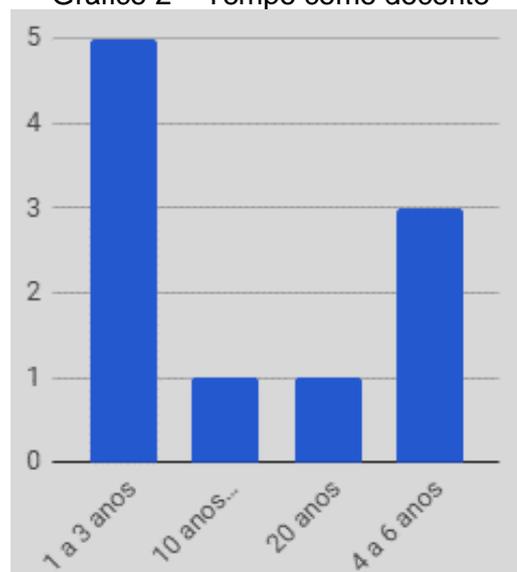
O perfil dos respondentes está dividido em 50% do gênero masculino e 50% feminino. A grande maioria atua na área de ciências humanas (como Sociologia, Filosofia e Geografia) e uma pessoa da área de linguagens, distribuídas segundo faixa etária e tempo de atuação no ensino, conforme tabelas abaixo.

Gráfico 1 – Idade dos entrevistados/as



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Tempo como docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

As perguntas das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) procuraram pontuar alguns temas que consideramos relevantes e sensíveis ao trabalho docente. São eles:

- A liberdade de atuar.
- O papel da escola e do/a professor/a.
- Motivos para tratar dos temas em questão.
- Conhecimento teórico sobre os temas.
- A importância da legislação no trabalho docente.
- As pressões contrárias para abordar os temas.
- Estratégias para abordagem destes conhecimentos.
- Avaliação do aprendizado dos alunos e alunas.
- Incentivos recebidos.

Serão sobre essas linhas que procuraremos explorar as falas dos professores e professoras que fizeram parte desta pesquisa. Para preservar a identidade de todos/as, utilizamos nomes fictícios mantendo o gênero evocado por seus respectivos autores.

4.2 Liberdade, papéis, atuação e estratégias

No início de cada entrevista foi contextualizado o objetivo da pesquisa e que, ao se falar de interdições e/ou censuras, nos referimos às tentativas que podem interferir na liberdade de cada professor/a em abordar temas que julgam ser relevantes em sala de aula.

Sobre liberdade, a professora Beatriz deixa claro que:

Não, não tenho. Hoje não. Eu sinto que eu tenho que me preparar muito mais, ter muito mais cuidado ao tratar desses temas para não provocar certos grupos e que, por mais que eu me prepare, a abordagem acaba sendo mais superficial. Poderia ser muito mais aprofundada, mas acaba não sendo. (Beatriz)

Essa característica com o cuidado com o que se fala e como pode vir a ser interpretado é característico: nenhuma das pessoas entrevistadas acredita que possa atuar sob uma liberdade irrestrita. Nas palavras do professor Márcio, “seria liberdade demais”, inclusive. No entanto, tem a mesma visão da professora Beatriz sobre o fato de ter que tomar cuidados discursivos específicos quando aborda temas de gênero e sexualidade:

A gente dá uma volta para dizer o que a gente queria dizer de uma outra forma, de um jeito que não vai estabelecer um confronto direto com alguns estudantes que poderiam promover isso. (Márcio)

Na perspectiva do professor Marcos, a liberdade não é total, no sentido literal em atuar sem nenhum tipo de restrição, tendo em vista que a escola é uma estrutura e sob ela a liberdade do/a professor/a se adapta e é acompanhada e vigiada. Como professor atuante em mais de uma escola ao mesmo tempo, nota que a liberdade vigiada se dá de formas diferentes em cada unidade:

Eu posso dizer com certeza, com segurança, por experiência, que escolas diferentes tratam o assunto e a liberdade do professor de formas muito diferentes. Esse ano de 2020, eu estou numa escola que eu estava nela todo ano passado e que ela me dá uma liberdade de discutir esses temas livremente. Eu sou acompanhado pela coordenadora pedagógica, é claro, mas eu tenho liberdade. Ano passado eu lecionei numa escola, eu estava em dois cargos, então uma das escolas eu podia tratar livremente e a outra escola não. Eu preparava a mesma aula para ser aplicada nas duas escolas, e a mesma aula que eu dava em uma escola e que eu era louvado por ela, fui condenado na outra. Então não tem, assim, nessa escola que eu tô te falando que eu trabalhei durante o ano passado, eu não tive liberdade para falar dos temas e tratar dos temas livremente. (Marcos)

Para o professor Fábio, apesar de achar que partimos dessa prerrogativa, a liberdade não é real na prática, havendo um policiamento constante sobre o trabalho docente:

No geral, acho que não. A gente tem sempre essa prerrogativa inicial, mas dependendo do caminho que você vai dentro da própria sala, se bobear, já começa essa censura que você está falando. Sem olhar questão estrutural, tem muita gente ali que já está policiando. Eu sempre me aventuro, mas essa liberdade ao final das contas a gente sabe que não existe pra levar até o fim. (Fábio)

Também para esse professor, a liberdade de atuar não é irrestrita, mas ressalta que os docentes possuem formação científica e a liberdade deveria abarcar o conhecimento da sua área de formação. Os demais professores e professoras confirmam a falta de liberdade para atuar, mas creditam boa parte disso à postura da própria escola, seja pela direção ou coordenação. Trechos significativos das entrevistas exemplificam isso.

Não, eu não me sinto legitimado pela instituição escola. Desde 2016 eu percebo que tem se tornado mais difícil falar sobre essas pautas. Desde o momento que comecei a falar sobre pauta de gênero e identidade, eu percebi resistência. (Tiago)

Hoje em dia não tem liberdade. Mas antes mesmo do discurso “escola sem partido” ser legitimado, lá já tinha uma conduta da parte do diretor e do coordenador, que eram pessoas tradicionalistas, eu já percebia isso. (Edna)

É significativo notar que boa parte dos entrevistados associam mais liberdade em ensinar ao fechar das portas das salas de aula: a ideia de se sentir vigiado provém, em certa medida, do que é externo à sala de aula. Três professores/as exemplificam isso muito bem.

Na última escola em que trabalhei, conhecendo a direção, vi que eu poderia ter problemas. Eu trabalhei tudo o que eu quis em sala de aula, mas eu nunca tive apoio. Eu nunca topei fazer nada fora da sala de aula, fazer projeto pra fora em que eu me expunha, não topava, mas fechando a porta ali, eu tinha liberdade. (Sandra)

No colégio público eu me sinto menos receosa disso. Quando estou no estado, na sala de aula, eu não me sinto vigiada tanto. (Edna)

Em sala de aula eu exerço esse direito (a liberdade). (Vera)

A professora Vera alerta para o caráter artificial das pressões. Entre as pessoas entrevistadas, foi ela a que talvez tenha sofrido os maiores constrangimentos por abordar temas relacionados com gênero e sexualidade. Professora da área de linguagens, sofreu processos administrativos, judiciais e teve sua imagem exposta em redes sociais com várias ameaças. Em nenhum momento, segundo ela, foi procurada por pais e mães, alunas e alunos, e que todo o processo se estabeleceu entre pessoas estranhas, de outros lugares, e não ligadas diretamente ao seu trabalho.

Eu acredito que esse tipo de grupo, que é político, lida com temas morais e situações para criar mobilizações a partir de uma base falsa. Aqui, na minha escola, eles não alcançaram esse objetivo, de mobilizar as pessoas, não. Eles mobilizam pessoas que estão próximas a eles. É uma organização que é artificial. Não tinha pai de aluno meu comentando. Tinha o pai daquela aluna, tinha o pai de outra pessoa que sequer me conhecia, não sabe quem eu sou, onde trabalhava, e que fazem parte e tem relações, inclusive políticas. Não era algo de uma mobilização espontânea. (Vera)

Todos os professores e professoras que fizeram parte desta pesquisa possuem a perspectiva de que temas que giram em torno desses conhecimentos são considerados polêmicos, por mais que não concordem que sejam. Segundo Bastos (2015), gênero e diversidade sexual são vistos como polêmicos não pelo debate em si, mas pelas maneiras que se dão as tentativas de destratar, silenciar e impedir que certas discussões e conhecimentos entrem na escola. Há, portanto, uma exigência ao trabalho dos/as professores/as que vai além do seu conhecimento científico: trata-se de um saber/fazer discursivo em que não basta que o conhecimento acadêmico seja traduzido e adaptado ao ambiente escolar, mas construído de maneira que possa trafegar entre os muros das escolas “sem chamar atenção”, ao mesmo tempo que instigue os alunos e alunas a novos aprendizados e horizontes, considerado um dos papéis fundamentais da profissão docente.

Por papel social da escola, podemos recorrer a nossa própria constituição. Os artigos 205 e 206 a definem como partícipe (assim como o Estado e a família) do desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos e sua qualificação para trabalho e, enquanto instituição, regida sob a égide da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. No entanto, a crítica à instituição escolar percorre a fala de todos os entrevistados, como o professor Leandro, para quem a escola não desempenha o papel social esperado, e da professora Beatriz (assim como outros entrevistados/as), que não se sente valorizada e apoiada dentro da própria escola para desempenhar seu trabalho:

O papel da escola é difundir informação e dar ferramentas para que as pessoas sejam capazes de ler o mundo. Eu acho que o papel seria esse, não necessariamente ele está sendo bem desempenhado. (Leandro)

Além de ensinar conteúdo, o papel do professor é dar suporte para que os alunos possam criar argumentações, seja sobre aborto, violência doméstica, sexualidade. Trazer dados e experiências de outros lugares, políticas públicas implementadas etc., e os meninos refletindo sobre isso. O papel da escola é dar suporte para os professores fazer o trabalho deles. (Beatriz)

Para o professor Marcos, a ideia da escola exercendo um papel institucional como espaço de construção de cidadania e o/a professor/a um papel mais específico atrelado ao conhecimento de sua disciplina e ao saber docente junto aos sujeitos que passam pelas suas aulas não acontece. Para ele, há um desvirtuamento da escola que impacta e influencia o trabalho dos/as professores/as:

A função prática da escola é certificação. Puramente a certificação. Eu enxergo isso. E os professores eles estão muito mais preocupados em cumprir essa certificação e aprovar um determinado número de alunos, e cumprir as determinações minimamente ou, em alguns casos, fraudulentamente, para que o ano acabe e ele aprove o número de alunos que têm que aprovar e certifique o que tem que certificar. (Marcos)

E continua:

As aulas de sociologia, eu acho que elas servem, devem servir, para um esclarecimento. Eu começo todo ano dizendo para eles, para os alunos, que eu tô muito mais preocupado com as nossas conversas. E os 50 minutos de aula de Sociologia, ser um momento de relaxamento para eles, de discutir as coisas mais livremente os problemas que os afligem diretamente, do que passar as disciplinas, o conteúdo, que eu sou obrigado a passar e tal. (Marcos)

Outros/as professores/as acreditam na potência na escola, mas que esta não cumpre seu papel apropriadamente, trazendo para si (assim como na fala acima do professor Marcos) a busca por este objetivo em suas aulas:

Auxiliar, oferecer aos meus estudantes essa possibilidade de compreender que o mundo é complexo e que não tem respostas prontas para as coisas e que é importante você ter acesso a vários pontos de vista, várias visões para testar aquilo e ver se aquilo serve para você ou não, para ver se essa leitura de mundo te interessa ou não e como ela te afeta. (Leandro)

Mediar a realidade social, mediar essas trocas de experiências, tanto da minha parte quanto da parte dos estudantes. E conduzir ali um processo de aprendizagem. (Márcio)

Como professora eu tento passar conteúdo fazendo conexão com a realidades deles, para que tenha sentido para a percepção de mundo deles, que contribua para uma percepção mais aguçada. E tentar acolher, mas considerando a quantidade de alunos que eu possuo, que chega à casa de mais de mil, fica impossível acolher como deveria, de forma humanizada. Então o conteúdo, ao menos, deve estar mais conectado a eles. (Sandra)

A crítica feita por Ruivo (2002) de que a escola tem ocupado um espaço, no imaginário social, de resolução dos inúmeros problemas que acometem nosso tempo e, por isso, políticas públicas que deveriam enfrentar estes problemas acabam por delegar às escolas essa função, a qual não é capaz, toma corpo na perspectiva de Sandra quando diz sobre a dificuldade que é trabalhar como professora.

