



“ESCOLA SEM PARTIDO” E “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA PRÁTICA DE DOCENTES E DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

“APOLITICAL SCHOOL” AND “GENDER IDEOLOGY” IN THE TEACHERS AND STUDENTS’ PRACTICE IN BASIC EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS

“ESCUELA SIN PARTIDO” Y “IDEOLOGIA DE GÉNERO” EN LA PRÁCTICA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

1

Ana Beatriz Medeiros Cardoso¹

Daniel Soares Rumbelsperger Rodrigues²

David Feitosa Rodrigues³

Gabriele Afonso da Silva⁴

Letícia Santos Pandolfi⁵

Luís Eduardo Almeida Honda⁶

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v5i2.15767>

Resumo: Entendendo o discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2007a; BUTLER, 2017), o artigo busca identificar na fala de docentes e discentes da educação básica as representações

¹ Graduanda em Enfermagem pela Faculdade Nova Esperança (FACENE). Email: abmedeiroscardoso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0563-9208>

² Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciado em Sociologia pela AVM Educacional/Universidade Candido Mendes. Mestre e Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET/IESP-UERJ). Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Ariquemes (IFRO/Ariquemes). E-mail: daniel.rodrigues.ifro@edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-8839>

³ Graduando em Biomedicina no Centro Universitário de Brasília (UDF). E-mail: davidfeitosar@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2171-0599>

⁴ Graduanda em direito na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: gabrielleafonso27@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3811-577X>

⁵ Graduanda em Controladoria e Finanças na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: lsantospandolfi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1332-1417>

⁶ Graduando em Ciências Farmacêuticas no Centro Universitário Dom Bosco (UNDB)E-mail: luishonda9@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5822-1469>





sociais acerca de assuntos tidos como polêmicos no campo escolar, como aqueles sintetizados nas expressões “kit gay”, “escola sem partido” e “ideologia de gênero”. Entendemos como hipótese, e como ponto de vista político, que aquelas representações operam de maneira constante e sub-reptícia na reprodução de estereótipos e violências diversas que têm no gênero e na sexualidade seus eixos articuladores e que ocorrem no espaço escolar, entendido como um espaço de poder (BOURDIEU, 2019; GOFFMAN, 2001; FOUCAULT, 2007b). Com o intuito de analisar essas questões, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores (de diversos estados do país) e estudantes residentes da Escola Sesc de Ensino Médio.

Palavras-chave: “escola sem partido”; educação; “ideologia de gênero”.

Abstract: Based on the assumption that discourse is a social practice (FOUCAULT, 2007a; BUTLER, 2017), the article seeks to identify, in the speech of teachers and students of Brazilian basic education, social representations about subjects considered controversial in the school setting, like those synthesized in the expressions "gay kit", "apolitical school" and "gender ideology". We understand, as a hypothesis, and as a political point of view, that those representations operate in a constant and surreptitious manner in the reproduction of stereotypes and various types of violence related to gender and sexuality and that occur in the school environment, understood as a space of power (BOURDIEU, 2019; GOFFMAN, 2001; FOUCAULT, 2007b). In order to analyze these issues, we used semi-structured interviews with teachers (from various states of the country) and resident students of the Escola Sesc de Ensino Médio.

Keywords: “apolitical school”; education; “gender ideology”.

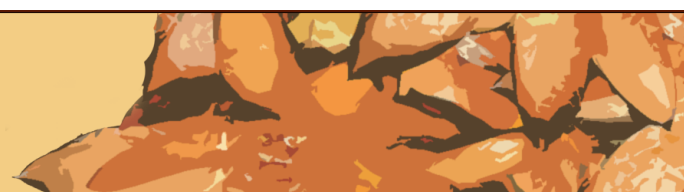
Resumen

Entendiendo el discurso como práctica (FOUCAULT, 2007a; BUTLER, 2017), el artículo busca identificar en el discurso de docentes y estudiantes de educación básica como representantes sociales sobre temas considerados controvertidos en el ámbito escolar, como los sintetizados en las expresiones “kit gay”, “escuela sin partido” e “ideología de género”. Entendemos como hipótesis, y como punto de vista político, que esas representaciones operan de manera constante y subrepticia en la reproducción de estereotipos y violencias diversas que tienen como ejes articuladores el género y la sexualidad y que se dan en el espacio escolar, entendida como un espacio para el poder (BOURDIEU, 2019; GOFFMAN, 2001; FOUCAULT, 2007b). Para analizar estos temas, realizamos entrevistas semiestructuradas con profesores (de diferentes estados del país) y estudiantes residentes en la Escola Sesc de Ensino Médio.

Palabras clave: “escuela sin partido”; educación; “ideología de género”.

1 Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa concebida e realizada no âmbito do projeto de iniciação científica (PIC) da Escola Sesc de Ensino Médio (doravante, ESEM). O projeto foi elaborado ao longo do ano de 2018 e a pesquisa foi desenvolvida durante 2019; tendo sido, ao fim 2019, premiada por uma banca composta de professores da escola para avaliação dos trabalhos realizados, a pesquisa continuou em 2020, ano ao longo do qual a equipe pôde





debruçar-se sobre o material empírico construído e aprofundar as discussões teóricas; este artigo é um dos resultados desse esforço coletivo, apenas possível por conta da estrutura e do suporte proporcionados pela Escola Sesc de Ensino Médio, que, hoje, compõe o Polo Educacional Sesc⁷.

Pensada e desenhada em 2018, a pesquisa foi uma maneira de responder ao contexto de destacada polarização política que marcou aquele ano eleitoral; quer dizer, a pesquisa teve seu escopo, tema e objeto elaborados em diálogo constante com o contexto político do país, e em grande medida é parte de um esforço de interrogar as raízes histórico-culturais do bolsonarismo como corrente política e de opinião.

Pode-se dizer, grosso modo, que a vitória eleitoral nas eleições presidenciais de 2018 representou o triunfo de um certo discurso sobre a história nacional (presente e passado), discurso este que tem ao menos quatro pilares: a politização da antipolítica⁸, a manipulação política do medo provocado pelo que Machado da Silva (2010) chama de *linguagem da violência urbana*, uma releitura nostálgica (porque negacionista) do período do regime militar (1964-1985) e, *last but not least*, um aprofundamento do conservadorismo na pauta dos costumes – ou o que Almeida (2019) chama de incremento de uma *onda conservadora*. Cada um desses pilares é objeto de tratamentos específicos por parte da literatura especializada, e nossa pesquisa centrou-se na discussão de um aspecto daquela “onda conservadora”.

Esse conservadorismo é multidimensional, mas encontra duas de suas mais destacadas expressões na chamada “ideologia de gênero” (como categoria acusatória) e no projeto autointitulado “escola sem partido”. No atual contexto histórico, na curta duração que tem sem dúvida um marco em junho de 2013, o espaço escolar, a função social da educação formal e o processo de ensino-aprendizagem protagonizado pelo par educadores-educandos assumem matizes e colorações polêmicas e apaixonadas. Sobretudo na sua interseção com tópicos que envolvem a temática do sexo, do gênero e da sexualidade. E é justamente na interseção dessa temática com a sociologia da educação que nossa pesquisa se desenrolou, interrogando como atores do universo escolar experienciam e entendem as representações sociais acerca de assuntos tidos como tabus, a exemplo daqueles sintetizados nas expressões “kit gay”, “escola sem partido” e “ideologia de gênero”. Entendemos, simultaneamente como hipótese e ponto de vista político, que aquelas representações operam de maneira constante e sub-reptícia na reprodução de estereótipos e violências diversas que têm no gênero e na sexualidade seus eixos

⁷ A Escola Sesc de Ensino Médio é uma escola-residência em tempo integral. A Escola ocupa um campus de 131 mil metros quadrados em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, e conta com uma privilegiada estrutura de ensino, além de não envolver nenhum custo para os estudantes e suas famílias. Tendo como lema “educar jovens brasileiros para autonomia intelectual, criatividade e compromisso social”, a Escola oferece a todos os alunos e alunas direito ao material pedagógico, uniforme, moradia (para os alunos em regime residencial) e alimentação. O Projeto de Iniciação Científica (PIC) da Escola envolve dois anos obrigatórios (um para elaboração e outro para execução da pesquisa) e um terceiro, opcional, para aquelas pesquisas laureadas.

