

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
e Educação Básica

Maria Luiza Taveira Alves

**GÊNEROS, SEXUALIDADES E DIREITOS DA
POPULAÇÃO LGBTQIA+:**

a invenção da "ideologia de gênero" e a censura do debate na
escola

Rio de Janeiro
2021



MARIA LUIZA TAVEIRA ALVES

GÊNEROS, SEXUALIDADES E DIREITOS DA POPULAÇÃO LGBTQIA+:

a invenção da "ideologia de gênero" e a censura do debate na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Orientadora Professora Mestra Raquel Simas

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A474 Alves, Maria Luiza Taveira
Gêneros, sexualidades e direitos da população LGBTQIA+:
a invenção da "ideologia de gênero" e a censura do debate na escola /
Maria Luiza Taveira Alves. - Rio de Janeiro, 2021.

51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências
Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Raquel Simas.

1. Ciências sociais – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Sexualidade.
4. Gênero. 5. Ideologia de gênero. I. Simas, Raquel. II. Colégio Pedro II.
III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

MARIA LUIZA TAVEIRA ALVES

GÊNEROS, SEXUALIDADES E DIREITOS DA POPULAÇÃO LGBTQIA+:
a invenção da "ideologia de gênero" e a censura do debate na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Aprovado em 07 de julho de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Ms. Raquel Simas
Colégio Pedro II
Orientadora

Profa. Ms. Luna Ribeiro Campos.
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckwo da Fonseca

Profa. Ms. Clarissa Tagliari Santos
Colégio Pedro II

Dedico este projeto a todas as professoras e professores que me incentivaram e me encorajaram em minha trajetória, como aluna e como professora em constante formação. Esta pesquisa tem um pouco de cada uma de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Ercília e João que sempre acreditaram em mim. Sem o apoio de vocês nada disso seria possível. Obrigada por todo o amor e suporte que vocês me dão. Amo muito vocês!

Agradeço ao João Paulo, meu irmão, por sempre estar ao meu lado e por todo o companheirismo e amizade.

Agradeço a Dandara, minha companheira. Obrigada por ter me acompanhado novamente em outra pesquisa e por ser meu braço direito por esses anos que estamos juntas. Você me dá muita força! Eu te amo muito.

Agradeço a tia Rosa, mãe da Dandara, por ter me abraçado durante a produção desta pesquisa. Seu acolhimento foi fundamental no desenvolvimento desta escrita. Agradeço também a tia Lana e tia Roseli que me apoiam como se eu fosse uma sobrinha e a Laís que me apoia como uma prima.

Agradeço às minhas primas/os Daniella, Diego e Diana e a minha tia Leis por todo o carinho e acolhimento. Eu amo muito vocês. E sou especialmente grata ao meu tio Antônio que veio a falecer esse ano por conta da covid-19. Obrigada por tudo, meu tio querido. Você deixou saudades.

Agradeço à minha tia Tereza e ao meu tio Rodrigo por todo suporte e orientação que me dão. Vocês têm minha admiração. Eu amo vocês!

Agradeço às minhas amigas/os e família: João Victor, Jorginho, Thita, Matheus, Priscila, Thalles, Suellen, Débora, Isadora. Vocês tornaram essa jornada mais leve e divertida.

Agradeço à minha orientadora, Raquel Simas, por todo apoio, orientação e compreensão, principalmente em tempos tão difíceis quanto estes. Obrigada por ter abraçado o meu projeto e contribuído tanto para este trabalho. Você iluminou muito o caminho desta pesquisa. Obrigada.

Agradeço também a todas as professoras e professores que passaram por mim em toda a minha trajetória. Vocês me formaram professora.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Riley, ao Bilbo e ao Koda, meus bichinhos de estimação, por toda companhia e afetividade durante a produção deste trabalho.

RESUMO

ALVES, Maria Luiza. **Gêneros, sexualidades e direitos da população LGBTQIA+:**a invenção da "ideologia de gênero" e a censura do debate na escola. 2021. xx f. (total de folhas). Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Neste trabalho, realizou-se uma análise dos argumentos apresentados por movimentos ultraconservadores vinculados ao “Escola Sem Partido” que visam censurar as discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas. Esta pesquisa busca, primeiramente, assimilar as construções sociais, históricas e culturais sobre gênero e sexualidades através das contribuições de Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003) e OyèrónkéOyèwúmi (2004), contextualizar essas questões no Brasil e no currículo escolar e refletir sobre o silenciamento desse debate substituída por pautas lideradas pelo fundamentalismo religioso de grupos conservadores. Foi realizada uma pesquisa documental com abordagem qualitativa em que foram analisados Projetos de Lei (PL) sobre a chamada “Ideologia de Gênero” a fim de compreender o que está por trás das justificativas que são levantadas por esses grupos e quais as consequências dessas propostas para toda a sociedade. E, por fim, pretende-se discutir como os/as docentes e profissionais da educação reagem a ações de silenciamento e quais são as estratégias que articulam diante deste cenário.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidades. Ideologia de Gênero. Escola Sem Partido.

ABSTRACT

ALVES, Maria Luiza. **Genders, sexualities and LGBTQIA+ rights**:the invention of the "gender ideology" and the censorship of debate at school.. 2021. P. Course Completion Work (Specialization in Social Sciences and Basic Education) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2021.

In this research, an analysis of the arguments presented by ultra-conservative movements linked to the 'Escola Sem Partido or School without Political Party ' that wants to censor the discussions on gender and sexualities in schools. This research seeks, firstly, to assimilate the social, historical and cultural constructions about gender and sexualities through the contributions of Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003) and Oyèrónké Oyèwúmi (2004), contextualizing these issues in Brazil and in the school curriculum and reflect on the silencing of this debate, replaced by an agenda led by the religious fundamentalism of conservative groups. A documentary research with a qualitative approach was carried out where Bills of Law (PL) were analyzed on the so-called "Gender Ideology" in order to understand what is behind the justifications that are raised by these groups and the consequences of these proposals for the whole society. And, finally, it is intended to discuss how teachers and education professionals react to silencing actions and what are the strategies that articulate in this scenario.