Eu vejo a escola como ponta de resolução de todos os problemas da sociedade, e exatamente por isso eu acho que a escola tem se tornado um ambiente tão pesado para os professores. É um serviço público em que as pessoas estão lá todos os dias, seguidamente, então isso traz várias demandas da sociedade. Eu vejo a escola como acolhedora de diversas demandas dos meninos que a gente atende. (Sandra)

Os/as professores/as, ao assumirem papéis de intelectuais ativos e transformadores na busca de despertarem a consciência crítica social dos/as alunos/as dentro de uma escola não estruturada para isso, atraem para si o foco dos

conflitos de interesses e ideológicos presentes na sociedade, num ciclo que coloca os profissionais de educação (e não só a escola) no centro das discussões sobre o que pode e o que não pode ser falado em sala de aula. Nas palavras da professora Edna, trata-se de um caráter romântico e idealista esperar transformar gerações futuras, mas que essa é a sua referência para atuação como educadora, trazendo para ela mesma a função que deveria ser feita em conjunto com a escola.

A escola é um espaço de socialização de conhecimentos e de preparo para as gerações futuras. É romântico, é idealista, mas é realmente a minha referência. Por exemplo, eu falo de cidadania, de direito universal, eu falo com muita convicção, então alguns se sentem tocados e acabam abraçando essas causas. (Edna)

Quaisquer conhecimentos que possuam potência de modificação e transformação social, como aqueles relacionados à gênero e sexualidade, não terão a unanimidade ao seu lado e sofrerão resistências, já que a potência de mudança está em modificar as relações de poderes socialmente construídas e estabelecidas. O “confronto entre os ‘diferentes’, quando trabalhado do ponto de vista educativo, é um fator importante na tomada de consciência e construção da própria identidade, no plano pessoal e coletivo” (CANDAU, 2002, p. 153). E se a atuação dos educadores possui um papel de transformação que a própria escola não cumpre, a formação dos/as professores/as torna-se ponto fundamental para a sua performance. Ao falarem sobre o próprio papel como professores/as, foi comum, mesmo sem serem perguntados especificamente sobre isso, abordarem a defasagem na formação docente.

Eu tento me policiar muito ultimamente no sentido que, por um bom tempo eu fiquei olhando, pegando como parâmetro a minha prática e eu percebi que eu tenho facilidade para algumas coisas que seria delicado cobrar de outros professores. Ainda mais sem essas capacitações... essa coisa toda que a gente sabe que é muito pobre, né? De formação para o professor. Mas eu acho que tem que ter um cuidado. (Fábio)

A professora Sandra, assim como os/as demais entrevistados, evidencia sua não formação científica na academia para falar sobre os temas de gênero e sexualidade. Vera recorreu a um subterfúgio comum: a busca de informações junto aos colegas ou pesquisa pessoal para dar conta da realidade diversa que se apresenta em sala de aula. Apenas a professora Aparecida teve formação

considerada por ela mesma como adequada, mas entende que ocorreu mais por uma busca pessoal e não como estratégia formativa da docência.

Eu fui aprender sobre gênero fora da faculdade. Na licenciatura a gente falou pouquíssimo de gênero e no curso de graduação inteiro eu tive uma matéria sobre gênero que era optativa e que eu nem cheguei a fazer. Então, até pra nós que lidamos diretamente falta capacitação, para professores que são de outras áreas, nossa, tão longe. E aí eles reproduzem preconceitos na escola. (Sandra)

Eu fui buscar ler, pesquisar, ir atrás de informações. E a gente vive numa sociedade, a gente precisa estar se atualizando, conhecendo, entendendo as demandas do cotidiano e buscar informações que sejam respaldadas cientificamente, estabelecer esse diálogo entre cultura e ciência. Inclusive assim, busquei debater com colegas: O que é? Como a gente pode fazer? Como abordar esse tema? Estou fazendo de forma correta? Estou expressando algum preconceito aqui? Nunca fui motivada institucionalmente. Foi mais por demanda em sala de aula. (Vera)

Tive uma boa formação sobre os temas que se relacionam com gênero pois eles faziam parte do meu interesse pessoal em estudar enquanto estava na faculdade. Mas fiz isso ainda antes de optar pela licenciatura e lá isso é muito pouco abordado. (Aparecida)

A deficiência na formação dos professores nos leva a uma das questões objetivamente indagadas durante as entrevistas: a abordagem teórica nas salas de aula. Os/as entrevistados/as foram unânimes em apontar a questão de gênero como construção social e que esta é a linha teórica que levam para sala de aula.

Eu priorizo muito a questão do gênero enquanto uma construção social, fazendo um contraponto com o sexo. Como se em poucas palavras fosse: o sexo é a dimensão biológica, o gênero é a dimensão cultural. (Márcio)

A professora Edna, que também afirma tratar desses temas como construção social, diz ter consciência da complexidade científica envolvida e que demandaria mais tempo para se aprofundar. No entanto, um maior conhecimento do tema não significa, necessariamente, uma abordagem diferente de construção social, tampouco maior aprofundamento nas salas de aula, como demonstra Tiago e Aparecida que, mesmo conhecendo e dominando outras teorias, não as levam para a sala de aula:

Eu sei que existem linhas teóricas, tanto é que existem diferentes vertentes, diferentes defesas, mas para mim tudo isso é muito novo também. (Edna)

Construção social. Desde o princípio, aquela coisa de “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, da construção social. Cultural, uma questão cultural. Olha, não dá pra colocar assim no quadro e falar olha gente estou aqui falando sobre a teoria queer, é desnecessário no ensino médio. (Tiago)

Um bom exemplo da dificuldade que envolve não apenas a formação dos/as professores/as mas, principalmente, a complexidade do tema, a grande variedade teórico-científica e a quase impossibilidade dos/as professores/as de ensino médio acompanharem e se atualizarem diante de suas dinâmicas diárias (os quais envolvem seu trabalho e possibilidades de abordagem) é a própria discussão sobre sexo como algo dado biologicamente e gênero como construção social, justamente a base na qual se fundamentam os/as docentes.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. [...] Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero. Assim, como dever a noção de gênero deve ser reformulada, para abranger as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo e ocultam, desse modo, a própria operação da produção discursiva? (BUTLER, 2018, p. 25-26)

Conforme uma das professoras:

Tem muita coisa na academia, muita teoria, muita coisa sendo discutida, coisas novas. Mas não dá pra colocar na sala de aula. Então tratar isso como construção social traz possibilidades bem legais e um entendimento interessante que os alunos são capazes de desenvolver. (Aparecida)

Há, portanto, limitações intrínsecas a esses temas tanto por parte dos/as professores/as, envolvendo suas formações, como da própria dinâmica educacional, em que o nível de exigência não pode ser maior do que a realidade das salas de aula. Ponto relevante na entrevista com a professora Sandra está diretamente ligado à sua carência em abordar esses temas durante a sua formação na licenciatura, tanto na forma como no conteúdo, tendo em vista que seu conhecimento sobre o tema veio dos movimentos feministas que participa.

Hoje em dia eu percebo que, em minha trajetória com o feminismo, eu fui mudando a forma com que eu tratava gênero, e eu percebi que existia uma falha minha, enquanto mulher, de não trazer o masculino, de não acolher os alunos homens, por exemplo. E inflar um discurso de raiva mesmo em relação ao masculino, que já existe. Há algum tempo atrás, em minha trajetória de feminismo que eu comecei a rever isso e tomar mais cuidado em sala de aula, mas eu percebo em que grande parte de minha trajetória houve um desequilíbrio no tratamento de questões de gênero, pelo fato de eu estar do lado do oprimido. (Sandra)

Quando o conhecimento adentra a escola, transformações ocorrem. Algumas são socialmente mais perceptíveis que outras, principalmente quando ocupam espaços diametralmente opostos às crenças ou dogmas religiosos e morais de certos grupos. Obrigados/as a entrar em acordo com visões de mundo diferentes e muitas vezes discordantes, os professores e professoras adotam estratégias de abordagem dentro de suas aulas na tentativa de diminuir atritos quando tratam de certas discussões, como gênero e sexualidade. Segundo Chevallard (2013), a legitimidade das escolas provém

[...] de sua promessa de representar fielmente o conhecimento que pretende ensinar. Neste sentido, a instituição de ensino deve agir em nome da sociedade. Mas a própria sociedade não funciona como uma única peça. Em quase todos os casos, pelo menos alguns segmentos da sociedade irão definir e proclamar visões sobre o conhecimento a ser ensinado. Essas visões, muitas vezes, estarão em desacordo - simplesmente pela forma como o conhecimento em questão é utilizado, ou mais geralmente, pela forma como as pessoas se relacionam com ele, a qual se difere de um segmento para o outro, ou seja, de uma prática social para a outra. (CHEVALLARD, 2013, p. 13).

Todos/as os/as entrevistados/as demonstraram recorrer a uma forma comum entre eles: 1) perguntar aos próprios alunos e alunas sobre o que gostariam de falar, discutir; 2) solicitar que os/as discentes, após iniciar temas sobre diversidade e desigualdade, tragam exemplos para a sala de aula. Em ambas as estratégias, gênero e sexualidade são demandados pelos/as próprios/as estudantes.

Quando eu sei que um tema pode gerar polêmica, por mais que eu sei que não é nem deveria ser considerado polêmico, eu jogo o assunto e os próprios alunos se encarregam de se manifestar, de criar opinião e argumentação sobre isso. (Beatriz)

Primeiro eu faço uma apresentação sobre gênero e falo sobre as variantes mais importantes, mais conhecidos e que eles são mais familiarizados. Aí eu começo tratando sobre a questão da mulher, eu começo sempre com a frase de que no nosso mundo é mais difícil ser mulher que ser homem. Eles exemplificam, geralmente eu começo a jogar para eles o que acontece e tal... e as meninas, e muitas vezes os meninos, também eles enchem a aula de exemplos. Começa por aí. (Marcos)

Nas minhas aulas eu procuro abordar temas de relevância social de maneira crítica, sempre estabelecendo um diálogo com os alunos. Uma proposta, o que os alunos trazem desse conteúdo, o que a gente pode aprofundar, o que a gente pode debater, e os desdobramentos desse contato. (Vera)

O professor Tiago deixa mais claro que essa estratégia se configura como um processo de resistência em decorrência das possibilidades de censura e perseguições, da possibilidade de poder falar, de continuar buscando transformação social através de suas aulas:

Então, eu já vou falar que vou camuflando minhas aulas, eu já consigo falar sobre gênero e sexualidade sem dizer exatamente que é sobre gênero e sexualidade. Por uma questão de resistência mesmo, de conseguir estar ali. A gente aborda processo de socialização, cultura, identidade. Aí quando abordo identidade, falo sobre identidade de gênero. Eu tenho uma aula específica que falo sobre identidade de gênero. A minha desculpa é que estou falando sobre juventude. Peço pra eles e elas o que vocês querem que fale sobre vocês, aí eu sugiro pode falar sobre sexualidade, pode falar sobre gênero, pode falar sobre outras coisas, e aí a galera sempre quer. E aí, qualquer questão que vem pra mim, de cima pra baixo eu falo que é uma demanda que saiu deles e delas lá. (Tiago)

O professor Fábio também utiliza de estratégias que não deixam transparecer tão diretamente que abordará esses temas. Assim como a professora Beatriz que se vê obrigada a dar voltas até chegar nos temas em questão, o relato do professor Fábio, além das voltas que diz dar para, de acordo com ele, “preparar o terreno para assuntos complicados”, traz à tona uma característica que se repetiu com outros entrevistados: a continuidade do tema para além do tempo e do espaço das aulas.