⁸ Por “politização da antipolítica” entendemos a mobilização política que se articula como uma crítica à corrupção (malversação de recursos e instrumentos do Estado para fins de lucros e vantagens pessoais por parte de agentes públicos) que acaba por reduzir todo o sistema político da democracia formal (com suas engrenagens de freios e contrapesos) aos mandos e desmandos daqueles que compõem o que Faoro (1975) chamava de “estamento burocrático”.





articuladores e que ocorrem no espaço escolar, entendido como um espaço de poder (BOURDIEU, 2019; GOFFMAN, 2001; FOUCAULT, 2007b). Com o intuito de analisar essas questões, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores (dos estados de origem dos estudantes autores deste trabalho) e estudantes residentes da ESEM; importante destacar que, como de praxe, todos os nomes de nossos interlocutores são fictícios, a fim de preservar suas identidades. O artigo é assinado pelo professor orientador da pesquisa e por cinco estudantes de diferentes estados da federação, o que permitiu a abrangência de nossa amostra.

Dito isto, o artigo divide-se em quatro seções, para além desta introdução. A primeira discorre sobre a metodologia utilizada e o percurso das entrevistas, promovendo uma primeira aproximação do leitor com o material empírico construído. A segunda produz uma leitura do movimento “escola sem partido”, analisando, quanto a isto, as falas de nossos entrevistados. A terceira examina criticamente a noção de “ideologia de gênero”, discutindo, uma vez mais, as falas dos entrevistados. Nas considerações finais, produzimos uma síntese da discussão e dos achados da pesquisa, vislumbrando possíveis horizontes de pesquisa e aprendizados para uma escola mais democrática.

2 As categorias da pesquisa: algumas questões se abrem

Após aprofundada revisão bibliográfica, o que permitiu a posterior definição dos temas, escopo e metodologia da pesquisa, o grupo desenvolveu um roteiro de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos do ensino médio das cinco regiões do país com o intuito de indagá-los acerca daqueles assuntos polêmicos. A formulação dos tópicos das entrevistas, e nossa pesquisa de maneira geral, foi guiada por certos conceitos e discussões teóricas que afirmam um ponto de vista epistemológico, o que significa dizer que os dados empíricos (o conteúdo e a análise das entrevistas) são construídos pelas pesquisadoras em interação com seus entrevistados; assim, não se trata de uma “coleta” de dados, tal como um químico ou uma bióloga extrai amostras da natureza para testes de laboratório, mas de uma construção empírica conceitual e teoricamente informada.

Apoiados em diversos estudos sobre a temática do sexo, gênero e sexualidade (FOUCAULT, 2007b; BUTLER, 2017; LOURO, 1997), entendemos que os discursos coproduzem práticas – por dentro e por fora das instituições – que moldam e determinam corpos, sociabilidades e performances de gênero, de modo semelhante a uma rede de energia atravessada por diversos fios que instituem opressões, mas também armam diferentes campos de possibilidades de resistências e contrafogos. O poder, então, não é algo monolítico que está circunscrito a um lugar específico (como a escola, o estado, a burocracia, a classe, a família...), mas uma corrente que atravessa e perpassa a totalidade dos espaços sociais. Por conseguinte, os indivíduos em interação são efeitos das relações de poder que estruturam o corpo social desde a microfísica das interações até os níveis macro das políticas formais ou das atuações institucionais. Entendemos, assim, que o “eu” é falado pelas estruturas.

Armados deste ponto de vista, identificamos, na análise do material empírico de nossas entrevistas, seis categorias que o atravessam. São elas: “distinção entre sexo, gênero e



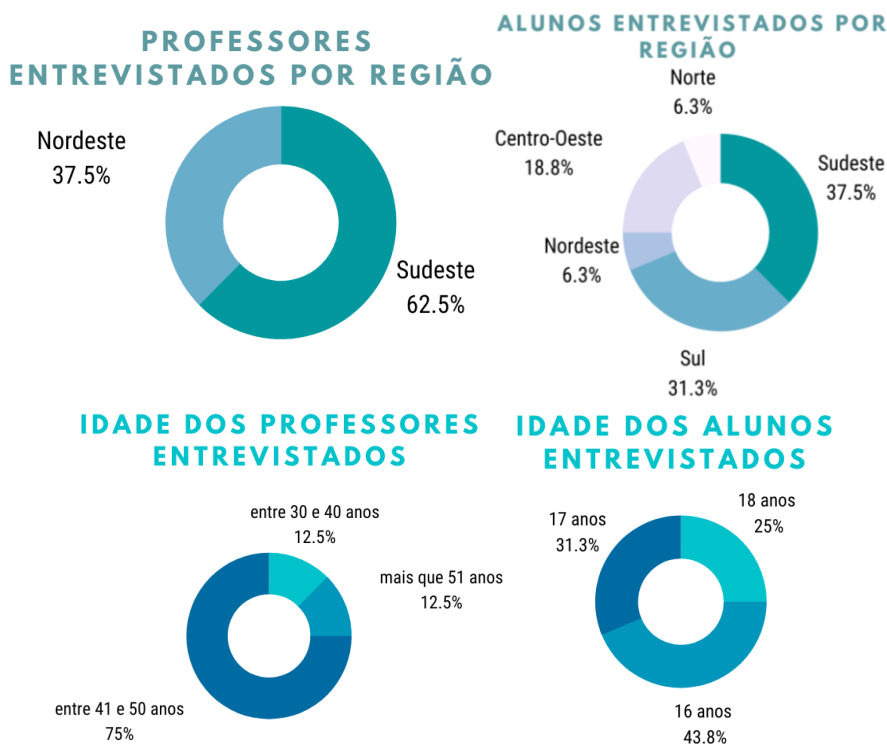


sexualidade”; “ideologia de gênero”; “escola sem partido”; “questão desportiva”; “kit gay”; “gênero e escola”.

Como os termos “ideologia de gênero” e “escola sem partido” merecerão tratamentos específicos nas seções seguintes, discorreremos, nessa seção, sobre a o perfil dos/as entrevistados/as e as outras categorias elaboradas a partir do material empírico.

Foi realizado um total de 24 entrevistas com 16 alunos (advindos dos estados do Amapá, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) de idade entre 16 e 18 anos e 8 professores da educação básica (oriundos dos estados do Espírito Santo, Maranhão, Paraíba e Rio de Janeiro) com idade entre 30 e 60 anos de diferentes áreas do conhecimento (inicialmente de preferência biologia e sociologia e da educação básica). Nos gráficos 1 a 4 abaixo, vê-se as regiões e as idades dos entrevistados.

Nosso objetivo foi observar como nossos interlocutores se posicionam em face das questões envolvendo o gênero e a sexualidade no espaço escolar. Assim, analisamos a existência ou não da aprendizagem de didáticas para abordar essas temáticas ao longo de suas trajetórias profissionais, levando em conta que os docentes trilharam distintos percursos formativos. Por outro lado, buscamos também analisar as trajetórias de estudantes da ESEM no que diz respeito àquelas questões na atual e nas antigas instituições escolares; tendo isso em vista, procuramos, na interlocução com os alunos, ouvir as vozes tanto dos que se inserem nos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade quanto dos que, ao deles se afastarem, tiveram de lidar com questões de preconceito, discriminação e sofrimento psíquico no ambiente escolar (e fora dele).





Elaboração própria

2.1 Gênero e escola

A instituição escolar tem como função formal garantir a aprendizagem de habilidades, conhecimentos e valores considerados básicos, capacitando o indivíduo para o mercado de trabalho e tornando-o um cidadão capaz de exercer seus direitos e deveres. No entanto, o sistema escolar também legitima e reproduz desigualdades que são a ele anteriores e que fazem dele seu instrumento. Isto é, o sistema formal de ensino naturaliza desigualdades socialmente construídas ao colocar como “dom natural”, “vocação” ou “mérito” o que é resultado de uma educação e de um treino cotidianos e metódicos que vêm de berço (BOURDIEU, 2002). De uma perspectiva bourdieusiana, portanto, as possibilidades diferenciais (caminhos mais ou menos prováveis) de sucessos ou fracassos escolares e profissionais estão de antemão determinados pelas origens sociais dos indivíduos, remetendo a uma “primeira educação, no âmbito da família de origem, ao mesmo tempo difusa e total” que inculca “aprendizagens imperceptíveis e inconscientes” (BOURDIEU, 2007, p. 259).

Buscando contrapor-se às tendências sociais gerais da reprodução secular das desigualdades de classe por meio da oferta gratuita de um aparato educativo e institucional que se esforça para reduzir as assimetrias de seu corpo discente, a ESEM assemelha-se às “instituições totais” (GOFFMAN, 2001), definidas por uma “ruptura das barreiras que comumente separam as três esferas da vida: lazer, trabalho e descanso” (*idem*, p. 17).

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida [relativamente] fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2001, p. 11).

Tendo isso em vista, questionamos nossos interlocutores (discentes da ESEM) acerca de seus pontos de vista sobre nosso tema, como a diferenciação entre gênero, sexo e orientação sexual.