Keywords: Education. Gender. Sexualities. Gender Ideology. Escola Sem Partido/School without Political Party.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO	11
2.1.	Gêneros e sexualidades: contribuições de Foucault, Butler e Oyèwùmí	11
2.2.	Gêneros, Sexualidades e Escola: uma breve retomada de iniciativas no Brasil	16
2.3.	A ‘Ideologia de Gênero’’: uma invenção Vaticana	19
3	A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” PRESENTE NOS PROJETOS DE LEI	23
3.1	Antes de tudo: o Movimento Escola Sem Partido	23
3.2	A ‘Ideologia de Gênero’ nos Projetos de Lei (PL) entre os anos 2018-2020	25
3.3	Algumas respostas a retórica antigênero presente nos Projetos de Lei	27
4	RESISTÊNCIA DOCENTE PERANTE A TENTATIVA DE CENSURA	35
4.1	A Resistência Docente na Ditadura Militar	35
4.2	Movimentos de Resistência Docente em Tempos de Escola Sem Partido	38
4.3	Manual de Defesa Contra a Censura: respostas políticas pedagógicas	40
4.4	Manual de Defesa Contra a Censura: bases de estratégias jurídicas	43
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49
	ANEXO A – PROJETOS DE LEI 2018-2020	52

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre as relações de gêneros e sexualidades nas políticas públicas de educação se expandiram em razão da conquista de direitos reivindicados pela população, movimentos sociais e organizações de direitos humanos no Brasil.

Apesar das conquistas em relação a esse debate, a escola é, sobretudo, um espaço que historicamente reproduz desigualdades de raça, etnia, gênero e de orientação sexual, e hoje traz uma forte política de neutralidade que impossibilita ainda mais a discussão das questões de gênero e de diversidade sexual em sala de aula.

A "ideologia de gênero" - neologismo que alguns grupos encontraram para afirmarem seus interesses conservadores - é um discurso utilizado para deslegitimar as discussões de gêneros e sexualidades e excluir a liberdade de ser e de se expressar em nome de uma "escola sem gênero" (JUNQUEIRA, 2018). Ao mesmo tempo criar a ilusão de um inimigo, um doutrinador do ensino: a figura da/do professor/a.

Pensando isso, meu intuito é investigar de que forma esferas conservadoras da sociedade - grande maioria alinhada ao movimento Escola Sem Partido - se articulam para negar o debate sobre essa temática na escola e quais argumentos são utilizados para defenderem essas perspectivas conservadoras. Junto a isso, levantar estratégias de defesa contra esse projeto político regressivo de escola e sociedade.

Neste trabalho, explorei a discussão sobre os conceitos gênero, sexo e desejo com base nas contribuições de Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003) e Oyèrónké Oyèwúmi (2004) a fim de compreender esses debates como resultado de uma construção social (e ocidental) e não de uma funcionalidade biológica.

Foi necessário fazer uma breve análise sobre os debates de gênero, diversidade sexual e educação no Brasil, e, avaliar - com base nos estudos de Junqueira (2018) - como essa estratégia reacionária tem sido articulada para excluir essas discussões da escola.

Além disso, foi utilizada uma metodologia qualitativa, através de uma pesquisa documental desenvolvida por meio de uma busca no Portal da Câmara dos Deputados onde foram selecionadas Projetos de Lei (PL) entre os anos 2018-2020 a fim de fazer um levantamento sobre o termo descritor: "Ideologia de Gênero". O intuito é analisar as justificativas de propostas que pretendem extinguir a utilização dos termos "gênero" e "orientação sexual" e a disseminação dessa suposta "ideologia".

Ainda, propus refletir sobre as ações de resistências que se fizeram e ainda se fazem presentes em meio à censura de diversas discussões acusadas de "doutrinadoras" a fim de explorar formas de como articular estratégias para romper discursos falsos e hegemônicos que

tentam ameaçar profissionais e censurar qualquer tipo de diálogo na escola. Para tanto, foi utilizado nesta pesquisa o Manual de Defesa Contra a Censura Nas Escolas, elaborado para responder de forma legítima às violações individuais sofridas por docentes.

A motivação da pesquisa se baseia nas minhas experiências quando aluna da Educação Básica nas quais o amor e a sexualidade sempre foram apresentados pela escola de uma única forma possível: heterossexual. Assim como ser mulher sempre foi entendido dentro dos padrões de uma sociedade machista, racista e lgbtfóbica. A escola é, sobretudo, um espaço que historicamente reproduz desigualdades de gênero e de orientação sexual, e tendo em vista os atuais acontecimentos, é ainda mais necessário lutar para que as discussões sobre gênero e diversidade não sejam excluídas dos debates educacionais.

Sendo assim, esse trabalho está dividido em três partes. A primeira seção apresenta os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa e a reflexão sobre esse debate na sociedade e na escola. Na segunda seção, é feito o levantamento e a análise de pautas conservadoras que estão sendo articuladas por meio de Projetos de Lei que visam moldar a escola de acordo com os interesses e valores morais dos grupos dominantes. Na terceira e última seção trago a discussão sobre possíveis estratégias para combater a censura à docência e o silenciamento de debates acusados por esses atores como “ideológicos”. Nas considerações finais, aponto breves conclusões sobre a pesquisa realizada.

2 GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO

As discussões acerca das sexualidades, gênero e educação e de como esses se articulam têm se intensificado ainda mais nos últimos anos. Sobretudo por conta dos diversos ataques que a educação tem sofrido por grupos conservadores que visam censurar o debate sobre essas questões na educação básica.

Tendo em vista esse cenário, nesta primeira parte da pesquisa busco compreender, primeiramente, os pilares sexo/gênero/desejo através das contribuições de Michel Foucault (1988), Judith Butler (2003) e Oyèrónké Oyèwúmi (2004) a fim de entender que estes são construções sociais, históricas e culturais que necessitam de reflexão. Em seguida, levantou um breve histórico de como as questões de gênero e sexualidades foram ganhando - e perdendo - espaço no Brasil e no currículo escolar. E por fim, pensar a questão da censura desse debate na escola substituída por pautas lideradas pelo fundamentalismo religioso de grupos conservadores.

2.1. Gêneros e sexualidades: contribuições de Foucault, Butler e Oyèwùmi

A vontade de saber é o primeiro volume da obra *História da Sexualidade* de Michel Foucault (1988). Nela, a partir da genealogia das relações de poder, o autor compreende a sexualidade como uma das formas de controle dos indivíduos e de seus corpos e analisa os discursos que constituíram a heterossexualidade como padrão de normalidade.

Foucault defende que a sexualidade se encontra nos moldes dos discursos possibilitados pelas relações de poder. Ele se contrapõe à ideia de que este seria um assunto ‘proibido’ e que afastava os indivíduos de sua liberdade. O sexo não paira sobre o silêncio, pelo contrário, ele é colocado enquanto discurso científico tomado pelas instituições com o objetivo de obter um controle maior sob a sexualidade humana. Conforme o autor (1988 p. 15)

Daí o fato de que o ponto essencial (pelo menos, em primeira instância) não é tanto saber o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiar ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o "fato discursivo" global, a "colocação do sexo em discurso".