Quando eu vou falar sobre ética nas aulas, eu pego para falar um pouco de preconceito de modo geral antes de enveredar para outros cantos. Começo a falar sobre especismo, aquela ideia de você ter uma exploração de uma outra espécie na medida que você está priorizando a sua, coisa do tipo assim. É complicado começar direto, então eu vou preparando o campo ali. Então eu acabo falando, por exemplo, de uma questão de modo geral de racismo e de feminismo, o quanto esses “ismos” direcionam as coisas. E a questão do especismo acaba sempre resvalando na ideia do feminismo, na ideia de que quando a gente explora uma espécie, geralmente, as fêmeas dessas espécies que a gente explora acabam sendo as maiores vítimas. E aí, você tem muita gente que hoje em dia trabalha com essa ideia de que a fêmea da espécie humana também acaba sendo explorada. E aí tem uma associação que, politicamente tem muita gente que já faz. Eu acabo não gastando muito tempo com isso, porque a gente tem pouca aula, mas sempre rende para fora de sala de aula. Sempre rende alguém vir buscar uma conversa, aí eu passar alguma referência bibliográfica. (Fábio)

Conforme experiências dos professores e professoras já descritas anteriormente, é dentro da sala de aula que se sentem, se não completamente, ao menos mais seguros. Para fora da sala de aula há um maior des controle do que pode ou não ser entendido por terceiros. Um exemplo disso aconteceu com o Marcos.

Eu estava dando aula sobre a violência contra mulher, violência de gênero, essas coisas, com dados estatísticos e ao terminar a aula, ao sair da sala com os alunos, continuamos conversando sobre o tema. Nesse momento, capaz que outras pessoas tenham ouvido, pinçado alguma coisa e falado com a direção. Mais tarde a diretora da escola me falou na sala dela que não queria que eu abordasse aqueles temas e nem que eu conversasse com os alunos fora da sala de aula, no corredor, no recreio. Eu perguntei: é uma proibição? Ela me disse que não proibia ninguém, mas ela não queria e que se tivesse alguma reclamação eu seria o único responsável, que ela iria me responsabilizar por isso. (Marcos)

A partir do fato narrado pelo professor Marcos, traremos alguns relatos de censuras e restrições sofridas pelos docentes entrevistados.

4.3 Censuras e tentativas

Durante as entrevistas foi informado que cada um/a poderia entender censura e tentativas em seu sentido mais amplo, o que incluiria algo formal, incisivo, direto, como também sutil, não feito diretamente na presença do/a entrevistado/a, mas que de alguma forma o/a envolvesse. No caso da professora Vera, ela foi gravada em sala de aula por celular de uma aluna a pedido do pai e a partir daí se desenrolou todo o processo de perseguição: sofreu processo administrativo, impetraram processo judicial contra ela e seu nome e imagem circularam por redes sociais onde foi acusada de corromper crianças com suas ideias feministas. Enquanto tudo acontecia, ela ainda frequentava o ambiente de trabalho, o que a impactou profundamente.

Foi um processo muito longo. Quase um ano. E eu dei aula todos os dias. Os meus alunos sabiam o que estava se passando porque isso foi publicizado nas redes sociais e sempre de uma forma a desqualificar o meu trabalho, sem conhecer e a incentivar a violência. E meus alunos eram éticos, solidários e eu sempre deixava claro que eu não ia abandoná-los, que estava me defendendo, que não ia abandonar a escola. E eu entendi essa luta, que é também da professora, da mulher, que é também uma luta que pode ser pedagógica. Por isso eu aceitei mostrar, dar entrevistas, porque eu sei que muitos outros professores também estão sofrendo com isso. Tem uma deputada de Santa Catarina dizendo para gravarem seus professores, exponham eles. Imagina isso numa pequena cidade, o medo. Por muito tempo eu trabalhei com a perspectiva de perder emprego, de não saber o que fazer, com que trabalhar. Isso nos afeta a saúde, o psicológico. Mas eu sempre tive a certeza da relevância desses temas. (Vera)

Ao final, nenhuma retratação. Seu relato vai ao encontro com a falta de apoio da direção escolar já apontado por outros professores/as. Durante todo o processo que sofreu, administrativo, judicial e social, sentiu a ausência de apoio da gestão da própria escola, inclusive nas ocasiões em que seus representantes eram chamados a depor.

Eu percebi na minha escola, hesitação. Aquela hesitação de não saber pra que lado pendia. Inclusive a gente percebe isso nos depoimentos, em que a pessoa está a todo momento tentando fazer uma mediação. (Vera)

O professor Tiago relata uma situação que também partiu da supervisão da unidade em que trabalhava e que se desenrolou para outras esferas burocráticas, culminando com a sua saída da escola. Chama a atenção em seu caso a falta de base pedagógica para justificar o que sofreu, assim como a pressão que afeta não apenas o tema em si, mas o trabalho do/a professor/acompanhador(a) como um todo, levando-o a sair da escola para continuar na docência.

Eu tive uma situação com a supervisão da escola. Eu fui chamado porque eu estava construindo um mural do orgulho LGBT e a professora, que estava como supervisora na época, disse assim: “você não vai por isso aqui não, de jeito nenhum”. E eu falei que sim, que era meu trabalho e a direção tinha aprovado. A supervisora me chamou dizendo que o meu plano de curso tinha muito sobre LGBT. Discordei, disse que no meu plano de curso tem apenas uma aula sobre isso. Isso foi numa reunião, registrado em ata, foi super tenso. Aí depois, em outro momento, eu fui falar sobre sexualidade, entreguei camisinhas, era de um projeto de outra professora que já estava pronto. Aí fui chamado pela inspetoria, secretaria da educação, teve reunião, e foi falado pelo inspetor que a gente não pode discutir sexualidade em aula porque esse não é nosso papel, que quem tem que falar sobre sexualidade é o posto de saúde. Também foi registrado em ata. Enfim, é um mecanismo de opressão mesmo. Mas a pior coisa mesmo é o dia a dia da escola, em que fica insuportável o nosso trabalho. Eu não voltei mais para trabalhar nessa escola posteriormente, que fica ao lado da minha casa, por causa disso, essa opressão, esse discurso, me fez não querer. Saí dessa escola para continuar na educação. (Thiago)

O professor Fábio também descreve que sua experiência em perceber certas pressões também veio da supervisão pedagógica, a qual procurava antever problemas, portanto, seria melhor não os criar.

Eu coloquei no planejamento um tópico de ética, coloquei biotecnologia, eutanásia... Sempre gostei de pegar esses temas mais limites assim, que a galera acha meio “tabuzinho”, suicídio, etc. E eu não lembro qual foi o tópico específico que eu coloquei de sexualidade, se foi questão de gênero diretamente. Mas antes da aula mesmo ganhar forma dentro de sala, a coordenadora veio e falou: “Isso aqui é problemático, a gente costuma ter problema com pai que vem na escola e tal.” Então eu falei: “Na medida em que vier pai reclamar eu tiro, mas até então eu vou seguir o planejamento que entreguei.” Mas aí nunca tive problema de pai reclamar. (Fábio)

Desta forma, os constrangimentos não necessariamente viram processos administrativos, registros em atas ou envolvem inspetoria e secretaria de educação ou são judicializados, mas podem rondar o dia a dia escolar em forma de piadas, de descréditos, como fora anteriormente relatado pela professora Sandra, ou como deboche, como descreve o professor Márcio:

Naquele frenesi dos terceiros anos fazerem suas camisas de formatura, de uma das salas vinha escrito “Terceirão” no peito, e embaixo a futura profissão que o aluno quer ter. Na minha eu pedi para escrever “professor”, aí a costureira errou e mandou “professora”, sei lá, errou o número, errou o tamanho... Não sei. Eu tinha acabado de entrar em sala de aula e a aluna veio falar comigo, era no segundo bimestre, o bimestre que eu estava tratando gênero, e aí a aluna falou: “Vou ter que levar a sua para consertar porque está escrito ‘professora’”. Aí eu falei: “Não, não precisa voltar essa camisa para a costureira por estar ‘professora’ ou ‘professor’, isso não tem nenhum problema”. Eu assumi a camisa e a usei normalmente, sem nenhum tipo de constrangimento, e aí o vice-diretor – isso eu fiquei sabendo posteriormente, acho que já estava até para o final do ano letivo – tinha feito um comentário, não era meu dia de trabalho, e aí foi um comentário bem de macho escroto mesmo e era muito perfil dele inclusive, de ironizar isso e tentar fazer disso um deboche. (Márcio)

O exemplo descrito por Márcio também se aproxima da experiência da professora Sandra, no sentido em que ambos souberam posteriormente sobre o envolvimento de seus nomes num evento que ocorrera sem sua presença, marcando-os profissionalmente.

Na minha última escola a diretora entrou em sala de aula de outra professora e falou algo como “tá parecendo viadinho” e dois alunos levantaram e perguntaram “qual o problema de ser viado?” Aí a diretora disse “ah, é a Sandra que está ensinando isso pra vocês?” e os alunos responderam “não, é a sociologia da vida que está ensinando pra gente”. E foi com dois alunos héteros, e eu fiquei sabendo só depois. Eu percebia que a direção pensava mais ou menos assim “faz aí o seu trabalho, mas a gente não compartilha, não aprova o que você faz. Fecha a porta, dá a sua aula, mas faz o que quiser sozinha”. É ruim essa sensação de estar sozinha na escola. (Sandra)

O relato acima também se aproxima com o que fora exposto anteriormente pela professora Beatriz, de que caberia, como papel da escola, dar suporte ao trabalho dos professores, exatamente o contrário do que aconteceu com a Sandra.

Uma constante observada nas entrevistas é a de que, segundo os professoras e professoras, quando casos assim acontecem envolvendo alunos/as e ou responsáveis, é possível encontrar solução e resolver através de conversa e de diálogo.

Quando os pais vêm à escola, é uma relação de diálogo. A mesma interação que tenho com os alunos, eu tenho com os pais quando eles veem. Uma mãe pode dizer que acha que determinado assunto ou conhecimento não é relevante para o filho, mas eu sempre lembro que temos um conjunto, não é somente uma aluna na sala. A senhora sabe que eu tenho alunos que presenciam violência doméstica? Não é importante eu discutir isso? Então a mãe entende, o pai entende o significado disso. (Vera)

Difícilmente quando a mãe vem à escola não é possível um diálogo legal em que ela fala suas posições, seus medos, mas que também escuta. Muitas vezes acabam por contar, se abrir, dizer casos e experiências que viveu, que sofreu, de desigualdade a violência doméstica. (Aparecida)

Teve uma vez, com uma aluna, num outro momento e outra escola, que falando sobre feminismo, ela levantou com uma passagem bíblica, acho que de Isaías, alguma coisa próxima de “assim como cristão deve seguir a Deus, a mulher deve seguir ao homem” e que “o homem que se deita com outro homem é abominável”. Em discussões diferentes essa aluna levantou pra mim textos da bíblia. Mas com essa aluna especificamente eu não tive muitos problemas, nós conversamos, eu disse pra ela, por exemplo, que eu não iria ler o livro de sociologia na sua igreja. Então nós conversamos, ela me entendeu. E eu não achei ruim. Inclusive aproveitei para conversar com o restante dos alunos que existe uma diferença entre uma discussão sociológica e uma discussão religiosa, e que uma coisa não exclui a outra. (Marcos)

De acordo com o professor Marcos, a pressão por tratar desses temas é constante, e isso vem dos mais diversos sujeitos sob a justificativa de que são assuntos polêmicos demais, desconsiderando serem estes conhecimentos científicos estruturados e fundamentados ou mesmo se tratar de demandas sociais e dos próprios alunos/as da escola. Segundo ele:

Acho difícil passar um ano inteiro sem sofrer algum tipo de pressão nas minhas aulas, da forma que eu trato o assunto. De colegas, já ouvi coisas como “não é melhor você não tratar desses temas polêmicos?”, e eu ter que responder que eu estou aqui justamente pra abordar os temas polêmicos. Já ouvi de professores, de coordenadora pedagógica. (Marcos)