A seguir, as alunas Beatriz e Laura, que se identificam como mulheres cisgênero, bissexual e lésbica respectivamente, expõem sobre se há discussão de gênero, sexo e sexualidade nas suas respectivas instituições escolares durante os anos finais do ensino fundamental. Ambas afirmam que suas escolas não tratavam sobre esses assuntos (que eram tidos como polêmicos) e, no caso da Beatriz, tratavam apenas de educação sexual. Ademais, as duas falam sobre o preconceito vivido durante suas respectivas experiências escolares e destacam o conservadorismo presente nas suas instituições.

Na antiga na verdade sempre foi bem preconceituosa e retrógrada porque eles tratavam sexualidade como se fosse sexo e é totalmente errado, as aulas de sexualidade era como ensinar a usar camisinha, eles erravam termos, era uma coisa bem ridícula e na escola atual tem muito mais liberdade, existem comitês, existem palestras, eu me sinto muito confortável em falar disso em sala por mais que esse não





seja esse tema em aula a gente sempre tem abertura pra falar, então é muito mais aberto, bem tratado (Beatriz, estudante, 16 anos, Rio Grande do Sul).

Na antiga instituição eles eram totalmente preconceituosos com todo ou qualquer tipo de homossexual e tipo... aconteceu um fato muito ruim pra mim e para minha namorada porque a gente começou ficar mais juntos e a orientação lá da escola, no caso a secretária, chamou a gente e chamou nossos pais sendo que outras pessoas que eram casais héteros e estavam fazendo as mesmas coisas e eles não chamaram os pais deles e chamaram os nossos pra tentar tipo constranger mesmo a gente na frente dos nosso pais e eles fizeram uma reunião tal e falaram sobre isso e foi muito ruim pra nossa parte e na atual eu nunca vi nenhum tipo de preconceito em relação a isso (Laura, estudante, 16 anos, Amapá).

7

Vê-se, aí, o quanto a escola pode ser negligente ao não proporcionar discussões e debates atualizados sobre questões de gênero, as quais por vezes não entram em pauta nos lares familiares, seja por alguma espécie de preconceito ou desconhecimento de formas de introduzir a temática.

Em relação aos docentes, abaixo a professora Cláudia, formada em ciências sociais na Paraíba, afirma que durante sua trajetória escolar é necessário a abordagem de temas como sexo e gênero e destaca que por ser professora de sociologia tenta tratar de assuntos ditos como polêmicos de forma mais leve e calma e por achar de extrema relevância diante o contexto social e educacional atual.

Então, eu costumo sempre trazer leve, assim de uma maneira mais leve né, tratar desses assuntos que eu acho extremamente importante e que a gente tem que abordar mesmo, acho que a gente tem que falar mesmo pra ver se a gente consegue amenizar essa violência aí (Cláudia, professora de sociologia, Paraíba).

Sob outro ponto de vista, a professora de biologia Fernanda afirma, ao longo da sua entrevista, que ela tenta sanar todas as dúvidas surgidas em sala de aulas pelos seus discentes; no entanto, afirma que por outro lado há uma escassa preparação para tratar tais temas em sala de aula com professores. Ademais, afirma que tenta auxiliar de forma cautelosa para não haver problemas futuros em sua instituição de trabalho.

Eu digo muito que temos que ter muito cuidado com o que falamos para o nosso aluno porque se for acontecer algo positivo, legal, mas se não acontecer vai dizer foi meu professor que me aconselhou a fazer isso, até que ponto devemos fazer isso. [...] E a gente vê hoje, reflete muito o não aceitar da família e vim todo o problema para a escola, e eu escutei muito de uns alunos nossos que estavam na formação na escola falando isso “que nós professores, que os alunos precisavam mais de nós professores que a gente desse uma ponte, que a gente fizesse uma ponte, que a gente sentasse mais, conversasse mais” aí eu fiquei pensando assim e nós professores quem vai nos ajudar? (Fernanda, professora de biologia, Espírito Santo).

Em contraponto às professoras citadas acima, o professor Inácio afirma não tratar em suas aulas de tais temas por acreditar que seus alunos possuem acesso à informação e são capazes de sanar suas dúvidas sobre essas temáticas. Além disso, diz que em suas aulas nunca houve questionamentos sobre temas como sexo, gênero e sexualidade.





Não, até porque hoje no século 21 e através das redes sociais os alunos estão bem mais informatizados quanto à questão da temática e a aceitação entre eles e em nenhum momento da minha vida profissional eu tive que intervir quanto a respeito de problemas que estejam relacionados a sexualidade dentro da sala de aula (Inácio, professor de física, Maranhão).

Pelo que pudemos observar, os professores não tiveram, durante suas trajetórias de formação acadêmica, algum curso ou disciplina que os auxiliassem na hora de tratar de assuntos como sexo, gênero e orientação sexual – seja como tópico curricular seja como questão que aparece nos intervalos ou nos interstícios (DAS; POOLE, 2004) do cotidiano escolar. Também observamos que nas matérias da área de ciências humanas, principalmente Sociologia, e da área de ciências da natureza, como Biologia, por tratar do corpo humano e suas interações na sociedade, ocorrem discussões mais vastas sobre as temáticas de gênero, sexo e sexualidade. De modo geral, nos parece haver um ciclo vicioso, por ambos os lados, em que se perpetua um tratamento truncado e pouco qualificado ao longo dos anos sobre temas extremamente importantes para uma formação que tenha na diversidade um dos seus valores; constatamos, igualmente, que a ESEM faz um esforço sistemático no sentido de tratar dessas temáticas e educar de acordo com o valor da diversidade.

2.2 Distinção entre sexo, gênero e sexualidade

A partir da análise sociológica aqui empreendida, o termo “sexo” refere-se às percepções acerca das distinções anatômicas e biológicas do corpo humano, ou seja, à classificação que se entende derivada dos órgãos genitais com os quais o indivíduo nasceu, podendo ser masculino, feminino ou intersexual (indivíduos que desenvolvem características sexuais masculinas e femininas). No passado, o termo “hermafrodita” era utilizado para se referir às pessoas com essa anatomia “ambígua”, o que gera certa confusão na maneira corrente de se perceber as diferenças corporais⁹. O “gênero”, por sua vez, é discurso; masculino ou feminino, o gênero constitui-se de discursos e representações sociais sobre a masculinidade ou a feminilidade, sobre o “ser homem” e o “ser mulher” aceitos e legítimos. Na nossa cultura ocidental assentada sobre o “privilegio masculino” (BOURDIEU, 2019), atribuímos aos indivíduos dos sexos masculino ou feminino distintos comportamentos “inatos” e guardamos com relação a eles uma série bastante complexa de expectativas sociais, sobretudo no que diz respeito à orientação sexual, o que termina por produzir pessoas (homens e mulheres) submetidas a distintos universos de regras morais e papéis sociais, num processo em que tanto a “mulher” quanto o “homem” tornam-se e são tornados, mas não nascem (BEAUVOIR, 2016; BAUBÉROT, 2013). Nessa perspectiva, admite-se que as diferentes instituições e práticas

⁹ Estamos de acordo com Foucault (1982) quando afirma que a vontade de saber e de determinar um “verdadeiro sexo” é um arbitrário cultural que nada tem que ver com a natureza ou a verdade do corpo humano. Acompanhamos tanto Foucault quanto Butler na retórica de suas perguntas: “precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?” (FOUCAULT, 1982, p. 1); “seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais?” (BUTLER, 2017, p. 27).





sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Assim, os gêneros

estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 1997, p. 28).

A “identidade de gênero”, por sua vez, diz respeito à maneira de acordo com a qual a pessoa enxerga sua própria condição de gênero; cisgênera é a pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído, no momento do nascimento, em função do seu sexo anatômico; transgênera é a pessoa que se identifica com o gênero oposto àquele que lhe foi atribuído no momento de seu nascimento; não-binário (incluindo-se aí agênero, gênero fluido, *queer* etc.) é a pessoa que opõe-se tanto à heteronormatividade quanto aos discursos e instituições que se esforçam por definir de maneira inequívoca papéis e comportamentos baseados seja no sexo, seja no gênero, seja na sexualidade. A orientação sexual, por sua vez, define-se pela orientação do desejo sexual – se voltado para pessoas do mesmo sexo, homossexual, se para pessoas do sexo oposto, heterossexual, se para ambos, bissexual; a pansexualidade, ao modo *queer*, por sua vez, nega o binarismo (homo, hetero ou bi) e, portanto, consiste em uma sexualidade que inclui a atração por pessoas intersexuais, transgêneros e cisgêneros, sem restrições ditadas pelas definições típicas do masculino e do feminino.