Ao invés da repressão, o autor nos aponta que desde a Idade Média o que está em jogo é a incitação, não apenas nos rituais da confissão e no papel do confessor como produtor de verdades, mas no discurso em suas diversas formas. Foucault afirma que (1988, p. 29) “não

se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos.”.

O prazer vai se tornando então objeto de investigação científica e de interesse político e econômico. O sexo passa a ocupar as questões científicas do século XIX e todo o arranjo é fabricado por essa vontade de saber. Para Foucault, o saber está interligado com as relações de poder. Portanto, o saber produzido por aqueles que detêm o poder é transformado em discurso.

Logo, o que importa é entender de que forma esses discursos de poder influenciam, ou melhor, controlam os indivíduos e suas condutas - como penetram o cotidiano das pessoas e ditam as formas de ser e de prazer. Para Foucault (1988), “trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder - saber -prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”.

Durante muito tempo vigorou - e ainda vigora - a ideia de que a heterossexualidade seria a prática sexual normal e natural e todas as outras que destoassem disso eram automaticamente consideradas desviantes, anormais e patológicas. De acordo com Foucault (1988) as práticas sexuais seriam parte de um dispositivo histórico no qual ele vai nomear de dispositivo da sexualidade. Trata-se de uma rede de saber-poder formada por um conjunto de práticas, discursos e técnicas que atuam sobre os corpos e produzem a normatização dos mesmos para o controle da população.

Na era moderna, a sexualidade passa a ser um meio de produção da verdade e da subjetividade dos indivíduos. O autor indica a produção de um discurso verdadeiro sobre o sexo e seus mecanismos de controle da população. Esse sistema não só dita punições e proibições acerca do sexo, como também produz os corpos e os sujeitos dentro das normas que interessam essa rede de poder.

A sexualidade passa a delimitar lugares as práticas sexuais “bem educadas” e as desviantes. As ditas “não normativas” marginalizadas pelos produtores de saber são caracterizadas como anormais – “incorretas” por especialistas. Àquilo que não está conforme as práticas heterossexuais, monogâmicas, matrimoniais e reprodutivas é anexado a irregularidade sexual e a doença mental. É definida uma norma - da infância à velhice - do desenvolvimento sexual organizado por controles pedagógicos e tratamentos médicos. (FOUCAULT, 1988, p.37)

Para Foucault (1988, p. 38), essa preocupação com a sexualidade poderia estar vinculada aos interesses políticos e econômicos - em assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho e reproduzir a forma das relações sociais. Esses discursos possuem como

interesse sujeitos submissos, e, conseqüentemente, ‘úteis’ econômica e politicamente dentro dessa grande rede de poder.

A autora Judith Butler (2003) analisa os três dispositivos sexo/gênero/desejo a partir da genealogia foucaultiana e dos seus estudos sobre *gênero e subversão da identidade*. Sua proposta é investigar o sexo, o gênero e o desejo como categorias de identidade que são produzidos e organizados através das práticas e discursos de instituições de poder, tomando como foco de investigação o “falocentrismo” e a “hetessexualidade compulsória”.

A filósofa estadunidense se debruça sobre a estrutura binária que reflete a performance imposta para os gêneros “feminino” e “masculino” em um conjunto de comportamentos que são atribuídos desde o nascimento dos indivíduos. Para Butler (2003, p. 162) as categorias “masculino” e “feminino”, “macho” e “fêmea” existem unicamente no âmbito da matriz heterossexual e são esses termos naturalizados que impedem a crítica radical.

O entendimento do movimento feminista se baseava na dualidade sexo/gênero, partindo da ideia de que o sexo é natural enquanto o gênero é algo socialmente construído. Segundo Butler, essa distinção é arbitrária. A pesquisadora afirma que (2003) o sexo, gênero e desejo são aspectos normativos que são vistos de forma naturalizada, logo são considerados pilares “naturais”, inerentes aos seres humanos. Para Butler (2003, p. 23) “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”. Mas o quê ela quer dizer com isso?

Para a autora, o corpo também é uma construção. Tornar-se homem ou mulher implica no contexto de uma cultura e de um regime de poder que vê o sexo como algo determinante em uma pessoa. Como afirma Butler (2003, p. 24) a hipótese de um sistema binário dos gêneros implica na crença de que o gênero reflete o sexo do sujeito. Quando o gênero é teorizado independente do sexo, este se torna flutuante. Os termos homem e masculino podem significar um corpo feminino tanto quanto um corpo masculino, assim como mulher e feminino podem significar um corpo masculino ou feminino.

Ela compreende que (2003, p. 25) o gênero não está para a cultura assim como o sexo está para a natureza. Butler (2003) entende o gênero como o meio discursivo/cultural pelo qual “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. A intenção da autora é desconstruir a ideia de que o sexo é natural e o gênero é algo construído socialmente - e retirar a noção de que o gênero vai decorrer do sexo quando na verdade o sexo é tão discursivo quanto o gênero.

Neste contexto, é fundamental compreender o conceito que a autora traz acerca da heteronormatividade¹. Pensando os estudos LGBTQIA+, ela entende (BUTLER, 2003, p. 24) a heteronormatividade como a regulação da prática heterossexual, pela qual mulheres e homens se veem forçados a serem heterossexuais. É a imposição da norma cultural e biológica que constitui a ordem compulsória dos três pilares - sexo/gênero/desejo. Isto é, a sociedade produz pessoas heterossexuais - seguindo a lógica dos gêneros inteligíveis² - e a reforça como a essência das relações humanas.

A autora, ainda, contraria a crença de “mulher” como unidade substantiva, assim como apontava a teoria feminista da época. O entendimento de mulher para a teórica está mais para uma construção e, ainda, que (BUTLER, 2003, p.20) o gênero estabelece interseções entre raça, classe, etnia, sexualidade e região - identidades discursivamente constituídas. Para ela é impossível separar a ideia de gênero das interseções políticas e culturais. Além disso, Butler compreende a categoria “mulher” - sujeito do feminismo - como algo que passa pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a sua emancipação.