Essa ideia de “temas polêmicos” também influenciou o trabalho da professora Edna, a qual teve uma ação pedagógica abandonada diante da possibilidade – aventada por outras professoras – de que poderia causar problemas desnecessários:

Antes do Carnaval do ano passado, eu pensei: “gente, vamos pensar...”, – professora novata chegando e já dando sugestões progressistas – eu fui e mencionei: se a gente fizer um momento para colocar músicas no recreio de autoras mulheres ou as meninas terem uma autoestima elevada, da gente fazer uma roda de maquiagem, de quem quiser se envaidecer... Então era música, era a coisa da vaidade, desfile que a professora de artes sugeriu, que também é uma coisa estética. A gente estava começando a jogar as ideias assim de, vamos falar de questão da mulher. Aí a professora de Biologia falou: “gente, isso está polêmico demais, melhor evitar.” Eu ainda não conhecia essa mulher, ela é da bandeira da censura, que acha que isso é doutrinação e que não necessariamente é o certo a ensinar. Mas ela desanimou a gente e acabou que não aconteceu. (Edna)

Essa questão do “é polêmico” e “é melhor evitar” fez com que os/as professores/as entrevistados/as, tanto aqueles que sofreram censura ou pressão de fato, como aqueles que disseram nunca ter sofrido algum tipo de censura diretamente direcionada, utilizassem estratégias diferenciadas com temas associados a gênero e sexualidade com o intuito de continuar tratando-os e, ao mesmo tempo, evitar ou diminuir atritos que pudessem prejudicá-los/las em seu trabalho. Nesse sentido, palavras como medo e pânico começam a surgir:

Não dá pra dizer que vamos para a escola com tranquilidade. Trabalhar como professora não é fácil, mas as coisas se tornaram mais complexas, mais difíceis. A gente acorda com a sensação de ter que enfrentar mais um leão, todos os dias. Ir pra escola não deveria ser isso, né? Essa coisa de estar sempre com medo, pânico de ser acusada por ensinar. (Aparecida)

Eu acho que isso gera uma fadiga na gente, faz com que a gente mude estratégias de ensino para evitar conflitos. Pensa num professor de Sociologia que passa por dezesseis turmas todas as semanas para lidar com inúmeros conflitos por causa disso. Eu acho que isso nos oprime no nível da fala, em como levar temáticas em meio a esse pânico moral. E isso inclui muito as questões políticas. A gente teve que rever como falar sobre política, por exemplo, até pela nossa saúde mental. (Sandra)

O termo “pânico moral” foi utilizado pela primeira vez no início dos anos 1970, pelo sociólogo e criminologista britânico Jock Young, para se referir à preocupação com o consumo de drogas potencializada pela conjunção de forças geradas entre mídia, opinião pública, grupos de pressão e políticos. Posteriormente, foi conceituado como explicação para determinados comportamentos com forte reação coletiva. Pânicos morais podem ser motivados por uma mentira ou por uma verdade elevada a uma potência irreal, e é neste sentido que, apesar de não se configurar como um

elemento novo, é nas sociedades atuais, com o advento das redes sociais e da informação em massa, que se tornam mais comuns e expressivos.

É comum que os grupos sociais que possuem interesse na disseminação de pânico morais, “ao invés de propor a criminalização e o aprisionamento, tendem a sugerir medidas educacionais”. Dentro da área da educação, muitos dos pânico morais estão ligados às questões de gênero, como a feminilização dos alunos, a masculinização das meninas, incentivo às condutas homossexuais, sexualização precoce por meio do ensino sobre educação sexual, naturalização do aborto, casamento gay, direitos das mulheres etc. (MISKOLCI, 2007).

Pânico morais causam medos e impactam nas ações individuais e coletivas, podendo se configurar como uma forma de controle social que condiciona determinados comportamentos e/ou determinados grupos sociais como “desviantes”, ou seja, passíveis de controle e coerção social (MISKOLCI, 2007). Para as professoras Vera e Edna, a questão da pressão externa e o receio da perda do emprego são relevantes. Para o professor Marcos, a demissão se concretizou:

Em uma das escolas eu perdi o cargo antes do fim do contrato, e antes disso eu vinha recebendo várias ameaças. E por mais que vários são os desentendimentos que levaram a isso, a abordagem de gênero foi uma das principais causas. (Marcos)

Ficou claro a associação desses grupos de perseguição ao trabalho do professor com a política. No meu caso, durante o decorrer do processo, eu vim saber posteriormente que o departamento jurídico deu parecer favorável a mim, solicitando encerramento, mas as coisas continuaram, ignoraram. Eu solicitei, por exemplo, à secretaria educacional um posicionamento sobre a minha liberdade como professor, sobre o incentivo ao trabalho sobre cidadania, sobre diversidade e eles se abstiveram, se descomprometeram com isso, ficou como se fosse uma coisa individual. Eu me senti como uma ferramenta usada politicamente. Tinha postagens assim pedindo “punição exemplar”. O que isso quer dizer? O que é uma punição exemplar? É um exemplo para os outros professores. Eles queriam a minha demissão. (Vera)

É uma exposição, o fato da gente falar sobre... Por exemplo, a Damares⁷⁵ mandar filmar, onde está isso na lei? E quando a gente fala, já pensa: “até quando vou falar? Quais palavras vou falar? Quais ressalvas tenho que dar?” É muita gente desempregada lá fora, é fácil ser substituído. Existe o risco de um dia a gente ser exonerado por estar falando sobre isso, e a gente não quer perder um cargo público. Então é uma demissão também e a gente precisa do emprego, e ser professor não é fácil. (Edna)

A dimensão política levantada pelas professoras Vera e Edna está fortemente associada ao pânico moral, e influencia na difusão do conhecimento, no trabalho dos/as professores/as, na experiência dos alunos e alunas, tanto nas aulas como nos materiais pedagógicos ofertados. Em carta aberta assinada em conjunto por Miriam Pillar Grossi, Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS); Maria Filomena Gregori, Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Flávia Biroli, Presidente da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP); e Jacob Lima, Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), os/as autores/as criticam as atuais formas de ação do governo federal (sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro) frente à ciência e ao conhecimento, sobretudo das humanidades em geral, por meio do uso do medo e do estímulo aos pânicos morais. Na mesma carta, avaliam alguns dos efeitos do pânico moral sobre o processo educativo e, em específico, aos estudos de gênero:

Nós, professores/as e pesquisadores/as, temos assistido aos efeitos perversos desta política de descaso: o medo, a angústia e a depressão de nossos estudantes. [...] Ao mesmo tempo, ataques de grupos conservadores aos estudos de gênero têm impedido maior formação e conscientização a respeito das desigualdades entre homens e mulheres, ações que abrem o caminho para a construção de relações sociais menos violentas. (GROSSI; GREGORI; BIROLI; LIMA; 2019).

Um dos professores entrevistados para esta pesquisa atuou na produção de materiais utilizados pelo governo estadual mineiro durante o período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. Seu relato permite associarmos a relação política, a censura ideológica, o medo de causar problemas desnecessários, o aprendizado dos alunos e o trabalho docente. Durante a entrevista, diz que trechos inteiros relacionados a gênero e sexualidade foram retirados do material distribuído

⁷⁵ Damares Regina Alves, paranaense nascida em 1964, foi pastora em duas igrejas de Belo Horizonte (Igreja do Evangelho Quadrangular e Igreja Batista da Lagoinha), é ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tendo assumido a pasta ministerial em 2019, junto com o governo de Jair Bolsonaro.

aos/as alunos/as, chamado de Plano de Estudos Tutorados (PET)⁷⁶, sem qualquer explicação e sem saber por quem, e que, a partir daí, sentiu que “a pressão é exercida, ela não é avisada e você não sabe de onde ela vem”.

A gente resolveu trabalhar os movimentos sociais no 3º ano, e se eu não me engano, a violência no 1º ano. Eram temas guarda-chuva. E nos dois PETs dos dois anos, houve cortes e alterações no texto, alterações que não se justificaram, a gente não teve um retorno. E os textos foram publicados com os cortes, e na época a gente ainda estava assinando os textos, então a equipe ficou bem impactada porque isso feriu a nossa autoria, o nosso nome ficou atrelado a um texto aleijado. A natureza desses cortes envolvia temas inflamados da nossa realidade, então coisas relativas à violência policial, algumas colocações relativas ao genocídio da juventude negra, uma das semanas que eu escrevi foi sobre o movimento negro, que eles retiraram todas as imagens que eu tinha colocado, que ajudavam uma leveza e uma didática para o texto. Omitiram o gráfico da porcentagem de alunos brancos e negros dentro das universidades, o texto fazia menção ao gráfico e não havia gráfico nenhum, então foi um corte bruto mesmo, um corte desatento e sem explicação. E assim, um dos cortes maiores foi um corte de um dos nossos colegas que escreveu sobre o movimento LGBT, e foi cortado no texto dele justamente a parte em que ele colocava que havia uma decisão jurídica do estado que criminalizava a homofobia, e o corte também omitiu os direitos adquiridos da população LGBT, como a união estável. (Leandro)

Em um segundo momento, em outro mês, a censura se repetiu.

Eu estava trabalhando o processo de socialização na semana anterior, na segunda semana eu ia aprofundar em dar um enfoque na questão do gênero, na perspectiva da socialização, dos códigos, masculino e feminino, e o texto foi completamente cortado. Tiraram o texto inteiro. (Leandro)

Ao insistir, mais uma vez foi cortado:

⁷⁶ O Plano de Estudos Tutorados foi uma publicação mensal editada pelo governo mineiro que subsidiavam as aulas oferecidas na rede de TV pública do estado e orientava o trabalho dos/as professores/as de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, [2021]) Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em 22 jun. 2021.

Já entendi que gênero e sexualidade é problemático, mas eu acho que a gente não deve deixar de trabalhar. Então reservei dois parágrafos bem pequenos para colocar a ideia de que existe uma fluidez na ideia de gênero. Que existem muitas pessoas na nossa sociedade que não se enquadram nesse sistema binário de masculino ou feminino, que a coisa é mais fluida e o debate do direito de existência dessas pessoas é o direito de ser reconhecido como uma pessoa que existe e ela está ali entre dois polos do que se considera masculino e feminino. Eram dois parágrafos muito pequenos, e eles cortaram esses parágrafos. (Leandro)

O professor Leandro deixa claro que, ao mesmo tempo que não recebe nenhum tipo de orientação para não tratar desses temas e nem como abordá-los, nota no seu trabalho docente essa pressão que vem de fora, mas que não sabe nem como se constitui, por quem é feita, se existe uma hierarquia, um departamento, uma pessoa, alguém e quem. Mas sabe que a pressão existe e que isso impacta na sua produção.

4.4 Intenção, avaliação, incentivos e mudanças

Diante de tantos empecilhos, medos e dificuldades para ministrar aulas que contenham esses conteúdos, nos coube perguntar quais as motivações dos/as docentes, o que poderiam as/os incentivar. Conforme demonstraram as entrevistas, os/as professores/as trazem para si um papel ativo que envolve sua ação pedagógica, estratégias para a manutenção de sua liberdade de ensinar e suas intencionalidades.

Para Paulo Freire, a ação, qualquer ação, envolve afetividade. Portanto, a educação compreende, também, a dimensão afetiva. Destaca que a característica comum aos grandes professores/as é a transcendência, sua capacidade de marcar, inclusive afetivamente, seus alunos/as (FREIRE, 2004). E isso envolve ousadia:

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 1994, p. 10).

Dentre as várias manifestações sobre o que os/as motivam a continuar lecionando temas que causam (ou podem causar) receio, medo, perseguição, desemprego, processos e outros tantos dissabores, encontramos desde motivações de foro íntimo, de caráter pessoal, até o incentivo de terceiros. Sandra e Marcos exemplificam a influência dos pedidos de alunos e alunas que recebem no dia a dia. No caso da professora Beatriz, ela foi a única que citou que a atual gestão em sua escola a incentiva a tratar de gênero e sexualidade, realidade que não acompanhou nenhum/a outro/a professor/a, mas reforça a importância do peso da escolha discente.