Armados desse entendimento, o grupo buscou interrogar os entrevistados a respeito da maneira como entendem as possíveis distinções, que instituem uma ordem compulsória (BUTLER, 2017), entre sexo, gênero e sexualidade. E isso no intuito de compreender como essa temática geral é arquitetada no ambiente escolar.

Abaixo, um trecho das entrevistas de Lucas e Joana, ambos pertencente a comunidade LGBTQIA+, sendo que o primeiro se identifica como um *queer* homossexual e a segunda se identifica como uma mulher transgênero. Dessa maneira, os dois discorrem sobre como eles se posicionam em face dos conceitos de sexo biológico e do gênero e de que forma demonstram seus conhecimentos e experiências.

A questão do sexo biológico é de uma visão muito biológica mesmo, acho que de modo geral a sociedade entende o sexo biológico como algo binário, você nasceu com pênis, logo você vai ser homem, se nasceu com uma vagina portanto vai ser uma mulher e eu acho que vai além disso, são coisas diferentes (Lucas, estudante, 18 anos, Rio de Janeiro).

Sim, o que eu entendo por gênero é a questão de que tu se identifica, como tu se expõe pras outras pessoas, mostra quem tu é, o sexo já é mais pela orientação do corpo (Joana, estudante, 18 anos, Rio Grande do Sul).

O estudante Heitor, cisgênero e homossexual, discorre em sua fala sobre o seu conhecimento a respeito dos conceitos de forma equivalente ao se tratar de sexo biológico e gênero.





Sexo no caso biológico? Se for no caso biológico, e gênero eu não consigo ter uma base concreta para diferenciar, então acho que sim, considero que seja a mesma coisa (Heitor, estudante, 16 anos, Rio Grande do Norte).

Em oposição ao discente Heitor, os estudantes Enzo, Gabriel e Paulo, todos cisgêneros e heterossexuais, que se encaixam nos padrões de heteronormatividade, e a discente Beatriz, cisgênero e bissexual, utilizam do conceito biológico ao tratar do “sexo”, mas relaciona o conceito de gênero à “escolha”, “aceitação” e “identificação”.

10

Acho que sexo tem a ver com o biológico, eu não sei ao certo, acho que tem a ver com o biológico tipo que é o jeito que você nasce e gênero acho que é o que você opta por admitir como...como...ah! não sei... Admite sua posição pode ser diferente ou não da que você nasceu, seja homem ou mulher... acho que é isso! (Enzo, estudante, 18 anos, Minas Gerais).

Eu acho que sexo está relacionado com o sexo biológico, que seria relacionado ao nascimento e gênero seria como a pessoa se vê e se aceita no próprio corpo (Gabriel, estudante, 17 anos, Rio Grande do Sul).

Pelo que eu sei, sexo seria algo mais biológico, seria mais pela nação, pelo o que a pessoa nasceu e gênero depende da escolha dela, então não tem uma relação entre os dois obrigatória (Paulo, estudante, 17 anos, São Paulo).

Sexo é como nasce, mulher ou homem, e o gênero é como você se identifica extrapolando muito o limite de mulher e homem, existe o não- binário (Beatriz, estudante, 16 anos, Rio Grande Sul).

O docente Carlos, por sua vez, assume uma postura mais alinhada à onda conservadora a que aludimos anteriormente.

Sim, sou masculino. Deus me fez assim e aceito a forma que Deus me concebeu do sexo masculino. Não tenho preconceito quanto à opção de gênero sexual de ninguém, mas assim, eu vejo que a bíblia, no caso Deus cria o homem e a mulher [...] Então fora disso, a bíblia, ela condena o homossexualismo [...] Eu sou um evangélico que eu não tô indo, não estou frequentando a igreja, mas eu sou evangélico, eu creio na palavra de Deus e respeito por exemplos alunos, tenho alunos homossexuais e respeito (Carlos, professor de português, Paraíba).

Assim como o professor Carlos, alguns discentes se apresentaram confusos ao tentar estabelecer um conceito às palavras sexo, gênero e sexualidade, como as estudantes Isabella, cisgênero e heterossexual, Laura e Valentina, ambas cisgênero e lésbicas.

Olha sou bem confusa nessas coisas de sexo e gênero, mas eu acredito que tem o sexo masculino e feminino e o gênero seria por exemplo homossexual, hétero (Isabella, estudante, 16 anos, São Paulo).

Sim, o sexo seria o que a gente nasceu, e o gênero também, então é a mesma coisa (Laura, estudante, 16 anos, Amapá).





Eu não entendo, eu não sei muito desse conteúdo só que tipo eu entendo que o sexo é meio que aa minha... o desejo que eu tenho, com homens ou mulheres e o gênero é como eu me identifico, se eu me identifico como homem ou como mulher (Valentina, estudante, 17 anos, Mato Grosso do Sul).

Sobre outro viés, a professora Cláudia, da área de ciências sociais, relata em sua entrevista o preconceito existente na sociedade contemporânea sobre as questões de gênero e ressalta ao longo das suas falas sobre a importância de debates que abordem esse tema diante o cenário social atual. Já o professor Gustavo entende de modo muito próprio sua distinção entre sexo, gênero e sexualidade.

11

Gênero é tudo aquilo que identifica a pessoa certo, a maneira que ela se porta, as atitudes, como se veste, isso pra mim é gênero, na minha visão. Infelizmente as pessoas ainda têm uma visão arcaica né e hoje a gente se depara com um preconceito [...] e que eu acho necessário a gente tratar na escola até porque em casa as pessoas têm aquela visão fechada de “não... mulher e homem e ponto final...” Inclusive já fiz esse mesmo questionamento pra várias pessoas e algumas delas diziam: eu tô aprisionado num corpo, mas eu não pertencço a esse corpo. Sexo engloba tudo, engloba além do físico, as pessoas pensam mais no físico, engloba a cor que a pessoa gosta, o que ela gosta, as coisas que ela faz, sexo engloba tudo (Cláudia, professora de sociologia, Paraíba).

Gênero? É opção sexual. Sexo é... o prazer no relacionamento que, e entendo a questão do sexo para o bem, muito além do genital”. (Gustavo, professor de filosofia, Espírito Santo).

Desse modo, entendemos que a maioria dos alunos operacionaliza os conceitos de maneira mais complexa que os próprios professores. Nota-se também que professores que tendem à direita do espectro político se apropriam da religião como argumento para justificar seu preconceito estrutural revestido em suas falas. Ademais, observa-se que docentes da área de ciências humanas, focando em sociologia, aborda e defende temas como corpo, sexualidade e gênero durante sua trajetória escolar.

2.3 “Kit gay”

Em consonância com o princípio da igualdade expresso no artigo 5º da Constituição Federal, o governo brasileiro, em maio de 2004, em parceria com a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transsexuais), entre outros órgãos e instituições, lançou o programa “Brasil sem Homofobia”. Como parte do programa, elaborou-se o projeto “Escola sem Homofobia”, consistindo em uma série de materiais, a ser distribuído para professores da educação básica, voltados para o auxílio no tratamento de temas de preconceito e discriminação relativos às questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar.

Nesse sentido, estava prevista, para o segundo semestre de 2011, no decorrer do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, a impressão e distribuição do material em 6 mil escolas de ensino médio; no entanto, o projeto – apelidado pejorativamente de “kit gay” –





foi cancelado em maio do mesmo ano em decorrência de pressões de bancadas religiosas do Congresso Nacional.

O projeto se pretendia um marco na luta contra as diversas formas de preconceito e discriminação que tomam a comunidade LGBTQIA+ como objeto, entendendo que a escola é uma instituição central na produção e na reprodução de valores e comportamentos que – à maneira dos “fatos sociais totais” (MAUSS, 2017, p. 193-4) – reverberam por todo o conjunto do tecido social.

Diante do contexto político conflagrado no qual o grupo de pesquisa estava imerso em 2018 com as eleições presidenciais e a ascensão do conservadorismo, ressurgiu a polêmica em torno do projeto “Escola sem Homofobia”, apelidado de “kit gay”; por isso, pretendemos analisar como os professores da educação básica se portam frente às questões de homofobia na escola e suas reflexões sobre o programa a partir da entrevista.

Assim, verifica-se esse discurso conservador contra o projeto Escola Sem Homofobia, como o caso do professor de filosofia Inácio, ao relatar na sua entrevista que a escola deve tratar apenas do ensino de educação sexual e não discutir sobre temas como gênero e sexualidade, por acreditar que esses temas deverão ser introduzidos pelos pais e não por responsabilidade da instituição escolar.