Oyèronké Oyèwúmi (2004), pesquisadora e socióloga nigeriana, também traz em seus estudos o conceito de gênero através da perspectiva decolonial africana, pensando a construção de ‘homem’ e ‘mulher’ como construções ocidentais. Seu olhar se volta para o sistema de família nuclear - molde europeu - e como as pesquisas sobre gênero partem sempre dessa perspectiva.

Conforme a pesquisadora (2004), gênero é antes de tudo uma construção sociocultural encabeçada nas experiências europeias e estadunidenses de mulheres brancas. A autora não ignora o papel das feministas ocidentais, mas busca questionar a identidade social desses conhecimentos enraizados sobre o que ela chama de família nuclear - uma instituição ocidental centrada em uma mulher subordinada, em um marido patriarcal e em suas filhas e filhos. Conforme Oyewumi (2004, p. 4) “o gênero é o princípio organizador fundamental da família, e as distinções de gênero são a fonte primária de hierarquia e opressão dentro da família nuclear.”.

Esta instituição social constitui a própria base da teoria feminista e representa o veículo para a articulação de valores feministas. Isto é, apesar da crença generalizada entre as feministas que seu objetivo é subverter esta

¹que se relaciona com o conceito de *heterossexualidade compulsória* de Adrienne Rich (2010) que propõe pensar a heterossexualidade como uma imposição institucionalizada (e naturalizada) que tem como intuito explorar e inferiorizar mulheres - como ‘subordinadas’ aos homens.

²,*mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.*’ - em resumo, submete-se à perspectiva binária do que é ser homem - sujeito masculino que deseja mulheres - e do que é ser mulher - sujeito feminino que deseja homens. (BUTLER, p.38, 2003)

instituição dominada pelos homens e a crença entre os detratores do feminismo que o feminismo é anti-família. Apesar do fato de que o feminismo tornou-se global, é a família nuclear ocidental que fornece o fundamento para grande parte da teoria feminista. Assim, os três conceitos centrais que têm sido os pilares do feminismo, mulher, gênero e sororidade, são apenas inteligíveis com atenção cautelosa à família nuclear da qual emergiram (OYEWUMI, 2004, p. 3).

Inclusive, para Oyewumi (2004), o conceito de feminilidade e de sexualidade que emerge do feminismo ocidental está enraizado dentro da família nuclear. A mulher se torna a esposa e nesta configuração, esposa é uma definição, um lugar. Dentro dessa configuração da família nuclear, a mulher está sempre voltada para o homem. Mulher só é mãe se for esposa, ou seja, se existir a figura de um pai, um marido. E por isso o seguinte paradoxo: “mãe solteira”. Ela observa que (OYEWUIMI, 2004, p.5) na perspectiva africana, mães não são ligadas ao seu estado civil. “Na maioria das culturas, a maternidade é definida como uma relação de descendência, não como uma relação sexual com um homem”.

A autora afirma (OYEWUIMI, 2004, p.6) que os conceitos feministas que partem da família nuclear não são universais. Em sua pesquisa sobre a sociedade Iorubá, ela descreve as famílias como não-generificadas, pois não são diferenciadas por gênero. O princípio organizador fundamental no seio da família é a antiguidade baseada na idade relativa das pessoas.

A autora diz que (OYEWUIMI, 2004, p. 6) dentro da família Iorubá, criança é chamada de *omo* - sem marcação de gênero. Marido e esposa, *oko* (em inglês, marido), também não possui gênero, pois abrange ambos machos e fêmeas. *Iyawo* (em inglês, esposa) refere-se a fêmeas (mas também inclui machos) que entram na família pelo casamento. Sendo a diferença entre *oko* e *iyawo* não de gênero, mas uma diferença entre os membros de nascimento da família e os que entram pelo casamento. “Assim, os relacionamentos são fluidos, e papéis sociais, situacionais, continuamente situando indivíduos em papéis modificativos, hierárquicos e não hierárquicos, contextuais que são” (OYEWUIMI, 2004, p. 6).

Através dos estudos do linguista ganês, KwesiYankah, a autora ainda cita que na África Ocidental os Okyeame³ são referido como o *oheneyere* - esposa do chefe - o que geralmente é aplicado a todos Okyeame. Mesmo se o/a chefe é fêmea e seu Okyeame é macho, este continua sendo ‘esposa’ - ao contrário do ocidente onde "esposa" é inerente ao corpo feminino (YANKAH, K. 1995 apud OYEWUIMI, 2004, p. 9).

³porta-voz de chefes *Akan*

Além do mais, ela acrescenta sobre o rei também casar com homens, ‘maridos’ pertencentes ao sexo feminino e filhas do sexo masculino, concepções contrárias à mente ocidental - o sexo biológico nessas culturas não é algo que define os papéis sociais (OYEWUIMI, 2004, p. 8-9).

Em sua obra *‘A invenção das mulheres’*, Oyèwúmi afirma que para muitas culturas africanas a noção de gênero é ocidental e levar tais conceitos para a sociedade africana seria nada mais, nada menos do que colonização. O conceito de ‘mulher’ não existia na cultura Iorubá antes da colonização e muitas línguas africanas não têm categorias de parentesco específicas de gênero - como o exemplo de *oba*, entendido no ocidente como *rei*, mas sendo esta uma posição social a ser ocupada tanto por um homem quanto por uma mulher (OYEWUMI, 1997, p. 30).

Através do pensamento decolonial Africano, Oyèwúmi afirma que o pensamento ocidental está preso a distinções binárias como masculino e feminino, homossexuais e heterossexuais - nas quais o corpo é a base dos papéis sociais estabelecidos na sociedade. Já em sua pesquisa sobre a sociedade Iorubá do sudoeste da Nigéria (2004, p. 6), Oyewumi demonstra que os papéis de parentesco, os centros de poder e categorias não são diferenciados por gênero, e sim, o oposto, o princípio organizador fundamental no seio da família é dado pela antiguidade baseada na idade relativa.

2.2. Gêneros, Sexualidades e Escola: uma breve retomada de iniciativas no Brasil

As últimas três décadas foram marcadas pela conquista de direitos de gênero e diversidade sexual, reivindicados pela população, movimentos sociais e organizações de direitos humanos no Brasil.

Segundo as autoras Vianna e Unbehaum (2004) as questões de gênero e sexualidades estão presentes - mesmo que de forma subentendida - na Constituição Federal (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001). O primeiro documento em que esta discussão aparece explícita é nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN que trazem a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.96).