Os alunos incentivam. Pedem para que esses temas fossem tratados em sala de aula. Vários pedidos, uma carência de tipo “pelo amor de Deus, trata desses assuntos, professora”. Só alunos, coordenação e direção não. (Sandra)

De alunos e colegas. Eu tenho mais gente e mais apoio a meu favor em me ajudar, do que tentativa de censura. Eu tive apoio mesmo na escola que perdi o cargo. Sempre tive mais gente me incentivando a tratar desses temas do que o contrário. (Marcos)

Essa atual gestão da escola incentiva as matérias de humanas a tratar sobre isso. E os alunos se mostram ansiosos para tratar desses temas. Com a nova gestão, eu tenho me sentido mais incentivada a tratar, falar desses assuntos. (Beatriz)

Os/as professores/as também relatam a influência do meio em que vivem, sua participação em movimentos coletivos e sua própria identificação e posição social como fundamentais nas suas escolhas.

Os movimentos sociais de que participo e de outros que fazem parte da escola me estimulam a tratar desses temas. Dentro da escola, apenas tive estímulo das próprias alunas e alunos. Principalmente quando se trata de sexualidade, os homens se destacam mais sobre esse tema do que as mulheres. Eu passei a ter muito mais opressão na escola do que estímulo para continuar com esses temas. (Tiago)

Não fui incentivado de forma direta, eu acho que eu fui influenciado pelo meu meio. Eu acho que é uma questão importante para mim também, porque eu sou gay, sou homossexual, então é algo que me toca. Eu tenho essa perspectiva pessoal e eu sou influenciado pelo meu meio que é a Ciências Sociais, que é a licenciatura. E é um meio em que esses temas estão em pauta cada vez mais, é muito profunda. Então ninguém nunca falou para eu dar a aula, mas acho que meu ambiente sempre me indicou que era importante. (Leandro)

Uma reclamação recorrente, principalmente para os/as professores/as que possuem muitas turmas diferentes com muitos alunos/as, foi a dificuldade da prática afetiva dado o pouco tempo juntos. Característica comum aos sistemas de ensino incentivados pela ideia de gestão empresarial, métricas quantitativas, entrega de resultados, concorrência, medição e comparação que adentrou as políticas públicas educacionais com forte influência neoliberal, as avaliações fazem parte do escopo obrigatório dos/as professores/as.

Segundo Candau (2002), os processos avaliativos ocupam lugar privilegiado na escola, transformando-se em uma das maiores preocupações para os/as professores/as: dar aula e cobrar conteúdo. Dessa forma, é comum que os/as alunos/as associem a aquisição de conhecimento a um esforço pouco ou nada prazeroso, numa associação direta entre “conhecer para ser avaliado”. Essa pouca conexão dos saberes com o mundo e suas relações sociais tem, como consequência, a perda de sentido para quem frequenta os bancos da escola.

Durante as conversas, os/as docentes foram unânimes em dizer que as formas de avaliação formais são incapazes de demonstrar o aprendizado das aulas que tratam desses temas, pois elas não se materializam, necessariamente, em notas, em medidas objetivas, numéricas. Para eles/as, há um ganho perceptível, porém, subjetivo, possível apenas de mensuração no convívio diário, na prática afetiva dentro da escola.

Não consigo te dimensionar como eu percebo que aquele conhecimento está sendo apreendido, porque também acaba que esse modelo de prova não funciona pra isso. (Márcio)

Eu faço provas modelo ENEM e trabalho em grupo. Provas modelo ENEM não vão mostrar o impacto, nem negativo nem positivo, da formação humana. Nos métodos tradicionais de avaliação, não dá pra perceber, mas nas conversas, nos encontros, nos diálogos... Eu vejo mais nessa interação com eles. (Beatriz)

Minha estratégia é dar peso menor para as questões das provas. As provas costumam ter conteúdo mais científicos, com gráficos, tabelas, reportagens. O restante, tem peso maior as várias discussões que temos em sala de aula, participação nas discussões. E normalmente eu pontuo quase todos, mesmo aqueles que pouco participam falando, ficando mais como ouvintes, pois a gente sabe que muitos têm dificuldade em se expressar. Então a minha avaliação tem mais a ver com a relação deles com outros alunos, com a sala, com as aulas. (Marcos)

Algo que eu coloco como prioridade é o engajamento do aluno no processo de aprendizagem, tanto discursivo como da produção material deles. Então a gente procura avaliar o desenvolvimento dele nas aulas, nas propostas que a gente faz, nas atividades, no que eles trazem para aula. É sempre um desafio. Por exemplo, trabalhamos sobre estereótipos de gênero, então eles fizeram uma pesquisa, eles se entrevistaram, fizemos um cartaz, tabulamos as informações da pesquisa. Perguntamos e debatemos sobre os resultados, o motivo, o porquê disso, a atribuição de características na sociedade, tudo isso em inglês e português. Disso eles aprendem, se conhecem, se reconhecem... e eu avalio o desenrolar dessa produção, dentro da possibilidade que eles têm em se expressar. (Vera)

No entanto, quem trata de maneira mais transversal, pode até não cobrar esse conhecimento nas provas, ou buscar abordagens que relacionam com interpretação da leitura. Sandra e Márcio exemplificam:

No caso das questões de gênero e sexualidade, eu não cobro na prova. A área de Geografia no currículo vai pegar as temáticas interdisciplinares, por exemplo, mas eu não tive a oportunidade, não teve nenhuma prova minha que eu coloquei questão. Mas eu acho que seja por uma questão de me resguardar de um conflito. Se a gente vivesse um momento que esses discursos fossem discursos de mais voz e a necessidade de uma sociedade cada vez mais justa. Dependendo da escola eles iriam até demandar: “coloca isso na prova, isso é importante”. (Sandra)

Eu acabo privilegiando questões interpretativas, inclusive aquela questão que a aluna contestou para mim em 2017⁷⁷, era uma questão interpretativa que tinha um trecho de “O segundo sexo” da Simone de Beauvoir e virou um modelinho meio de Enem, com um textinho para ser lido e interpretar aquele texto a partir das opções. (Márcio)

Para Fanfani (2000), o ensino médio, antes de se tornar obrigatório, era a antessala das classes dominantes para os estudos universitários. Baseado na competição, culminava em um objetivo final: ingressar na faculdade e conquistar espaço na sociedade. Mas, ao se tornar obrigatório, essa etapa da educação passou a ser encarada como teto, o destino, fazendo com que os dispositivos meritórios da escola (provas, testes) se esvaziassem de sentido. Provas, reprovação, pontos extras não servem mais como incentivo para os alunos e alunas, por isso a importância em se buscar sentido pelo conteúdo das aulas, como fizeram estes professores/as ao atender as demandas dos/as jovens.

Temas como gênero e sexualidade são relevantes hoje e provavelmente não deixarão de ser num futuro breve. Isso pode parecer de difícil aceitação ou compreensão para conservadores e tradicionalistas ao não perceberem ou aceitarem que a adolescência e juventude são construções que se modificam com o tempo e que, portanto, são diferentes de ontem, são “mais” em quantidade e diversidade, possuem outras subjetividades, outras famílias, acessam e consomem outra produção cultural. O tempo e a sociedade se modificam e, nas palavras de Paulo Freire:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [...] Desde logo, qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo Amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos da História. (FREIRE, 1999, p. 35).

Há uma clara necessidade entre os/as professores/as entrevistados/as de que a sua atuação não aconteça sob uma perspectiva fora da lei, como se estivessem fazendo algo errado, inapropriado ou ilegal. As regras de liberdade em poder tratar

⁷⁷ Durante a entrevista, o professor Márcio contou que em 2017 foi abordado por uma aluna que disse ter feito o simulado da escola e que acusou uma das questões de doutrinação por utilizar Simone de Beauvoir. Em suas palavras: “A gente conversou na sala dos professores e eu queria que ela me mostrasse em que a questão era doutrinadora, e esse episódio acabou que foi muito bom porque a gente conversou, ela é uma pessoa muito joia em termos de trocar uma ideia com ela, e ela saiu convencida da sala dos professores de que a questão não se tratava de uma doutrinação.”

temas socialmente relevantes como esses deveriam estar claras, descritas, para dar segurança e legitimidade ao seu trabalho. A BNCC não é a única normativa em que estes professores e professoras balizaram a permanência desses temas em suas aulas. Para Vera:

O tema por si só se justifica. Há leis nacionais, a lei Maria da Penha⁷⁸ é importantíssima, outras leis que reforçam o combate à violência, os casos de violência de gênero na nossa sociedade... Eu acho que tudo isso, a relevância do tema, se justifica no papel social da escola. Eu tenho que trabalhar com temas relevantes. Vou deixar de trabalhar com temas relevantes sabendo que estão aí? Violências e abusos contra crianças, mulheres, homossexuais. Então eu percebo que a BNCC, se não me incentiva, não me proíbe também. (Vera)

Os professores Leandro, Fábio e Beatriz apontam que documentos como a BNCC e outros são muito amplos, e será sobre essa amplitude que justificarão temas afins em seus planejamentos:

Essa questão das habilidades... porque elas são muito amplas, então tudo bem, tiraram o gênero. O fato de a palavra gênero não estar presente não significa que você não pode trabalhá-la, eu entendo dessa forma. (Leandro)

Eu tento me focar muito naquelas dez competências lá e você tem uma que fala mais a questão do afeto, de construir um projeto de vida, aquela firula toda e etc. Que eu acho que na mão de quem faz um trabalho sério e tem competência para isso, acho que dá para fazer um negócio fantástico. (Fábio)

A BNCC não tem a palavra “gênero”, mas tem diversidade. Diversidade é uma palavra tão ampla que ela dá margem para muita coisa, então vou continuar falando sobre esses temas nas aulas. (Beatriz)

Outro caminho apontado é a Declaração Universal de Direitos Humanos que, para professoras como Aparecida e Edna, são norteadores de suas ações e serão sobre esses direitos fundamentais que continuarão pautando sua liberdade de atuar, se expressar e defender o respeito ao próximo, a individualidade e a diversidade. Mas não deixa de ser preocupante palavras como a da professora Sandra, que demonstra fadiga, cansaço e uma visão pouco alentadora da educação:

⁷⁸ Lei 11.340, sancionada em 2006, cria mecanismos com o intuito de coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2006). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

Eu acho que nenhuma escola funciona. Ninguém quer ficar na escola. É um sistema realmente fadado ao fracasso do jeito que ela acontece. Os alunos não gostam de ficar em sala de aula, os professores não gostam de ficar em sala de aula. Na hora que bate o sinal todo mundo saiu correndo. É muito triste pensar isso. (Sandra)

O professor Leandro traz a perspectiva que vivemos, enquanto educadores, um momento muito desafiador, e o tom da sua fala deixa clara a sua impressão de cansaço.

O momento está muito desafiador para a gente enquanto professor, acho que tem forças que estão jogando bastante areia, e eu acho que é um dos papéis nossos tirar essa areia. E aí é uma luta difícil porque mesmo que a gente faça isso, até o que a gente está fazendo é visto como militância, como doutrinação. [...] Qualquer coisa que se oponha, qualquer coisa que seja crítica. (Leandro)

Os muros das escolas, os uniformes ou o barulho do sinal não são capazes de esconder aspectos que impactam a vida social dos/as jovens e que se relacionam com o aprendizado e com o conhecimento sobre gênero e sexualidade. De todos/as os/as entrevistados/as, talvez a professora Vera consiga exemplificar com mais detalhes a convicção em que se objetiva a mudança do mundo social a partir da realidade que se impõe na sala de aula.