O kit gay já! Olha, o que foi colocado pela mídia que era uma revista e que essa revista tinha umas orientações sexuais e como ainda agora eu falei as orientações sexuais são de suma importância que sejam passadas aos alunos, como se prevenir, mas essas informações não são totalmente de responsabilidade da escola. O que eu vejo hoje é que repassam algumas coisas que sejam de responsabilidade dos pais para a escola como se a escola fosse detentora de todo esse conhecimento, essa questão da orientação, de como manusear o preservativo, sim isso é benéfico a escola trabalhar essas temáticas né, doenças sexualmente transmissíveis sim também, porém alguns outros assuntos mais específicos de relações sexuais acho que isso é de responsabilidade dos pais (Inácio, professor de física, Maranhão).

Em oposição ao docente Inácio, a professora Fernanda afirma se sentir preparada para ministrar esses conteúdos nas partes de fisiologia humana, especificamente em sistema reprodutores e doenças sexualmente transmissíveis, correlacionando esses temas com o conceito de sexualidade. Da mesma forma, ela disserta que o nível de escolaridade que os alunos devem ter para compreender sobre o assunto é a partir do ensino médio e declara ainda que é responsabilidade da instituição escolar tratar essas questões e escutar os alunos por entender que os responsáveis não estão preparados para discutir tais temas.

Eu acho que a questão como se trata de “kit gay”, os nossos alunos, eu acho que, que kit é esse? Que elaboração é essa? Porque trabalhar sexualidade em sala já se trabalha, a partir do momento que a gente trabalha sistema reprodutor, doenças sexualmente transmissíveis e outros, um faz ligação com o outro. Só que eu acho que até para você começar a trabalhar determinados temas tem que ter um nível assim, vamos supor um nível de escolaridade, o aluno tem que tá, para a educação infantil jamais porque a criança ainda não entende determinados temas (...) mas a gente tem que ser imparcial, a gente tem que realmente escutar nosso aluno e a gente de certa forma dá esse suporte porque a maioria das questões sexuais eles aprendem na rua porque os pais não estão



preparados para falar sobre esse tema com eles (Fernanda, professora de Biologia, Paraíba).

Ademais, o docente Gustavo, de filosofia, relembra a entrevista do então presidente Jair Bolsonaro, realizada pelo Jornal Nacional, em 2018, em que o candidato levou para a entrevista um dos livros do material “Escola sem Homofobia”, afirmando que era um material produzido pela esquerda do país, se referindo ao governo Dilma Rousseff, responsável pela primeira tentativa de distribuição do material em 2011, e ainda que o projeto “incitaria a homossexualidade” nos estudantes se distribuído. Gustavo traz ainda, uma perspectiva sobre a distribuição do conteúdo afirmando que a intencionalidade da iniciativa era debater temas como gênero.

Ah, já ouvi falar sim, mas isso não é verdade. Eu acho é o seguinte, eu acho que esse projeto de kit gay nunca existiu, nunca existiu, isso foi uma, isso é uma jogada ideológica criada pela, pela extrema direita para poder retirar das escolas o debate sobre gênero. A tal cartilha que o atual presidente apresentou no debate no jornal nacional aquela cartilha nunca chegou nas escolas isso nunca existiu e isso foi um projeto, o debate de gênero nas escolas foi um projeto na época do governo Dilma, ela resistiu em colocar o projeto, ela colocou o projeto pressionada por uma turma mais avançada do MEC mas que depois nem chegou às escolas porque foi interceptada pela bancada evangélica e que, por jogada eleitoreira foi apelidada de kit gay mas que isso nunca chegou às escolas. Nem havia a intencionalidade de chegar dessa maneira, havia a intencionalidade de debater gênero, que é diferente (Gustavo, professor de filosofia, Espírito Santo).

Os docentes tendem, pois, a se dividir: ou enxergam o valor civilizatório do projeto ou afirmam que é de responsabilidade familiar tratar desses temas com seus respectivos filhos, e não da instituição escolar, sugerindo que a distribuição do material seria desnecessária nas suas respectivas escolas.

2.4 Questão desportiva

Esporte é uma palavra originária do francês antigo (*disport*) e significa uma atividade praticada amadoramente ou profissionalmente com o intuito de competir ou superação do próprio ser, sendo este historicamente ligado à construção da sociedade humana, seus processos culturais e econômicos. Diante disso, notamos que ao longo da história dos jogos olímpicos e das competições esportivas as participações eram restritas a homens e a inclusão da participação feminina ocorreu somente a partir do início do século XX. Apesar disso, apenas em 2012, todas as modalidades esportivas contavam com mulheres nos jogos.

Nesse sentido, na contemporaneidade observamos uma disparidade entre gênero e raça nos esportes; assim, é criada uma subdivisão entre atividades esportivas historicamente considerados “para mulher” (como vôlei, dança, ginástica...) e “para homem” (como futebol, basquete, luta..) tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Logo, é gerada uma desvalorização da mulher no mundo esportivo, podendo-se citar como exemplo a jogadora de futebol brasileira Marta, eleita 6 vezes (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2018) a melhor jogadora do mundo pelo



The Best FIFA Football Awards e possuindo diversos outros títulos individuais como maior artilheira em copas do mundo. Entretanto, apesar dos títulos que a jogadora possui, não há um reconhecimento financeiro e social em comparação aos jogadores do sexo masculino, como o jogador Neymar Junior que ganha um salário de 175 vezes maior que a própria jogadora.

Tendo isso em vista, indagamos os estudantes acerca do tema, a fim de analisar os impactos das questões de gênero no ramo esportivo focando principalmente no âmbito escolar.

Abaixo, vemos um trecho da entrevista dos estudantes Paulo e Gabriel, dois homens cisgênero e heterossexuais, que afirmam não ter sofrido nenhuma discriminação ou preconceito no espaço escolar em virtude das questões desportivas. Observamos que tal afirmação ocorre devido ao discente se encaixar nos moldes padrões de masculinidade impostos pela sociedade contemporânea do século XXI.

14

Não, mas porque sou hétero então pela sociedade que a gente vive não é algo comum de acontecer (Paulo, estudante, 17 anos, São Paulo).

Nunca sofri exclusão (Gabriel, 17 anos, Rio Grande do Sul).

Em contrapartida, os estudantes Igor e Heitor têm outra percepção; eles se identificam como homens cisgêneros e homossexuais e afirmam não se encaixarem nos padrões de heteronormatividade da sociedade, ou seja, não possuem um ideal moldado de “virilidade” (BOURDIEU, 2019) para específicas práticas esportivas. De acordo com os discentes, vários foram os episódios em que foram excluídos de certas práticas esportivas em suas experiências escolares. Ademais, Igor denuncia, através de sua fala, como o ramo esportivo é machista e excludente, constatando que os homens têm um privilégio em relação às mulheres.

Pelo gênero não e pela orientação sexual não necessariamente, era mais por uma questão do jeito porque... eu sou uma pessoa que não corresponde exatamente aos critérios heteronormativos de ser, então eu já fui excluído sim de algumas atividade sim, principalmente futebol e jogos assim que nosso país são idealizados como atividades de heterossexuais, uma atividade extremamente heteronormativa então eu já sofri sim algumas exclusões que não deixavam eu jogar, não me davam tanta credibilidade então isso atrapalhava mas por ser homem eu acredito que não sofri porque é um esporte, os esportes também são muitos é... o mundo esportivo é um mundo machista, então os homens têm mais privilégios em relação às mulheres então...não por ser homem mas sim por ser gay e por ser afeminado (Igor, estudante, 16 anos, Minas Gerais).

Sim, na minha escola, só tinha o... tipo pros meninos era futebol e pras meninas era futebol e vôlei e eu queria fazer muito vôlei só que nunca pude fazer porque era considerado esporte só feminino na minha escola e eu vim fazer só no meu ensino médio (Heitor, estudante, 16 anos, Rio Grande do Norte).

No caso da estudante Rafaela, mulher cisgênero e lésbica de 17 anos, a discente disserta sobre as suas experiências durante o ensino fundamental como praticante de um esporte historicamente considerado masculino, o futsal, e sua trajetória ao relatar a necessidade de quebrar os estereótipos formados ao longo do tempo de que mulheres não possuem habilidade





para praticar esportes ditos masculinos, a mesma afirma abaixo sobre a necessidade de se reafirmar como boa jogadora em consequência dessa construção imposta.

Orientação sexual não, mas gênero sim porque eu sou mulher e eu jogo futsal desde criança e os meninos não queriam me escolher no time porque achavam que eu era ruim, então eu tinha que ser 3 vezes melhor que o menino pra ele achar que eu era mais ou menos boa. E ainda rolava, tipo, “se você gosta de futebol, pra que time você torce? Fala aí três jogadores do time.” Sabe, bem escroto. Mas acontece o estereótipo de você ser uma mulher hétero, você vai ser automaticamente ruim, agora se você é lésbica, você tem potencial, pode ser boa. (Rafaela, estudante, 17 anos, Santa Catarina).