A sexualidade, apesar de ser um tema frequente na educação, é historicamente tratada de maneira higienista ou somente em relação à prevenção de doenças. Esse debate ganhou força inicialmente nos anos 90 - no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso - por

grande influência de organismos internacionais. A ‘oficialização’ da temática gênero/sexualidade no currículo ocorre em 1997, no lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "PCNs" (VIANNA, CAVALEIRO, 2011). E mesmo com essa conquista, gênero aparece somente no subtema ‘relações de gênero’ dentro do Eixo Transversal da Orientação Sexual.

As autoras Vieira e Cavaleiro (2011, p.34) afirmam que não há como deixar de considerar o avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e de gênero no currículo e nas escolas. Entretanto, a diversidade sexual não é de fato contemplada no contexto de elaboração dos PCN’s. As sexualidades aparecem subordinadas às discussões sobre saúde sexual, isso porque até então o debate se fez mais visível na esfera da saúde pública (em função das urgências das DSTs/AIDS) para então ser debatido em outros setores como a área da Educação.

Qualquer discussão sobre sexualidade era focada na reprodução e nos métodos contraceptivos. Não sendo diferente para as homossexualidades que, quando eram debatidas, eram reduzidas à heteronormatividade e limitadas às questões das doenças. O debate sobre gênero, travestis, transgêneros e transexuais e todo o potencial plural acerca das sexualidades ainda pairava em silêncio.

Em 2003, sob algumas determinações da época com ênfase na inclusão social, nasce a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A partir desta secretaria, temas e sujeitos que antes não eram reconhecidos receberam mais atenção da agenda governamental do MEC. (VIANNA, CAVALEIRO, 2011, p.37). A SECAD desencadeou um conjunto de processos voltados à formação de professores pensando nas questões de gênero e diversidade sexual.

O primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM (2004) também foi um marco no âmbito dos direitos de gênero e de uma educação inclusiva e não sexista, sendo alguns dos seus objetivos a promoção da alfabetização de mulheres jovens e adultas, principalmente negras e indígenas e a ampliação do acesso à Educação Infantil: creches e pré-escolas (OLIVEIRA, 2012, p.12).

Em 2004, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos lançou o *Brasil Sem Homofobia* com foco nas pessoas LGBTQIA+ e no combate às violências sofridas por essa população. Junto foi elaborado o Projeto Escola sem Homofobia (ESH) que enfatizava a formação de educadores para tratar questões relacionadas a gênero e à sexualidade. As autoras Vianna e Cavaleiro (2012, p.38) argumentam que a implementação dessas políticas de inclusão partia da coordenação da SECAD na perspectiva de educar para a diversidade.

Nascido desses projetos, o kit Escola Sem Homofobia tratou-se de produzir materiais educativos para o combate da homofobia no contexto escolar e na sociedade. A elaboração do kit incluiu a capacitação de docentes e técnicos(as) da educação, representantes do movimento LGBTQIA+ a fim de orientar docentes a utilização apropriada do material junto à comunidade escolar (VIANA, 2015, p. 803).

Todavia, Viana (2015 p. 803) afirma que o projeto causou muita polêmica por parte de opositores que alegavam que seu material era ideológico - chamado por esses grupos de ‘Kit Gay’ - e por isso, o projeto foi vetado em maio de 2011, alegando sua inadequação.

Esses grupos conservadores - ruralistas, religiosos católicos e evangélicos - também se articularam para retirar as expressões “gênero” e “orientação sexual” dos textos do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais e municipais por se tratarem de temas “ideológicos”, parte da chamada “Ideologia de gênero”. Como coloca Viana e Bortolini (2020, p. 7) o Plano Nacional de Educação (2014-2024) teve sua versão final, sancionada como lei, tendo como uma das metas o combate às desigualdades educacionais, entretanto, a erradicação dessas discriminações está descrita no documento de forma genérica.

E apesar do texto final defender o enfrentamento à LGBTfobia e reconhecer a valorização da diversidade sexual e de gênero e a promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, a remoção dessas expressões explícitas sobre o tema serviu para sustentar discursos de que o PNE teria vetado tudo o que pudesse ser associado a “ideologia de gênero” nas políticas educacionais (VIANNA, BORTOLINI, 2020, p. 7)

Em nome dos valores morais tradicionais e dos ‘bons costumes’, ativistas religiosos e fundamentalistas instalam um pânico moral e criam um inimigo comum para que possam ocupar mais espaços e com isso disseminar seus valores. É importante ressaltar que o “kit gay” e a “ideologia de gênero” foram um dos principais artefatos da campanha do presidente eleito em 2018 que carregava como slogan - *‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’*.

Tendo em vista esse quadro se faz necessário analisar como esses grupos se articulam para usar a escola como o principal meio para afirmar suas perspectivas conservadoras e neoliberais - que se apropriam de termos como ‘neutralidade’ e ‘ideologia’ para serem utilizados como artefatos retóricos e persuasivos que atendem seus interesses políticos e econômicos.

2.3. A ‘Ideologia de Gênero’’: uma invenção Vaticana

É com base nos estudos de Rogério Junqueira (2018) que analiso as ofensivas de grupos ultraconservadores interessados em promover uma agenda ‘antigênero’, dispostas a conter os debates em relação a gênero, sexo e sexualidade, principalmente na escola.

Com o intuito de atualizar a ‘ordem sexual tradicional’ e de recuperar espaço da igreja na sociedade, a ‘ideologia de gênero’ ou ‘teoria de gênero’ visa deter qualquer avanço nas políticas voltadas aos direitos humanos de mulheres, LGBTQIA+ e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2018, p.1) reafirmando concepções naturalizadoras sobre família, maternidade, hetero(sexualidade) e identidade.

A teoria/ideologia de gênero é uma invenção católica que emergiu em meados da década de 90 e 2000 criando um poderoso *slogan* - contra políticas sociais voltadas aos direitos sexuais - sob efeito em diversos países ao redor do mundo. (JUNQUEIRA, 2018, p.1)

O autor sublinha (2018, p.3) que a ‘teoria de gênero’ não é o mesmo que estudos de gênero. Ela se encontra sempre no singular e é frequentemente substituída pelo termo ‘ideologia’. Além de não se tratar de um conceito científico, tais enunciados são formulações que atuam como o que o autor chama de *dispositivos retóricos reacionários* que visam instalar um clima de pânico moral e de ridicularizar seus adversários como ‘destruidores da família’, ‘gayzistas’, ‘feminazis’, ‘crisofóbicos’ e até de ‘pedófilos’ determinados em extinguir a ‘diferença sexual natural’.