Eu tenho convicção de que somos capazes de transformar essa realidade. O que me dá muita motivação é a experiência com meus alunos. A convicção de que eu trabalho com alunos que vivem um contexto de diversas vulnerabilidades, em que eles têm suas vidas prejudicadas para que outros mantenham seus privilégios, então eu tenho convicção de que devemos trabalhar para mudar essa realidade social. Se eu não debater, se não identificarmos isso, vamos reproduzir. Eu já tive que interromper aula quando percebi aluno sofrendo violência doméstica, aluna sofrendo abuso sexual. Essas coisas estão dentro das salas de aula. E é na escola que eles se sentem seguros para conversar comigo. A gente tá vendo muito a dificuldade das pessoas em lidar com problemas estruturais, como as que se relacionam com as questões de gênero, de violências sexuais. A gente tá vendo isso com esse neoliberalismo, a ideia de que a pessoa passou por isso ou não conseguiu por falta de esforço próprio, por isso você não tem condições, por isso você não se desenvolve, por isso você passa o que passa. Então se a gente não desconstruir essas construções históricas e sociais, qual a perspectiva de sociedade que a gente tem? (Vera)

Entre os/as entrevistados/as, sobressaem-se a intenção de mudar o mundo; influenciar positivamente o lugar em que vive; desnaturalizar modos de se ver o cotidiano que vivemos; a busca por uma sociedade mais diversa, mais respeitosa;

convivência harmoniosa entre grupos diferentes; propiciar ambiente que favoreçam a solução de problemas. A educação relacionada a gênero e sexualidade faz parte disso:

As questões de gênero estão presentes na nossa sala de aula, no nosso cotidiano. A gente precisa olhar para aquele grupo e entendermos como diversos. É uma relação que eu tenho com os alunos, os alunos entre si, o respeito à diversidade, ao outro e a si próprio. E eu trabalho o aspecto da diversidade de inúmeras maneiras, e o de gênero é mais um. E também é importante expandir isso para fora da sala de aula: no nosso bairro, no nosso trabalho, na nossa cidade, no nosso país, como essas relações se dão? E a gente reproduzindo determinados comportamentos, o que a gente incentiva? Se eu valorizo o diálogo, se eu valorizo a diversidade, eu estarei contribuindo para a sociedade. (Vera)

Eu vejo que é importante eu trazer temas que estão relacionados com o interesse e a realidade deles. Eu sempre temi a ideia de não poder abordar temas que são importantes para a vida em sociedade. (Sandra)

O objetivo fundamental de trabalhar isso em sala de aula é reforçar a diversidade cultural e humana, tanto individual quanto coletiva humana. E propor um deslocamento humano mesmo das noções e das convicções que as pessoas têm muito estabelecidas, a considerar que existem outras noções e vivências de mundo, e partir daí, talvez explorar um pouco a questão da empatia por meio dos dados, dos exemplos de fatos antropológicos, que a diversidade existe e tudo mais... Acho que meu objetivo seria esse principalmente, mostrar às pessoas que o mundo é muito maior do que elas imaginam, que o mundo vai muito além do que elas conseguem perceber. (Leandro)

A partir disso, o mínimo de respeito, aceitação e compreensão. Acho que entra na coisa do conhecer a si mesmo. (Fábio)

Para eles entenderem desigualdades, desigualdades dentro de casa, na rua, nos espaços, eles começarem a questionar a realidade deles. Por isso gosto de tratar gênero, porque todos de alguma forma se relacionam com gênero. (Sandra)

A gente tem que tratar desses temas por causa da desigualdade. E sobrevivência, antes de tudo. Porque é um problema de violência mesmo, a quantidade de pessoas que morrem no país por ser mulher, LGBT. A desigualdade salarial entre os grupos. Os meninos têm que aprender a ver isso como um problema, um problema de direitos humanos e pensar em estratégias de como resolver, seja a partir de uma postura mais individual, seja a partir de algo mais estrutural. (Beatriz)

Por fim, três pontos importantes aparecem nas falas de três professores/as: a formação docente, o ambiente escolar democrático e a importância das humanidades, fundamentais para uma escola mais plural:

Eu acredito que a sala de aula, a escola, deva ser um ambiente democrático. Embora a gente viva numa sociedade em que a nossa democracia tem limites, com grupos que usufruem mais da democracia que outros, a gente precisa exercitar essa convivência de ideias e o debate de ideias, e é a partir desse debate que vem a aprendizagem. Não é impor nada, é sugerir que a gente desenvolva atividades pedagógicas sobre um determinado tema, e a partir daí a lidar com a informação que o aluno traz também. Temas que são relevantes socialmente, que fazem sentido na realidade em que eu e meus alunos estamos inseridos. (Vera)

O principal, e talvez problemático, é a formação de professor mesmo. Não deixa de ser tabu para muito professor e na medida em que ele não consegue lidar com isso ele nem começa a conversa com receio de “como direcionar essa conversa”. Mas eu acho que a melhor estratégia é uma boa aula para isso, bem preparada. Porque você se resguarda de alguém vir criticar alguma coisa, se for o caso. (Fábio)

São poucas aulas para tratar daquilo tudo que é a vida deles. É muita coisa acontecendo e pouco espaço pra esse monte de coisa ser falado e discutido na escola. Uma aula, duas aulas, pra discutir esse mundo rápido e cheio de mudanças que impacta a vida deles? Não dá. A vida não é só matemática ou concordância gramatical. É também. As humanidades precisam de mais espaço. (Aparecida)

Diante da riqueza de detalhes e visão crítica dos professores e professoras entrevistados/as, ressaltamos que esses foram apenas alguns dos fragmentos que, costuradas do jeito que foram, vislumbramos apresentar uma construção lógica possível das conversas realizadas com 10 educadores/as em cerca de 18 horas de gravações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período que antecedeu esta pesquisa, projetos de lei começaram a surgir em diversos pontos do país com os mesmos objetivos: proibir que professores/as abordassem quaisquer temas que resvassem pelos conhecimentos de gênero e sexualidade que não em seu sentido biologicista e literal, nunca em sua dinâmica social. Entender o impacto disso foi uma das motivações para construir o projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UEMG. Era meados de 2018 e o primeiro ano de Jair Messias Bolsonaro como presidente do país despertava medo sobre o quanto a educação seria afetada em suas várias dimensões, sobretudo porque fora sobre a bandeira de combate à “ideologia de gênero” e com forte apoio aos ideais do MESP que parte de sua campanha se estruturou: conservadora, reacionária, autoritária e disruptiva aos preceitos mais elementares de respeito às minorias. Como não lembrar do sinal de arma feito com a mão e seu famoso jargão de que a minoria tem que se curvar à maioria⁷⁹?

Muitos desses receios se confirmaram, outros não. Em abril de 2020, depois das entrevistas feitas e boa parte da escrita realizada, houve uma importante decisão do Supremo Tribunal Federal relativo ao julgamento da ADPF 457 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental)⁸⁰. De relatoria do ministro Alexandre de Moraes, a decisão se deu sobre a inconstitucionalidade da lei municipal 15/2015 de Nova Gama, cidade de Goiás, cujo teor era:

- Art. 1º. Fica proibida a divulgação de material com referência a ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama-GO.
- Art. 2º. Todos os materiais didáticos deverão ser analisados antes de serem distribuídos nas escolas municipais de Novo Gama-GO.
- Art. 3º. Não poderão fazer parte do material didático nas escolas em Novo Gama-GO materiais que fazem menção ou influenciem ao aluno sobre a ideologia de gênero.

⁷⁹ “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias” (AFP, 2018).

Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em 20 jul. 2021.

⁸⁰ (BRASIL, 2020a) Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

- Art. 4º. Materiais que foram recebidos mesmo que por doação com referência à ideologia de gênero deverão ser substituídos por materiais sem referência a mesma.

Na decisão, o ministro relator Alexandre Moraes ressaltou que não caberia aos municípios legislarem sobre a educação⁸¹, e argumentou que a liberdade de expressão é cláusula pétrea da nossa Constituição Federal, impossível de ser modificada a qualquer termo mesmo que por forma de emenda constitucional e, principalmente, que a liberdade de aprender e ensinar deve partir de uma educação plural e democrática. Assim, escreveu:

A Democracia não existirá e a livre participação política não florescerá onde a liberdade de expressão for ceifada, pois esta constitui condição essencial ao pluralismo de ideias, que por sua vez é um valor estruturante para o salutar funcionamento do sistema democrático. [...] O funcionamento eficaz da democracia representativa, que pressupõe a concretização do sistema de educação plural e igualmente democrático, assegurado pela Constituição Federal, exige absoluto respeito à ampla liberdade de expressão, possibilitando as liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, de opinião, de criação artística, de proliferação de informações, de circulação de ideias. (BRASIL, 2020a, p. 10).

Ainda neste julgamento, o ministro Alexandre de Moraes afirmou que leis que instituem o silêncio, a censura e ideias obscurantistas ofendem o objetivo fundamental do estado democrático de direito, a saber: o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, IV, da CF). E o voto final:

Diante do exposto, JULGO PROCEDENTE o pedido formulado nesta Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental para declarar a inconstitucionalidade formal e material da Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama – GO. (BRASIL, 2020a, p. 17).

Esta decisão foi acompanhada de forma unânime por todos os demais ministros da corte, permitindo que casos similares fossem decididos do mesmo modo e mais rapidamente (jurisprudência). Outras leis municipais e estaduais que versavam sobre doutrinação nas escolas e a proibição de ensino sobre gênero e orientação sexual também foram julgadas inconstitucionais, como a Lei Estadual 7.800/2016 de Alagoas; as leis municipais 3.468/2015, de Paranaguá (PR), e 2.243/2016, de Palmas

⁸¹ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional

(TO); e da Lei Orgânica de Londrina (PR), alterada pela Emenda 55/2018. Na decisão do Ministro Luís Roberto Barroso sobre a Lei Estadual de Alagoas⁸², em agosto de 2020, este afirmou:

Os professores têm um papel fundamental para o avanço da educação e são essenciais para a promoção dos valores tutelados pela constituição. Não se pode esperar que uma educação adequada floresça em um ambiente acadêmico hostil, em que o docente se sente ameaçado e em risco por toda e qualquer opinião emitida em sala de aula. (BRASIL, 2020b, p.30).

Essas duas decisões foram marcantes para o MESP. Logo depois da decisão do ministro Alexandre de Moraes, o MESP publicou, em uma de suas redes sociais, clara ameaça física, dizendo que “os professores que se cuidem”⁸³. Mais à frente, no mesmo dia em que foi publicada na imprensa a decisão do ministro Luís Roberto Barroso, o fundador de MESP, Miguel Nagib, anunciou o fim de sua participação no movimento, cessando novas postagens nas redes sociais (*YouTube* e *Twitter*) e no site oficial.

Em conversas com outros/as professores/as – além dos entrevistados/as –, foi possível notar, após a jurisprudência alcançada no STF e a paralisação do MESP, um certo ânimo, uma expectativa de que as coisas haviam se aquiescido e que temas como gênero e sexualidade pudessem novamente serem tratados de maneira adequada nas escolas, sem tanto medo ou receio. Mas como as decisões do STF e a paralisação do MESP ocorreram durante o período de isolamento social, talvez essa expectativa tenha vindo cedo demais. Para exemplificar isso, outros dois casos ocorridos enquanto essa pesquisa é escrita aconteceram:

- Pais escreveram uma carta a uma escola particular de São Paulo se posicionando contra o uso de trechos da edição em quadrinhos do livro

⁸² (BRASIL, 2020b) Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/928279460/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5537-al-4001148-302016100000/inteiro-teor-928279470?ref=serp>. Acesso em: 5 jul. 2021.

⁸³ ESCOLA SEM PARTIDO. Ao declarar a inconstitucionalidade de leis q proíbem ideologia de gênero no ensino fundamental, o STF pode acabar levando pais a fazer justiça c/ as próprias mãos p/ defender a integridade psíquica e moral dos seus filhos e o direito sagrado de educá-los. Professores que se cuidem. [s. l.] 25 abr. 2020. Twitter: @escolasempartid. Disponível em: <https://twitter.com/escolasempartid/status/1254168786699255812>. Acesso em: 03 jul. 2021.

de Anne Frank⁸⁴ em uma das aulas de inglês, afirmando que a escola não tem direito de usar esse tipo de leitura com seus filhos⁸⁵.

- Um colégio privado em Belo Horizonte publicou um vídeo com os/as próprios alunos/as em que os estudantes criticavam o que vem a ser identidade de gênero, mencionando-o claramente como “ideologia de gênero”⁸⁶.