Por fim, notamos, ao analisar as entrevistas, que a maioria dos indivíduos não sofrem discriminação ou exclusão nas práticas esportivas exclusivamente por conta da sua orientação sexual, mas sim principalmente pela sua identidade de gênero e determinada característica não pertencente a um ideal de heteronormatividade. Portanto, essa exclusão ocorre devido à opressão imposta historicamente pelos homens em relação às mulheres nas questões esportivas, como por exemplo o atraso das representações femininas em jogos extremamente importantes como as olimpíadas e tendo como efeito a perpetuação do retrógrado pensamento de uma subdivisão nos esportes por gênero nas práticas escolares.

3 “Ideologia de gênero”

Há duas acepções possíveis do termo “ideologia”; a primeira, mais difundida, define a ideologia como um conjunto de ideias características de um grupo social, que orienta o pensamento e as atitudes do indivíduo em suas interações sociais; a segunda, que remete à sociologia de Karl Marx, o conceitua como qualquer corrente ou sistema de pensamento (filosófico, religioso, ético etc.) que, deturpando a realidade, impede que as classes dominadas tomem consciência da sua condição de opressão, contribuindo assim para a apatia e o imobilismo políticos. Dessa forma, segundo Marx, são ideológicas as ideias, pensamentos e doutrinas que, produzindo narrativas distorcidas da realidade, justificam assimetrias e desigualdades sociais.

O entendimento do “gênero” como “ideologia”, portanto, vem no bojo de um discurso que o nega como conceito ao afirmá-lo como “ilusão”, “falsa consciência” ou “falseamento do real”, isto é, como “ideologia”. O “real”, nesse discurso, é o “natural”, o qual é associado às evidências das diferenças anatômicas dos corpos sexuados, dos quais se supõe emanar ou derivar um “temperamento” (MEAD, 1979) e uma sexualidade igualmente “normais” porque condizentes com a “natureza” dos seres. Nessa “retórica antigênero” (JUNQUEIRA, 2018), há uma “naturalização da ordem sexual centrada na dominação masculina e na matriz heterossexual” (MARAFON; SOUZA, 2018). Logo, a pauta política que daí resulta só pode ser a da destruição de uma ilusão para que se propague a verdade que deriva da natureza – como se vê, dentre muitos outros exemplos, no *Manifesto à Nação: o Brasil para os brasileiros*,





assinado pela *Frente Parlamentar Evangélica* da Câmara dos Deputados, onde se lê que devemos

libertar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da ideologia da pornografia, devolver às famílias o direito da educação sexual das suas crianças e adolescentes e defender o direito à inocência da criança como direito humano universal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018, p. 54).

Nossos entrevistados, em geral, mostraram uma percepção que em alguma medida parece ter se formado ao largo das discussões que apresentamos até aqui. Segundo Gabriel, por exemplo, que se identifica como heterossexual e cisgênero masculino, a “ideologia de gênero” é equivalente ao estudo sobre gênero – numa certa confusão entre “teoria” e “ideologia de gêneros” (GUIMARÃES, 2020). Enquanto Gael, bissexual e cisgênero masculino, além de fazer a confusão em relação ao termo, o atrela a um aspecto positivo, que deveria ser estimulado e tratado na escola, evidenciando a resignificação que o termo originário da “ideologia de gênero” vem sofrendo. Essa perspectiva é compartilhada por Enzo, heterossexual e cisgênero masculino, que também se diz “a favor da discussão da ideologia de gênero” nas escolas, entendendo pelo termo “ideologia de gênero” o conjunto dos estudos sobre a temática do gênero.

16

Já ouvi falar no termo ideologia de gênero, seria o... acho que estudo dessas diferentes aceitações e o entendimento em nível acadêmico (Gabriel, estudante, 17 anos, Rio Grande do Sul).

Já ouvi falar nesse termo, gênero é algo muito abrangente quanto se trata da ideologia eu acho, eu ouvi num contexto de escola que deve ser tratado a ideologia de gênero com as crianças, eu vi em uma reportagem que é importante isso, porém como é um tema muito abrangente é complicado de trabalhar pois ele pode entrar em contato com diversas opiniões diferentes (Gael, estudante, 16 anos, Minas Gerais).

Ideologia de gênero eu acho que tem a ver como a maneira que as pessoas tipo pensam, tipo como as pessoas se colocam à essas questões de gênero mesmo e tipo a ideologia que elas carregam sobre isso o... por exemplo... alguma ideologia que seja a favor dessas discussões em locais tipo escola...essas coisas assim, que sejam a favor dos debates sobre isso (Enzo, estudante, 18 anos, Minas Gerais).

Nota-se que os discentes entendem o termo “ideologia de gênero” como um conteúdo discutido por profissionais que detém um conhecimento sobre o assunto a partir do estudo que aborda questões de identidade e gênero, além de o caracterizarem como algo positivo, que deveria ser disseminado e estimulado nas escolas. Logo, o discurso hostil propagado pelos movimentos que se autointitulam conservadores, na sociedade, sofrem articulações com outros pensamentos e no imaginário popular são compreendidos como uma espécie de matéria acadêmica. Nessa perspectiva, “ideologia de gênero” se torna um quesito de identificação de grupos que apontam e entendem o gênero de maneira similar.





Ideologia de gênero, olha vamo dizer assim, ideologia significa o predomínio de uma ideia né? Predomínio de uma ideia; agora, é eu não sei se dá para caracterizar gênero, como ideologia. É, mas se nós quisermos assim chamar eu caracterizaria como ideologia de gênero o debate sobre a liberdade sexual (Gustavo, professor do CEEJA, Espírito Santo).

A ideologia de gênero é uma responsabilidade de cada um assumir o seu papel, a sua orientação sexual (Inácio, professor de física, Maranhão).

Ideologia é a atitude que aquela pessoa tem na vida, é o que ela faz, é o que ela é (Cláudia, professora de sociologia, Paraíba).

Quando a gente fala em ideologia assim, para que é uma ideologia de gênero, é para gente de uma certa forma entender, se entender, buscar entender principalmente quando se trata de questões relacionadas a gênero, questão sexual e outras e outras conteúdos que a gente aborda principalmente em sala de aula (Fernanda, professora de biologia, Paraíba).

A partir da perspectiva das docentes, torna-se nítido que o termo “ideologia de gênero” também se difundiu no imaginário popular de pessoas que possuem um grau de qualificação profissional como área acadêmica especializada. No entanto, os docentes majoritariamente entendem esse termo relacionado a “liberdade sexual”, ou, “assumir sua orientação sexual”. Portanto, há novamente uma evidência de que a expressão “ideologia de gênero” sofre articulações com diversos pensamentos na sociedade e no imaginário popular se confunde com outros termos interligados ao gênero, sexo e sexualidade.

4. O projeto “escola sem partido”

O programa ou projeto “Escola sem Partido” (doravante, ESP) é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. De acordo com seu idealizador,

o que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado (SOUZA, 2021).

Em Santa Cruz do Monte Castelo, norte do Paraná, onde o programa virou lei, a rede primária do município passou a ter escolas tomadas por cartazes com os seguintes dizeres: “o professor não pode se aproveitar dos alunos para promover seus próprios interesses ou preferências ideológicas, religiosas, políticas e partidárias” (PORTAL TERRA, 2016). Ademais, o projeto chegou a virar lei temporariamente em Alagoas sob o título de “Lei da





Escola Livre”. Entretanto, em abril de 2017, o ministro Luís Roberto Barroso, do STF, concedeu liminar que suspendeu a lei alagoana. Na decisão, Barroso destacou que a lei “é tão vaga e genérica que pode se prestar à finalidade inversa: a imposição ideológica e a perseguição dos que dela divergem.” (STF NOTÍCIAS, 2017). No julgamento do plenário, ocorrido em março de 2020, que firmou entendimento sobre o tema, o supremo ratificou – por nove votos a um – a liminar do ministro Barroso, o qual, em seu voto mais recente, frisou que

a ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é antagônica à de proteção ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (AMORIM; OLIVEIRA, 2020).

18

Na visão de nossos entrevistados, o ESP em geral é visto como um projeto de retirada da liberdade de professores ao tratarem de assuntos ditos polêmicos.

O escola sem partido na minha visão é um projeto que tira muito a liberdade dos professores de tratarem sobre os assuntos que eles querem em sala de aula por, as vezes pessoas conservadoras acharem que eles estão tentando puxar uma pessoa para uma certa ideologia tipo a levar elas a acreditarem que certa ideologia é o correto e eu acho que isso aí priva muito os professores em sala de aula e o corpo discente em sala de aula em relação a como se portar na sala (Enzo, estudante, 18 anos, Minas Gerais).