Nesse contexto, o principal alvo dessas acusações é a figura da/do professor/a que, por essa lógica, atua como doutrinador - logo, um inimigo comum para toda a sociedade. Como afirma Junqueira (2018, p.453) as/os docentes, através da ‘ideologia de gênero’ estariam supostamente dispostos a usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de seus filhos e filhas para instalar a *propaganda gender*⁴ e doutriná-los a partir dela.

Em sua pesquisa, Junqueira (2018, p.5) relata que dezenas de ‘especialistas’ - com apoio do Vaticano - se colocaram em contraofensiva para reafirmar a doutrina cristã e a ordem sexual e proteger à ‘família natural’, o ‘bem estar’ das crianças e a sobrevivência da civilização. Um dos grandes exemplos é a *Agenda de Gênero* (1997) de Dale O’Leary⁵ em

⁴ Conforme o cardeal Angelo Bagnasco, presidente da Conferência Episcopal Italiana, “[...] uma verdadeira ditadura – que quer apagar a diversidade, homogeneizar tudo, até que as identidades do homem e da mulher sejam tratadas como puras abstrações. [...] querem fazer da escola campos de reeducação, de doutrinação.” (JUNQUEIRA, 2018 apud BAGNASCO, 2014, p. 5-6).

⁵ O’Leary é jornalista e é regularmente apresentada como pesquisadora da Catholic Medical Association. É ligada a movimentos supremacistas cristãos – e a National Association for Research & Therapy of Homosexuality (NARTH) associação de entidades de terapias reparativas da homossexualidade (JUNQUEIRA, 2018).

que faz crítica às *genderfeminists*⁶ que desrespeitam a biologia e constroem uma ideologia de ‘guerra dos gêneros’ - com meta de construir um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual e estimular o aborto e a homossexualidade a fim de impedir a mulher na esfera ‘educativo-zeladora’. A produção de O’Leary foi fortemente apropriada por grupos ‘antigênero’ e central na construção da suposta ‘ideologia de gênero’.

A ‘Ideologia de gênero’ apareceu pela primeira vez em um documento eclesiástico em 1998, produzido pelo Bispo Auxiliar de Lima - com base nas produções de O’Leary. No documento, afirma-se que há um ‘capital genético’ dado pela natureza e que esta posição de ‘livre moral’ nega o ‘natural’ e faz desaparecer o permitido e o proibido (JUNQUEIRA, 2018, p.6). Nesse e em diversos outros documentos aparece frequentemente o termo ‘ideologia de gênero’ como uma forma de atacar ‘as bases da família’. Muitos dos autores desses documentos são contrários ao uso de preservativos, ao casamento de homossexuais e dos direitos de mulheres e LGBTQIA+.

Tais retóricas são carregadas de compreensões naturalizadoras nas quais a família é sempre singular - ‘única’ e monogâmica -, em que a maternidade é inerente à mulher - cuidadora, esposa, submissa - onde o sexo tem a única finalidade de procriar, as relações heterossexuais são as únicas que expressam a normalidade e o desejo natural e onde a identidade é fixa, biológica e binária (JUNQUEIRA, 2018, p.454).

O autor também menciona o documento mais polêmico sobre o tema: o Lexicon - um dicionário enciclopédico sobre gênero, sexualidade e bioética que reuniu mais de 70 autores - conselheiros do Vaticano. Lá estavam presentes textos de iniciação para interessados em combater a “Ideologia de gênero”. Junqueira (2018, p. 9) sublinha:

Fica, assim, evidente que entre os objetivos das autoridades eclesiásticas figuram: o combate aos direitos sexuais, à cultura da saúde reprodutiva, ao sexo seguro, ao aborto legal e seguro, à pluralidade dos arranjos familiares, à inseminação artificial, à livre expressão sexual e de gênero etc. O Lexicon ataca todo um conjunto de valores e referências que começou a se consolidar, sobretudo em sociedades mais avançadas e secularizadas e que, ao se afirmar nas conferências da ONU, dissemina-se pelo mundo.

Como vimos, houve um crescimento desse discurso com o lançamento do programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, mas foi em 2011 que religiosos começaram a se apropriar

⁶Um feminismo ideológico e extremista que estaria a serviço de uma agenda que ameaçaria ideais americanos ao situar mulheres contra homens - termo utilizado pela primeira vez por Christina HoffSommers (JUNQUEIRA, 2018).

do termo com o objetivo de excluir as menções a gênero e orientação sexual dos planos nacional, municipais e estaduais (JUNQUEIRA, 2018, p. 13).

Todo esse quadro se trata de uma grande e poderosa estratégia reacionária contra os direitos sexuais e de gênero da população - sempre com a mesma justificativa de proteção à família, às crianças e à população. Esses grupos ultraconservadores criam um inimigo a combater e o demonizam em favor da ‘ordem natural’ - sendo a educação o principal meio de consolidar esse projeto de sociedade.

Além disso, a agenda educacional regressiva elaborada por esses grupos está fortemente articulada em conjunto às agendas de (contra) reformas promovidas por empresas. Como conclui o Junqueira (2018, p.17):

[...]ambas agendas convergem em relação a várias medidas, como a privatização, a redução de recursos públicos para a educação pública, o aumento das transferências públicas em favor do ensino privado, as reformas curriculares, a deslegitimação da autonomia docente, a precarização das carreiras, o desestímulo às experiências de gestão democrática, a militarização das escolas, entre outras.

Esse projeto de educação mercado-escola em conjunto às ofensivas antigênero prejudicam com maior impacto a população negra, indígena, LGBTQIA+ e mulheres, principalmente os/as racializados. O que está em jogo aqui é o direito de educação de qualidade, emancipadora e crítica para a vida, além dos direitos fundamentais conquistados pelos movimentos sociais ao decorrer dos anos.

Junto a isso, o direito à docência também é violado através do medo, das intimidações, da censura e das ameaças. Junqueira enfatiza (2018, p.18) que esses grupos almejam uma docência sintonizada com um projeto político regressivo de escola e sociedade - logo, uma docência amordaçada sem liberdade, reflexão e autonomia para colocar em prática uma escola não transformadora.

Diante disso, o autor afirma (2018, p.486) ser fundamental confirmarmos, sim, a existência da “Ideologia de gênero”, sendo ela uma invenção vaticana, um dispositivo político-discursivo para acionar um projeto ultraconservador. Apesar do que alegam, a heteronormatividade sempre esteve presente no currículo, nas normas, nos conteúdos e nas rotinas das escolas. O objetivo dessa agenda, na verdade, é parar avanços de um debate que se fez (e se faz) com muita luta e persistência e que sempre teve o seu espaço negado na educação.