Ambos os casos ocorreram nessas últimas semanas do ano de 2021, em um momento em que as aulas nas escolas reiniciaram no formato presencial ou em modelo híbrido. Há, também, outras várias tensões sociais que parecem tomar conta das discussões públicas, como o novo momento de instabilidade política, a alta de mortes por COVID-19, desemprego, inflação, etc. Não existe, portanto, nenhuma certeza de arrefecimento de que as restrições e censuras voltem a acontecer nas escolas e sobre os/as professores/as. Em meio a tudo isso, o ensino médio, reformulado a partir da publicação da BNCC, começa a ser implementado em 2022, após a homologação dos currículos referência em cada estado federativo.

Mesmo não sendo uma pesquisa sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), mas por estar envolvido no processo de implementação, vale dizer que ao menos o novo currículo mineiro possui conteúdo com forte ênfase na diversidade e pluralidade juvenil e traz, dentro dos temas curriculares a serem tratados nessa fase educacional, gênero e sexualidade. Ainda sobre o CRMG, boa parte de sua fundamentação aborda a ideia de “juventudes”, assim, no plural, na medida em que os jovens são diferentes entre si, são diversos, sua identidade parte de uma construção social com experiências e vivências diferentes, e que cabe à escola acolhê-las.

⁸⁴ Annelies Marie Frank, adolescente de 15 anos morta em 1945, documentou sua vida enquanto se escondia da perseguição nazista contra pessoas de origem judaica. O Diário de Anne Frank foi lançado em 1947.

⁸⁵ (BERGAMO, 2021). Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/06/pais-de-escola-particular-em-sp-veem-erotizacao-de-anne-frank-em-livro-usado-em-aula-de-ingles.shtml>.

⁸⁶ (MG2, 2021) Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/01/oab-avalia-medidas-contras-colegio-de-bh-que-postou-video-nas-redes-sociais-com-criancas-criticando-identidade-de-genero.ghtml>. Vale o registro de que o diretor dessa mesma escola, alguns meses antes, já aparecia nos jornais ao pedir que os pais ensinassem os filhos (em suas palavras) a andar como homem, falar e ter jeito de homem. (LEÃO, 2021) Disponível em: <https://bhaz.com.br/diretor-escola-bh-pede-pais-ensinem-masculinidade-filhos/#gref>. Acesso em 21 jul. 2021.

O receio e o medo apareceram sutilmente em todas as entrevistas. Ninguém falou em “medo” tão prontamente. Talvez porque não seja fácil admitir, talvez já esteja naturalizado no dia a dia dos/as professores/as, talvez não seja simples aceitar que uma profissão associada a um caráter tão nobre e afetivo no imaginário social passe por esse tipo de constrangimentos. Como o conhecimento é produto, meio e fruto do trabalho docente, o desenvolvimento de pânico morais fazem com que a atuação dos/das professores/as seja colocada sobre suspeição, gerando medo de punição social através do controle e da vigilância das redes sociais, da imprensa ou dos coletivos morais, em uma espiral de coação social que modifica suas condutas e forma de atuação. Em última análise, a liberdade de ensinar e, conseqüentemente, a liberdade dos alunos de aprender.

A partir das entrevistas com os professores e professoras é possível apontar destaques que permitiram nortear a construção dos capítulos desta dissertação. Entre eles: a importância da legislação para sustentação do trabalho docente; as diferentes expectativas e percepções entre o papel da escola e dos professores e professoras; a urgência, entre os próprios alunos e alunas, de que questões afins sejam abordadas na escola; a adoção de uma postura combativa, levando os/as professores e professoras a abordar tais conhecimentos mesmo com as dificuldades envolvidas; o despreparo no seu percurso formativo para tratar desses temas em sala de aula; a dificuldade em definir uma linha teórica dos conhecimentos científicos desses temas, tendo “construção social” como princípio orientador de suas aulas; a noção de que o medo/receio, de alguma forma, faz parte do cotidiano dos docentes que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade; as estratégias para abordar esses temas mudaram e/ou estão em mudanças para possibilitar a continuidade desse conhecimento nas escolas; as avaliações sobre o conhecimento, da forma que são pensadas hoje pelas políticas educacionais, não encontram lógica prática como ferramenta que mensure a aprendizagem e assimilação de conhecimentos em torno de gênero e sexualidade, havendo uma relação muito mais subjetiva entre professores e alunos para essa mensuração; por fim, a forte presença da ideia de que sua atuação é motivada pelo desejo de uma sociedade mais justa, menos desigual e mais pacífica nas relações cotidianas.

Os/as docentes entrevistados entendem a complexidade do momento político-social que estão inseridos e ninguém trouxe solução de pronto para que a liberdade

do/a professor/a e da circulação do conhecimento seja restabelecida e flua de maneira apropriada. As soluções propostas são diversas e, talvez, efetivas em seu conjunto. Das entrevistas com os professores e professoras, elencamos o que eles/as sugerem e/ou pensam:

- Normas e regimentos que incluam e especifiquem, de maneira clara, a abordagem desses temas.
- Uma maior participação dos pais e mães nas escolas.
- A escola como ambiente acolhedor para os alunos e alunas.
- O apoio da gestão na proteção e na garantia da liberdade dos/as professores/as.
- A formação do/a professor/a (considerada ainda muito defasada).
- Uma escola mais democrática, em que os alunos e alunas tenham um maior protagonismo no seu aprendizado.
- Maior ênfase nos temas sociais, equilibrando a área de ciências humanas com as demais áreas de conhecimento.

Assim, partimos do pressuposto de que a educação livre é fundamental para a formação cidadã, e que gênero e sexualidade fazem parte dessa construção.

Conforme demonstrado durante as entrevistas, a importância de uma legislação favorável por si só não garante a circulação do livre conhecimento, assim como a atitude combativa dos/as professores/as não pode se constituir como o caminho para o que é estrutural na sociedade, como é a educação pública. Tampouco ela pode ser feita de boas intenções: a formação dos/as professores/as é ponto fundamental para que conhecimentos científicos tão complexos como os que versam sobre identidade, diversidade, direitos, gênero e sexualidade transitem nas salas de aula. As entrevistas deixam transparecer que mesmo aqueles que possuem formação acadêmica em áreas das ciências humanas não compreendem ou dominam adequadamente esses temas.

Boa parte da discussão que envolve a atuação da liberdade dos/as professores/as envolve a suposição de “doutrinação”, a ideia de que estes/as deixam de ser educadores para atuarem como militantes nas escolas. A ênfase na formação destes profissionais pode constituir um dos caminhos para que a experiência descrita pela professora Sandra, quando ela disse se arrepender da forma que chegou na escola a partir da sua experiência na militância nas ruas, fosse mais acolhedora e

efetiva junto àqueles que trabalha e leciona. Uma formação que dê conta não apenas do conhecimento, mas dos atores envolvidos (alunos/as e professores/as) dentro de uma dinâmica própria que é o espaço e o tempo escolar.

É importante que discussões que envolvam conhecimentos de gênero e sexualidade aconteçam em um ambiente protegido, acolhedor, aberto ao dissenso, dado que são temas que trazem consigo muitas contradições que nos afetam coletiva e individualmente. E se a escola se legitima pela promessa de representar fielmente o conhecimento que pretende ensinar, e tendo em vista que alguns professores/as tem pouco ou nenhum contato com teorias de gênero ou sexualidade, muitas vezes o silêncio a determinados conhecimentos pode torna-se uma opção.

O fortalecimento de instrumentos de controle comuns aos sistemas econômicos, somado ao ambiente de fiscalização e competição comuns ao mercado, pouco ou nada ajudam a formação de valores humanos e outros saberes que não aqueles que interessam para o mercado. Esses foram pontos levantados pelos/as professores/as, mesmo que transversalmente em suas palavras, mas que impactam no seu dia a dia, seja na organização escolar, nos métodos de avaliação ou burocracias inerentes ao cargo.

A administração errática, sobretudo na área da educação, e a falta de clareza sobre que sociedade queremos construir gera uma série de questões por responder. Há muitas dúvidas sobre o que vai acontecer mesmo a curto ou médio prazo, em como ferramentas como a BNCC, os currículos básicos dos sistemas de ensino, a jurisprudência conseguida no STF e como os vários sujeitos envolvidos vão manuseá-las e configurar a educação pública. É preciso que outras pesquisas se debrucem sobre as complexas relações entre professores/as e demais atores da comunidade escolar, como pais, mães, gestores, alunos e alunas e em como as relações que desencadeiam o silenciamento de saberes e conhecimentos científicos acontecem no cotidiano escolar sobre esses e outros temas considerados “polêmicos”, muitas vezes assim considerados por serem, entre outras coisas, essenciais na formação de um ser humano mais consciente de sua condição cidadã.

A educação, a partir da valorização do humano, do indivíduo e seus direitos, deveria adquirir papel primordial no desenvolvimento e reconfiguração das forças morais/sociais necessárias diante da hegemonia neoliberal conservadora, retrógrada e não democrática, que atomiza, individualiza, segrega e enfraquece os indivíduos,

inclusive os/as professores/as, cada vez mais sozinhos. Se a educação se fundamenta em seu aspecto intencional e transformador, e se o mundo pode e deve mudar, é porque ela mesma é passível de transformação.

De todas as conversas, leituras e reflexões sobre o tema o qual debruça-se esta pesquisa, a conclusão mais forte que fica é a de que a liberdade de aprender e ensinar compreende, também, o/a professor/a, pois este aprende no exercício de sua função de ensinar. Onde há democracia há divergência, as quais deveriam ser resolvidas com o pluralismo de ideias e com o debate democrático, não com censuras ou restrições.

REFERÊNCIAS

- AFP. Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias. **ISTOÉ**, [s. l.], 25 set. 2018. Mundo. Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- AIDAR, Bruna. Eduardo Bolsonaro defende escola separada para meninas e meninos. *Metropoles*, Chapelaria. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/chapelaria/eduardo-bolsonaro-defende-escola-separada-para-meninas-e-meninos>. Acesso em: 2 maio 2020.
- ALONSO, Graciela *et al.* Espacios escolares y relaciones de género. In: KOROL, Claudia. **Hacia una pedagogía feminista**. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre, 2007. p. 107-114.
- AQUINO, Julio Groppa. **Docência, poder e liberdade**: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas. 2009. 210 f. Tese (Livro docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 20 jul. 2019.
- AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011.
- BADIOU, Alain. “O comunismo é a ideia da emancipação de toda humanidade”. Entrevista cedida a Eduardo Febbro. **Revista Carta Maior**. 2012. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FInternacional%2F-O-comunismo-e-aideia-da-emancipacao-de-toda-humanidade-%2F6%2F18598>. Acesso: 15 jul. 2019.
- BASTOS, Felipe. Diversidade sexual na prática de professores/as de ciências: da polêmica ao (re)conhecimento escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. **Projeto de Lei Municipal nº 274/2017**. Institui no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Belo Horizonte, o “programa sem partido”, 2017. Disponível em: <http://cmbhsildownload.cmbh.mg.gov.br/silinternet/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765c8e8a2d015cc59a860d1711>. Acesso em 22 ago. 2017.