Eu não concordo com o escola sem partido, porque eu acho que o pensamento ele se constrói, o professor não é detentor de todo o conhecimento, porém não poder dar nossa opinião, a gente de uma certa forma mover o aluno para que de uma certa forma a gente construa junto e que a gente respeite a opinião do outro (Fernanda, professora de Biologia, Paraíba).

Assim como Fernanda, outros professores dizem ser contrários ao Escola Sem Partido, visto que os “deveres” dos professores dados pelo ESP soam como imposição ao trabalho realizado por eles, como mostra a figura 1 abaixo, retirada de sítio eletrônico (hoje fora do ar) de divulgação e defesa do ESP. Vale lembrar que o seu fundador e defensor declarou, em agosto de 2020, o encerramento do que chamava de “programa escola sem partido”¹⁰.

¹⁰ Ver, a esse propósito: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>.



Figura 1



Mais afim à perspectiva do ESP, a professora Daniela e o estudante Paulo se posicionam por uma escola que seja “neutra” em termos políticos e ideológicos.

A ideia que eu tenho é de uma escola que não se deixar influenciar pela política de uma maneira geral... você vai para ensinar, ensinar conteúdo, passar conteúdos, mas não colocar sua postura ideológica ali em sala de aula, olha... na verdade eu concordo. Acho que cada um tem sua ideologia, seu pensamento filosófico, sociológico e isso é pessoal. O que eu acho que tem acontecido muito é o querer colocar sua ideologia no outro sem respeitar aí eu não concordo, esse de “se tu não acreditar tu está errado”, na minha opinião acho que deveria ter mais respeito um com o outro (Daniela, professora de Português, Maranhão).

Eu acho que é só os professores e os coordenadores não transparecem algum lado político sendo direita, esquerda, partidário, algo do tipo... eu concordo, que cada um tem seu livre arbítrio para pensar e fazer o que bem entende (Paulo, estudante, 17 anos, São Paulo).

O ESP parte, essencialmente, da ideia de que os educadores não devem defender, no exercício de suas funções em suas interações com seus alunos, qualquer ideologia política. Analisando-se os documentos e pronunciamentos de seus defensores, observa-se a busca por um ideal de neutralidade no ensino e na prática pedagógica de maneira geral. Teríamos, enfim, uma escola absolutamente desvinculada de qualquer ideologia, em que os alunos aprenderiam, de maneira neutra e imparcial, os conteúdos de cada disciplina, sem juízos de valor capazes de levá-los para um ou outro lado do espectro político-ideológico. No entanto, é possível fazer uma educação absolutamente desvinculada de valores éticos ou políticos? Como afirma a professora Hellen e os estudantes Gabriel e Matheus,



Não existe escola sem partido, todas as escolas têm partido, não existe! As pessoas têm posicionamento, escola sem partido é a imbecilidade do pensamento nulo, vou tratar assim, é porque o que incomoda a essas pessoas que defendem essa bandeira é o fato de que elas não conseguem conter o progresso, elas não conseguem fazer valer as ideias, o pensamento conservador que elas possuem (Hellen, professora de história, Rio de Janeiro).

O escola sem partido, é um projeto meio sem fundamento no qual ele prega a não exposição de vários lados sobre sexualidade e política, mas a partir do momento que a sociedade toma um lado como favorito já deixa de ser imparcial (Gabriel, estudante, 17 anos, Rio Grande do Sul).

O escola sem partido querem que os professores não tenham influência nenhuma sobre o aluno e não possam se expor, suas opiniões, sobre serem totalmente impessoais quanto a aplicação do seu trabalho. Eu sou contra a escola sem partido, eu acho que limita muito o professor, além de que eu acredito que o aluno não vai se deixar ser doutrinado por isso sabe, especialmente a gente no Ensino Médio já tem a capacidade suficiente para ter a nossa visão e apenas olhar a visão do outro e ver se a gente gostou ou não, não acho que isso seja pensado pra gente. (Matheus, estudante, 17 anos, Mato Grosso).

Um autor muito citado pelos defensores do ESP é o sociólogo alemão Max Weber. Em ensaios clássicos, como *O sentido da “neutralidade axiológica” nas ciências sociológicas e econômicas* (WEBER, 1991), Weber defendeu uma postura de defesa da neutralidade axiológica que envolve uma certa concepção do que é a ciência, por um lado, e do que é o papel do professor, por outro. De modo geral, sua posição é a de que a sociologia (como ciência empírica da ação social) não tem como objetivo determinar normas para conduta, isto é, não tem o objetivo de dizer o que temos ou não que fazer. Ela pode *esclarecer* a ação (WEBER, 2006), mas não pode dizer objetivamente (vale dizer: cientificamente) o que deve ou não ser feito, ou seja, qual escolha deve ser realizada ou qual curso de ação deve ou não ser adotado numa situação qualquer; a sociologia pode discutir os meios, mas nunca estabelecer os fins. Igualmente, o papel do educador não é o de convencer sua “audiência” a professar essa ou aquela ideologia, esse ou aquele programa político, mas de treinar seus alunos no uso de conceitos (formados, de maneira típico-ideal, o mais inequivocamente possível) e de ferramentas metodológicas capazes de construir verdades empíricas (parciais e provisórias, mas objetivas) sobre os mais diferentes objetos e temáticas sociológicas e culturais. Por posicionar-se dessa forma, Weber acabou sendo, por diversas vezes, citado como possível referencial de apoio e suporte à defesa de uma “escola sem partido”, isto é, sem imposição de ideologias e posicionamentos políticos por parte dos professores em relação a seus alunos.

Uma leitura apressada dos principais textos weberianos dedicados ao tema¹¹ pode referendar esse tipo de associação. Por exemplo, Weber afirma taxativamente que “a tarefa do professor é servir aos alunos com seu conhecimento e experiência e não lhes impor suas opiniões políticas e pessoais” (WEBER, 1982, p. 173). No entanto, e isso fica convenientemente

¹¹ Além do já citado *O sentido da neutralidade...*, vale destacar a conferência sobre *A ciência como vocação*, de 1917, e o ensaio sobre *A “objetividade” do conhecimento nas ciências e nas políticas sociais*, de 1904.



ocultado nas leituras de Weber empreendidas pelos ideólogos do ESP, a defesa de Weber da neutralidade axiológica (que envolve uma ética da docência e uma ética do fazer científico) se faz como resultado da defesa de três valores: o valor de verdade, o valor da liberdade e o valor da diversidade. O comprometimento do professor e do pesquisador é em primeiro lugar com o valor da verdade empírica que apenas a metodologia científica pode construir – e esse é um dos motivos da ironia com a qual Weber diversas vezes se referiu aos que defendem uma ciência “livre de pressupostos”. Ademais, a docência deve estar à serviço da liberdade do corpo discente no sentido de que deve apresentar e discutir a pluralidade e a diversidade tanto de temas possíveis de análise (política, religião, economia etc.) quanto de pontos de vistas de valor que são significativos por influenciarem decididamente as condutas concretas (a sociologia, afinal, é uma ciência empírica da ação social); a sociologia em sala de aula, portanto, de um ponto de vista estritamente weberiano, deve estar comprometida com a verdade empírica (“a verdade que só o conhecimento empírico nos pode proporcionar” – WEBER, 2006, p. 104) e com a diversidade unicamente no interior da qual se pode desenvolver a liberdade individual, a liberdade da vontade. Não se trata, portanto, de excluir temas ou pontos de vista da discussão sociológica, mas de incluí-los em sala de aula como relevantes porque “significativos” (WEBER, 2006) – inclusive apresentando aos alunos os fatos que são inconvenientes para os juízos de valor, ideologias e posicionamentos políticos que lhes são caros¹². Nada mais distante do programa do ESP. Veja-se, por exemplo, o já aludido *Manifesto à Nação*; na seção dedicada ao “Escola sem Ideologia e Escola sem Partido”, o que se defende é a retirada das discussões de gênero das escolas, isto é, algo que vai totalmente na contramão da defesa weberiana da liberdade e da diversidade. Para Weber, não se trata nem de impor pontos de vista nem de excluí-los do debate, mas de analisar empiricamente como as controvérsias são elaboradas, quais perspectivas de valor orientam os atores sociais em contextos específicos de ação, quais os seus pressupostos e quais as consequências (possíveis e prováveis) da adoção dessa ou daquela linha de ação, e deixar que os próprios estudantes decidam quais caminhos seguir e quais escolhas realizar; desse ângulo, portanto, Weber aparece muito próximo da defesa kantiana da liberdade individual e de um “uso público da razão” (KANT, 1985).