Apesar dos impasses, é preciso continuar lutando por uma educação plural, diversa e inclusiva - através do cotidiano da sala de aula, das relações que são construídas em grupo,

das práticas e dos conteúdos - fazendo da escola um espaço de diálogo, de afetividade e de transformação.

3 A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” PRESENTE NOS PROJETOS DE LEI

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa documental com abordagem qualitativa desenvolvida por meio de uma busca no *Portal da Câmara dos Deputados* onde foram selecionadas como preposição, Projetos de Lei (PL) em tramitação através da Pesquisa Simplificada dentro do Tema *Educação, cultura e esportes*. Para realizar a busca, o levantamento utilizou-se o seguinte termo descritor: “Ideologia de Gênero” - determinando como recorte os anos de 2018-2020. A delimitação entre essas datas deu-se por analisar publicações mais recentes sobre esse foco.

O termo “Ideologia de Gênero” compreendeu um número de nove (9) resultados em tramitação encontrados entre 2018-2020, sendo oito (8) desse resultado aproveitados para esta pesquisa. O resultado excluído se trata de um Projeto de Lei de oposição ao Escola Sem Partido que citava brevemente o movimento e o termo pesquisado, mas não tratava sobre. Notou-se, então, que os autores e coautores dos projetos eram em grande maioria representantes de partidos como PSL (5), AVANTE (1), DEM (1), NOVO (1), PATRI (2), PODE (1) e PRB (1).

A análise das PLs foi realizada por meio das justificativas⁷ utilizadas pelos autores para explicar o propósito dos seus projetos. Antes de apresentar e iniciar a análise desses textos, foi fundamental a pesquisa sobre o Movimento Escola Sem Partido pela forte relação dos Projetos de Lei com as pautas propostas pelo movimento. Com isso, o intuito é investigar de que forma esses grupos estão se articulando para negarem o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola e, principalmente, quais argumentos são utilizados para defenderem essas perspectivas conservadoras.

3.1 Antes de tudo: o Movimento Escola Sem Partido

No Brasil, a escola tem se tornado cada vez mais um campo de disputas em torno da “ideologia de gênero”. Os ditos “combatentes” dessa suposta onda ideológica são majoritariamente homens, brancos, evangélicos, católicos e conservadores alinhados ao Movimento Escola Sem Partido.

Essa mobilização se fortalece na esfera legislativa no Projeto de Lei n. 867/2015 denominado “Escola Sem Partido” do deputado federal Izalci Lucas (PSDB/DF) apensada à PL 7180/2014 que tinha o intuito de acrescentar tópicos à Lei de Diretrizes e Bases da

⁷ É um texto que acompanha os projetos de lei e, em geral, as demais proposições com origem no Poder Legislativo, que visa a explicar a proposta e/ou expor as razões de se editar a norma.

Educação Nacional (LDB), de 1996, e decretar as condutas dos(as) professores(as) dentro de sala de aula. E desde então, esse movimento vem ganhando destaque com projetos de lei propostos em âmbito municipal, estadual e federal. (FURLANI, 2016)

Uma proposta mais recente feita em 2019 pela deputada Bia Kicis (PSL/DF) foi o Projeto de Lei 246/19 - que seria o “novo” Escola Sem Partido que tramita na Câmara. A nova versão do texto coloca em seu art. 7º o direito de gravação das aulas por parte das alunas e alunos, e, em seu art. 8º proíbe “atividade político-partidária” de grêmios estudantis. A proposta, assim como a anterior, ainda dispõe em anexo seis deveres do(a) professor(a) a serem expostos em sala de aula e em outros espaços da escola (BRASIL, 2019, p.2).

No texto, a autora justifica o projeto alegando haver uma grande doutrinação política e ideológica nas escolas que possui a intenção de fazer com que estudantes adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com o que ensinam as famílias, e, afirma ser urgente adotar medidas eficazes para prevenir essas práticas “doutrinadoras” (BRASIL, 2019, p.4).

Segundo o fundador do programa Escola Sem Partido, Miguel Nagib, o movimento nasceu por conta da ascensão dos temas de gênero e sexualidade nos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Inclusive, seus defensores conseguiram vetar o termo “gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação (2014) e, então, dos planos estaduais e municipais de educação de todo o país (DIP; FURLANI, 2016). São diversos os ataques à Educação, aos Direitos Humanos e às políticas públicas voltadas para mulheres e LGBTQIA+ utilizando como arma a narrativa denominada “Ideologia de Gênero” que supostamente traria a “destruição das famílias”. Entretanto, como afirma Furlani (2016) o termo nunca foi usado pelas ciências humanas e não aparece nenhuma vez nos planos de educação ou nos estudos de gênero. Seu objetivo, na verdade, é propagar um pânico social e voltar as pessoas contra os avanços e estudos dessa temática.

O Escola Sem Partido se caracteriza como uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (Escola sem Partido, 2019). Segundo seus apoiadores, há um grande número de docentes propagando ideologias esquerdistas que vão contra os valores da família tradicional e do livre-mercado. Na perspectiva adotada pelo movimento, professoras/es não podem falar sobre nenhum valor em sala de aula, “somente os valores necessários à transmissão do conhecimento”. Segundo Fernando Penna (2017, p.38) “o professor aplica, transmite conhecimento, não discute valores, não pode falar sobre a realidade do aluno: essa é a

concepção de escolarização”. Conforme o autor, essa concepção de escolarização é muito próxima de um neotecnicismo.

Nessa lógica é adotada uma perspectiva tecnicista de sala de aula que visa o papel da/do professor/a restrito à transmissão de informações respeitando a “neutralidade”, ou seja, não deve seguir nenhum viés político ou moral, pelo contrário, o ensino deve ser voltado para a produção e competitividade. No site do programa, está disposto: “[...] as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Discussões de gênero, sexualidade e raça entendidas pelo Escola Sem Partido como “ideologias” atrapalham a agenda vigente que tem como objetivo formar sujeitos acríticos constituídos para atender as demandas do mercado. Como enfatiza Fernando Penna (2017, p. 41) o movimento está articulado para excluir a liberdade de ensinar, excluir o pluralismo de concepções pedagógicas e excluir a liberdade de expressão.