BERGAMO, Mônica. Pais de escola particular em SP veem erotização de Anne Frank em livro usado em aula de inglês: Colégio Móbile afirma que material traz conteúdo oficial do diário da judia vítima do Holocausto. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/06/pais-de-escola-particular-em-sp-veem-erotizacao-de-anne-frank-em-livro-usado-em-aula-de-ingles.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [AI-5 (1968)]. **Ato Institucional Nº 5**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Árvore de apensados – PL 1859/2015**. PL 1859/2015 Árvore de apensados e outros documentos da matéria, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=1302894. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 1859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Câmara dos Deputados, 2015a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em 23 abr. 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 2731/2015**. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936&filename=PL+2731/2015. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Carta Lei de 25 de Março de 1842. Constituição Política do Imperio do Brazil. Brasília, DF: Presidência da República, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Brasília, DF: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm#art152%C2%A72d. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Artigo 2º, Inciso X. Estabelece as diretrizes do Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT**, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Regimento da Conferência nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais**, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT/regimento_interno_1_lgbt.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 Rio de Janeiro**. Ementário nº 2607-1. Relator: Ministro Ayres Britto. Acórdão de 5 de maio de 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.537 Alagoas**. Relator: Ministro Roberto Barroso. Acórdão de 24 de ago. de 2020b. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/928279460/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-5537-al-4001148-3020161000000/inteiro-teor-928279470?ref=serp>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457 Goiás**. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. Acórdão de 27 de abril de 2020a. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRITTO, Rosyan Campos de Caldas; LAMARÃO, Maria Luiza. **Criança, violência e cidadania**. Belém: Unama, 1994.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CAMPOMORI, Maurício José Laguárdia. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (org). **A república dos saberes**: arte, ciência, universidade e outras fronteiras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CAÚLA, Bleine Queiroz *et al.* (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, v. 2, p. 213-238, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1990. p. 309.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e Matemática**. Duque de Caxias, v. 3, n. 2, 2013.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Censura não é educação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 45-55, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, p. 101-133, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: a nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo editorial, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Brasília, v. 17, n. 36, p.21-32, 2007.

ESCOLA sem partido. Home, 2019. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 28 out. 2019.

ESCOLA sem partido. **Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa**. 2017. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojeto-estadual>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ESCOLA sem partido. **Modelo de notificação Extrajudicial**: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas, 2018. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ESTRADA, Adrian Alvarez.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SILVA, Elizangela. Organização burocrática e gestão escolar: a perspectiva dos diretores escolares da rede municipal de ensino de Cascavel. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 101-113. 2012.

FACCHINI, Regina; DANILIAUSKAS, Marcelo; PILON, Ana Cláudia. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, p. 161-193, 2013.

FANFANI, Emilio Tenti. Cultura jovem e cultura escolar: documento apresentado no seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FELIPPE, Maria Inês. Empreendedorismo: buscando o sucesso empresarial. **Sala do Empresário**, São Paulo, v.4, n.16, p. 10-12, 1996.

FERREIRA, Paula; GRANDELLE, Renato. **Professores dizem sofrer censura de pais e alunos nas salas de aula**: Profissionais de educação são acusados de promover doutrinação ideológica. Rio de Janeiro, 2017. Jornal O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-dizem-sofrer-censura-de-pais-alunos-nas-salas-de-aula-21420798>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel; MOTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, 1990. (Conferência proferida em 27 de maio 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar**, 4. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOMES, Angela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 17-58, 2001.

GROSSI, M. P.; GREGORI, M. F.; BIROLI, F.; LIMA, J. **Ciência sob ataque: violência como forma de governo**. Sociedade Brasileira de Sociologia, Porto Alegre, 2019.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 100-117.

LEÃO, Sofia. Diretor de escola de BH pede que pais ensinem 'masculinidade' aos filhos. **BHAZ**, Belo Horizonte, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://bhaz.com.br/diretor-escola-bh-pede-pais-ensinem-masculinidade-filhos/#gref>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LOPES, José de Souza Miguel. O senhor das moscas: os labirintos do poder e da violência numa antropologia da cultura. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (org.). **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, L. Alunos do Santo agostinho publicam carta a favor do ensino de gênero. **Jornal Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 13 jul. 2017. Disponível em: <http://hojeemdia.com.br/horizontes/ap%C3%B3s-pol%C3%AAmica-alunos-do-santo-agostinho-publicam-carta-a-favor-do-ensino-de-g%C3%AAneros-1.543184>. Acesso em: 14 jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Tatyana de Amaral. A história da cultura brasileira o modernismo-conservador na ditadura civil-militar (1972-1976). **Revista de História SAECULUM**, João Pessoa, v. 37, p. 127-144, 2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo, 2007

MELO, Andréa Silene Alves Ferreira. Em busca de motivação: professores desenvolvendo suas práticas educativas sobre sexualidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Sergipe **Anais [...]**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. 1-10.

MG2. OAB avalia medidas contra colégio que postou vídeo com crianças criticando identidade de gênero: O vídeo foi postado na segunda-feira (28) pelo Colégio Batista Getsêmani, na Região da Pampulha, em Belo Horizonte. **G1**, Belo Horizonte, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/01/oab-avalia-medidas-contras-colegio-de-bh-que-postou-video-nas-redes-sociais-com-criancas-criticando-identidade-de-genero.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Planos de Estudos Tutorados**, [2021]. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio – Diretoria de Educação de Jovens e Adultos. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de SOCIOLOGIA do Ensino Médio – Exames Supletivos/2018**, 2018. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Progr._Sociologia_M%C3%A9dio_2018.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista do Laboratório de Ensino de História**, Londrina, v. 9, 2003.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, 2018.

MOVIMENTO pela base nacional comum. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

PAIVA, Gabriel Abreu Gonçalves. A escalada conservadora no debate educacional contemporâneo brasileiro. **Revista Alamedas**, Toledo, PR, v. 7, n. 1, p. 95-110, 2019.

POPPER, K. **Sociedade Aberta, Universo Aberto**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz *et al.* (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238.

ROMANCINI, Richard. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Niterói, v. 37, n. 2, p. 87-108, 2018.

RUIVO, João. A Escola em Liberdade Condicional. In: JORNADAS PEDAGÓGICAS, 10; TRANSFRONTEIRIÇAS, 4., 2002, Castelo Branco. **Reinventar a igualdade e a liberdade na escola**. Castelo Branco: RVJ-Editores, p. 21-30, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da Modernidade**. [s. l.]: Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2003.

SCHOOYANS, Michel. **O Evangelho perante a Desordem Mundial**. Tradução de Henrique Barrilaro Ruas. Lisboa: Grifo, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
Revisão de SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1990.

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

SENKEVICS, Adriano. Souza. Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis.

SOUSA, Cirlene Cristina. Por todas as Marielles e Andersons: a Pedagogia do oprimido, Presente! In: ALMEIDA, Daniel Ribeiro de (org.). **Pedagogia do oprimido em perspectiva: legado para uma educação humanizadora**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

THATCHER, Margaret. Mrs Thatcher: the first two years. Entrevista cedida a Ronald Butt. **Sunday Times**. 1981. Disponível em: <https://www.margareththatcher.org/document/104475>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 68-96, 1992.

VARES, Sidnei Ferreira de. Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 71-91, jan./jun. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**, [s. l.], v. 143, p. 66-78, 2007.

VILLELA, Wilza; MONTEIRO, Simone; VARGAS, Eliane. A incorporação de novos temas e saberes nos estudos em saúde coletiva: o caso do uso da categoria gênero. **Ciência e saúde coletiva**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 997-1006, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400002>. Acesso em: 20 jul. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE PARA SELEÇÃO DE CANDIDATOS ENTREVISTADOS

A CENSURA E CONSTRANGIMENTO AO TRABALHO DOCENTE

Prezados/as

Este é um pré-questionário de seleção para uma futura entrevista para a pesquisa de mestrado "A censura e constrangimento ao trabalho docente: as eventuais interdições da comunidade escolar sobre professores/as que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade".

Procuramos professores e professoras (qualquer disciplina) que atuem no Ensino Médio público em Belo Horizonte e que já sofreram ou sofrem pressões/interdições/censura de qualquer tipo ao tratarem sobre gênero e sexualidade no exercício de sua profissão.

Tempo médio de preenchimento: 1 a 2 minutos.

Desde já, deixo meu agradecimento.

Alexandre Marini

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Formação Humana da FaE/UEMG. Linha de pesquisa 2 – Trabalho, História da Educação, Políticas Educacionais.

- 1) Nome**
- 2) Faixa etária**
- 3) Gênero**
- 4) Disciplina em que atua no Ensino Médio**
Mesmo que atue em mais de uma disciplina, escolha aquela que julgar ser a principal.
- 5) É escola pública em Belo Horizonte?**
- 6) Há quanto tempo trabalha como professor/a?**
- 7) Você aborda temas relacionados a gênero e sexualidade em suas aulas?**
- 8) Já sofreu algum tipo de censura/pressão ou impedimento para não mais abordar algum tema relacionado ao conhecimento de gênero ou sexualidade?**

9) Quais os temas referentes ao conhecimento de gênero e sexualidade que você, como professor/a, sofreu algum tipo de censura/pressão ou impedimento.

Exemplos: aborto, feminismo, homossexualidade, desigualdade de gênero, etc...

10) Você estaria disposto para uma entrevista mais aprofundada, feita pessoalmente, sobre este tema?

11) E-mail para contato

12) Telefone

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em sua atuação na escola, você acredita ter liberdade para lecionar e tratar de questões que sejam pertinentes a sua disciplina?
2. Na atualidade, qual o papel da escola? E qual seu papel como professor?
3. Por que tratar sobre gênero nas escolas?
4. Quais os temas relacionados às questões de gênero que você já tratou em sala de aula?
5. Qual a linha teórica adotada para falar sobre gênero?
6. Quais as competências e habilidades que pretende desenvolver junto aos alunos e alunas através do conhecimento de gênero em suas aulas?
7. Como analisa a ausência de “gênero” como conhecimento científico dentro da BNCC?
8. Qual a recepção dos alunos e alunas quando conhecimento acerca de gênero são abordados em sala de aula?
9. Você já sofreu pressão para não abordar temas relacionado a gênero dentro da escola? Conte por quem e como foi.
10. Recebeu algum tipo de ameaça, física ou psicológica, punição ou notificação de qualquer espécie por abordar o conhecimento sobre gênero?
11. Você deixou de tratar sobre o tema ou mudou sua abordagem devido à pressão sofrida?
12. Em sua visão, por que tais temas sofrem eventuais tentativas de interdição?
13. Você já foi incentivado para tratar das questões de gênero? Por quem? Como aconteceu?
14. Você mensura que o incentivo para abordar gênero nas aulas ocorre em maior ou menor grau que as pressões contrárias enfrentadas?

APÊNCIDE C – ARTIGOS PUBLICADOS NA ANPED 2013/2015/2017

Tabela 3 – Artigos publicados ANPEd - Reuniões 2013/2015/2017

Grupos de Trabalho	38º Reunião	Incremento reunião anterior	37º Reunião	Incremento reunião anterior	36º Reunião	Total trabalhos de cada GT	Percentual participação de cada GT
GT02 – História da Educação	10	80%	18	-17%	15	43	3,5
GT03 – Mov. sociais, sujeitos e processos educativos	21	0%	21	-62%	8	50	4,1
GT04 – Didática	14	7%	15	-40%	9	38	3,1
GT05 – Estado e Política Educacional	23	30%	30	-43%	17	70	5,7
GT06 – Educação Popular	20	-10%	18	-33%	12	50	4,1
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	17	71%	29	-59%	12	58	4,7
GT08 – Formação de Professores	23	57%	36	-50%	18	77	6,3
GT09 – Trabalho e Educação	21	-5%	20	-50%	10	51	4,1
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	12	67%	20	-35%	13	45	3,7
GT11 – Política da Educação Superior	15	53%	23	-52%	11	49	4,0
GT12 – Currículo	20	35%	27	-33%	18	65	5,3
GT13 – Educação Fundamental	16	38%	22	-23%	17	55	4,5
GT14 – Sociologia da Educação	8	163%	21	-19%	17	46	3,7
GT15 – Educação Especial	16	81%	29	-31%	20	65	5,3
GT16 – Educação e Comunicação	18	17%	21	-5%	20	59	4,8
GT17 – Filosofia da Educação	16	0%	16	-31%	11	43	3,5
GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos	17	35%	23	-48%	12	52	4,2
GT19 – Educação Matemática	11	36%	15	33%	20	46	3,7
GT20 – Psicologia da Educação	12	50%	18	-61%	7	37	3,0
GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	23	26%	29	-38%	18	70	5,7
GT22 – Educação Ambiental	19	-32%	13	-46%	7	39	3,2
GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação	21	24%	26	-35%	17	64	5,2
GT24 – Educação e Arte	20	-9%	22	-18%	18	60	4,9
Totais	393	-23%	512	57%	327	1232	

Fonte: Elaborado pelo autor.