De um ponto de vista weberiano, a neutralidade do professor só pode se fazer num ambiente ancorado (enquanto sua condição de possibilidade) nos valores da verdade, da liberdade e da diversidade. O professor está proibido de impor suas opiniões e pontos de vista à sua “audiência” justamente por um comprometimento com o valor da liberdade, que só pode ser cultivado num ambiente em que as mais divergentes teorias, temas e conceitos são explorados e discutidos racionalmente, numa espécie de “esfera pública” (HABERMAS, 2014) escolar. Ademais, vale lembrar que o papel mais importante que um professor pode exercer, segundo o ponto de vista weberiano, é o de incitar, em seus alunos, uma *ética da responsabilidade* que se faz, de um lado, pelo entendimento de quais são os pressupostos e

¹² Assim diz Weber, em passagem particularmente relevante: “a tarefa primordial de um professor útil é ensinar seus alunos a reconhecer os fatos ‘inconvenientes’ – e quero dizer os fatos que são inconvenientes para suas opiniões partidárias. E para cada opinião partidária há fatos que são extremamente inconvenientes, para minha própria opinião e para a opinião dos outros” (WEBER, 1982, p. 174).

implicações das escolhas políticas individuais e, de outro, num equilíbrio sempre instável e provisório entre as convicções e posições de valor individuais e as ponderações a respeito das consequências possíveis e prováveis da adoção de cursos de ação particulares¹³.

É só através de uma torção muito grosseira que se pode colocar o pensamento weberiano em consonância com o projeto político e ideológico do ESP, já que o que o programa faz é utilizar-se da linguagem da neutralidade para tentar instituir (vale dizer: impor) uma agenda bem específica de debates, temas e pontos de vista em sala de aula. O projeto, assim, sempre buscou limitar as discussões em sala de aula e retirar temas (como gênero, sexualidade, machismo, homofobia e diversos outros) das instituições escolares, contradizendo a ideia weberiana de neutralidade axiológica. Como diz o professor Gustavo e o estudante Lucas:

Eu diria que é uma escola de direita. É a intencionalidade de uma escola de direita por que as escolas, o projeto escola sem partido, ele foi criado para poder atacar as chamadas ideologias de esquerda na escola, ideologia popular mas a, quando ele diz atacar a ideologia de esquerda ele ataca pensadores de pedagogia popular, principalmente Paulo Freire (...) Há alguém sem ideologia? Então o Projeto escola sem partido é um projeto de ideologia de direita e que quer fazer uma doutrinação de direita dentro das escolas com um projeto de extrema alienação. A minha opinião é que é um projeto antipopular é um projeto da extrema direita para poder produzir mentes e corpos dóceis (Gustavo, professor de filosofia, Espírito Santo).

Sobre o projeto escola sem partido, e eu acho que ele é muito confuso, o que eu posso dizer sobre o escola sem partido é que no mínimo ele é sem sentido porque uma vez que você fala que uma escola não deve tomar partido, você já tá tomando um partido, entende? Então é incoerente no mínimo, e assim a gente vai estudar com Weber que é um sociólogo, que vai dizer o seguinte; não existe neutralidade e a não neutralidade não tá só na fala, vai além (Lucas, estudante, 18 anos, Rio de Janeiro).

Sob esse viés, a pesquisa mostra a diferença entre os diferentes posicionamentos de discentes e docentes, demonstrando que o ideal de neutralidade está presente em alguns depoimentos. Desse modo, vemos que alguns defensores do ESP, ao insistirem na “neutralidade”, apenas reforçam a ideologia desde sempre dominante, negando o papel crítico e reflexivo, do ponto de vista da formação cidadã, que cabe à instituição escolar numa sociedade democrática.

¹³ Vale a pena acompanharmos Weber de perto: “além disso, podemos e devemos dizer: em termos de seu significado, tal ou qual posição prática pode ser deduzida com coerência interior, daí integridade, a partir desta ou daquela posição de *weltanschauliche* última. Talvez só possa ser deduzida dessa posição fundamental, ou talvez de várias, mas não pode ser deduzida destas ou daquelas outras posições. Falando figuradamente, servimos a este deus e ofendemos ao outro deus quando resolvemos adotar uma ou outra posição. E se continuarmos fiéis a nós mesmos, chegaremos necessariamente a certas conclusões finais que, subjetivamente, têm sentido. É isso o que, pelo menos em princípio, podemos realizar (...) Assim, se formos competentes em nossa empresa (o que devemos pressupor, aqui), podemos forçar o indivíduo, ou pelos menos podemos ajudá-lo, a prestar a si mesmo *contas do significado último de sua própria conduta*. Isto não me parece pouco, mesmo em relação à nossa vida pessoal. Sou tentado, novamente, a dizer de um professor que consegue êxito sob tal aspecto: ele está a serviço de potências ‘morais’; ele cumpre o dever de provocar o autoesclarecimento e um senso de responsabilidade. E creio que ele estará mais capaz de realizar isso na medida em que evitar conscienciosamente o desejo de impor ou sugerir, pessoalmente, à sua audiência a posição que tomou” (WEBER, 1982, p. 179 – grifos do autor).

5. Considerações finais

Após diversas discussões teóricas e empíricas, analisando a correlação entre a sociologia do corpo, do gênero e da sexualidade, por um lado, e a sociologia da educação, por outro, e observando teses de diversos autores (BOURDIEU, 2019; FOUCAULT, 2007b; LOURO, 1997), além das análises de discursos realizadas a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes, a pesquisa procurou percorrer as diferentes perspectivas que circulam no espaço escolar a respeito das questões de gênero e sexualidade. Percebemos, ao longo da investigação, que deve haver mudanças nos cursos e faculdades de formação de professores para que a temática geral do gênero e da sexualidade seja mais bem tratada nos ambientes escolares, de modo diminuir o preconceito e a violência presente na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos estudos, CEBRAP**. SÃO PAULO, V38n01, 185-213, JAN.–ABR, 2019.

AMORIM, Felipe; OLIVEIRA, Marcelo. **STF decide que lei inspirada no Escola sem Partido é inconstitucional**. Do UOL, em Brasília, e do UOL, em São Paulo. 21/08/2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/08/21/stf-tem-maioria-contra-lei-de-alagoas-inspirada-no-escola-sem-partido.htm>.

BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História da virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX e XXI**. Tradução Noéli C. M. Sobrinho e Thiago A. L. Florencio. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 3.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Apêndice II: A Excelência e os Valores do Sistema de Ensino Francês. *In*: **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.



BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasília). **Manifesto à nação: O Brasil para os brasileiros**. 2018. Disponível em: <https://cdn.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2018/10/documento-da-bancada-evangelica.pdf>. Acesso em jul. 2021.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. State and Its Margins. Comparative Ethnographies. In: DAS, V.; POOLE, D. (Org.). **Anthropology in the Margins of the State**. Santa Fé: School of American Research Press, 2004.

FAORO. Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. 2ª ed. (revista e aumentada). São Paulo: Editora Globo, 1975.

FERREIRA, Wallace; ALVADIA FILHO, Alberto. A serpente pedagógica: o projeto escola sem partido e o ensino de sociologia no Brasil. **E-Mosaicos. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. v. 6, n. 12 – Ago., 2017.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUIMARÃES, Géssica. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0107, jan./abr. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, 18(43), p. 449-502.





KANT, I. Que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: CARNEIRO LEÃO, E. (Org.) **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. “Violência urbana”, segurança pública e favelas – o caso do Rio de Janeiro atual. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, Maio/Ago. 2010.

25

MARAFON, Giovanna; SOUZA, Marina Castro. Como o discurso da “ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, Fernando. QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática: antídoto ao escola sem partido**. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2018.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

SHIOTA, Ricardo Ramos; POSSMOZER, Michelli de Souza. O Brasil cristão da Frente Parlamentar Evangélica: luta pela hegemonia e revolução passiva. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano XIII, n.39, 2021.

SOUZA, Marcelle. **Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros**. Galileu (revista). 2 de Maio de 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html>. Acessado em 30 de julho de 2021.

STF NOTÍCIAS. **Suspensa lei alagoana que institui o programa Escola Livre**. 2017. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=338884>.

PORTAL TERRA. **O único município que adotou o “Escola sem Partido”**. 2016. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/o-unico-municipio-que-adotou-o-escola-sem-partido,5b14197b1d44dbbe0265e9b395bc8e72ru7opwhu.html>.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento das ciências sociais**; tradução de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.

WEBER, Max. **Ensaio sobre a Teoria das Ciências Sociais**; tradução de Rubens Eduardo Frias; revisão, Maria Ofélia da Costa. Editora Moraes. São Paulo, 1991.





WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**; GERTH, H. H.; MILSS, C. W. (orgs). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Recebido: 31 de agosto de 2024

Aprovado: 28 de dezembro de 2024



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