3.2 A ‘Ideologia de Gênero’ nos Projetos de Lei (PL) entre os anos 2018-2020

No ano de 2018 foram encontrados três (3) resultados de Projetos de Lei com intuito de combater a “doutrinação” política e ideológica nos sistemas de ensino. Em abril, o deputado Vinicius de Carvalho (PRB-SP) apresentou o Projeto de Lei n. 9948/2018 que: "Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre classificação de programas com conteúdo que aborda ideologia de gênero", justificando não ser possível permitir que crianças e adolescentes construam sua personalidade em cima de programas que incutem questões que elas não podem discernir. (BRASIL, 2018, p.2)

Em julho de 2018, foi apresentado o projeto do deputado Cabo Daciolo (PATRI-RJ) nº. 10577/2018 com intuito de alterar o art. 3º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para proibir a disseminação da “ideologia de gênero” nas escolas, assim como a utilização dos termos “gênero” e “orientação sexual”. O projeto foi apensado a PL 1859/2015 com proposta muito semelhante.

O autor justifica a sua proposta com uma passagem bíblica encontrada em Gênesis 1:27,28: “*Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Deus os abençoou, e lhes disse: ‘Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjugam a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra’*”. Além disso, o autor afirma ser fato mediante “dados

científicos” e “espirituais” que a orientação sexual advêm por falta de referencial paterno ou materno, influência do meio e/ou resultado de crime de pedofilia. (BRASIL, 2018, p.2)

Ainda em 2018, temos a proposta 10659 - também apensada a PL 1859/2015 - do deputado Delegado Waldir (PSL-GO) que acrescenta um inciso ao art. 3º da LDB/ 1996 para vedar “a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas” com o argumento de que há a tentativa de institucionalização da agenda da “ideologia de gênero” em detrimento dos valores éticos e sociais da família - um projeto em curso, segundo o legislador. E que a suposta “neutralidade” seria o caminho ideal a ser seguido nas instituições escolares (BRASIL, 2018, p.3).

Em 2019, o Escola Sem Partido foi apresentado em duas propostas legislativas. Além do já citado *novo Escola Sem Partido* proposto pela deputada Bia Kicis (PSL/DF), o deputado Pastor Eurico (PATRI-PE) apresentou a PL 258/2019 com o intuito de reapresentar a PL nº 7180/2014 - primeira versão do Escola Sem Partido. Os dois projetos visam impedir docentes de usarem a sala de aula para “influenciar” alunas/os com suas preferências ideológicas, religiosas, morais e políticas.

Outra proposta feita no mesmo ano foi a PL 3664/2019 do deputado Hélio Lopes (PSL-RJ) que tem como objetivo instituir a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola. O texto diz ter o intuito de fortalecer o exercício da cidadania nas escolas da educação básica por meio do conhecimento da realidade social e política brasileira, porém em seu art. 3º o autor alega ser proibida a inclusão de assuntos relacionados a suposta “ideologia de gênero” (BRASIL, 2019, p.1). Em sua justificativa, o autor alega que a semana será promovida com palestras a serem ministradas por advogados que deverão trabalhar o art. 5º da Constituição Federal, em que se relacionam relevantes direitos e garantias fundamentais, bem como desenvolver tópicos cotidianos da vida das/dos jovens, como legislação trabalhista, Lei de Estágio, do Menor Aprendiz e do contrato de trabalho doméstico; Direito à Educação; Direito e Defesa do Consumidor, incluindo Direito à Saúde; Marco Civil da Internet; Bullying; Direito de Família; Lei Brasileira de Inclusão; Lei Maria da Penha, entre outros. (BRASIL, 2019, p.3)

No ano de 2020, foram encontradas duas (2) propostas legislativas referentes à “ideologia de gênero” apresentadas por supostos defensores da família, da criança e dos bons costumes. O primeiro projeto foi a PL 2578/2020 apresentada no mês de maio pelo deputado Filipe Barros (PSL-PR) que determina o sexo biológico e as características sexuais primárias

e cromossômicas, ou seja, aquelas que possuem no momento de seu nascimento, como definidoras do gênero do indivíduo no Brasil (BRASIL, 2020).

Ao justificar a proposta, o autor afirma que o termo “gênero” tem sido deturpado por pensadoras extremistas do feminismo - e cita autoras como Shulamith Firestone e Judith Butler - e, também, que seria um termo de “significado inventado” que contradiz o campo das neurociências (BRASIL, 2020).

E por fim, temos a PL 4893/2020 apresentada pelo deputado Léo Motta (PSL-MG) no mês de outubro que caracteriza como crime de conduta, nas instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adotar, divulgar, realizar ou organizar política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero” (BRASIL, 2020). Em sua justificativa, o legislador alega que a sociedade não pode permitir que crianças sejam submetidas ao movimento que visa promover a igualdade de gênero com o entendimento que é adotado, afirmando em seu texto que é preciso criminalizar o uso do sistema de ensino para propagar a “ideologia de gênero” nas crianças (BRASIL, 2020).

3.3 Algumas respostas a retórica antigênero presente nos Projetos de Lei

Primeiramente, se mostra fundamental pensar a imposição da suposta “neutralidade” presente nos discursos de grande parte de autores do movimento ‘antigênero’. Mattos, et al (2017, p.89) afirmam que esses grupos partem da premissa de que docentes não devem educar, apenas instruir, ou seja, se ater à disciplina e transmitir a matéria. Qualquer coisa além da mera “transmissão de conhecimento” é considerada “doutrinação ideológica”. No entanto, o que seria “conhecimento neutro” afinal? E as autoras questionam: quem decide isso?

Ser ‘neutro’ seria então continuar garantindo a expressão de sujeitos heteronormativos? De uma história branca e eurocêntrica? De homens que ditaram os valores e costumes considerados “normais”? Percebemos no discurso do Escola Sem Partido a tentativa de excluir temáticas de grupos não favorecidos para que a escola continue contando as mesmas histórias, entendidas como “neutras”. Conforme as autoras Mattos, et al (2017, p. 89) todo conhecimento parte de algum viés, inclusive a “neutralidade” defendida por esses autores.

As pesquisadoras também afirmam (2017, p.89) que os documentos políticos costumam utilizar “significantes vazios” em suas propostas. Esses significantes possuem uma intenção ao serem empregados, e há tantas possibilidades de interpretação e apropriação que

acabam esvaziando de sentido. (MATTOS, et al. 2017, p. 89 apud LACLAU, 2011). Elas (MATTOS, et al 2017, p.90) exemplificam ao tocarem no termo “liberdade” - que muitas vezes é apropriado pelos defensores da escola neutra. No discurso, há a suposta liberdade de aprender das/os estudantes, sem “doutrinação” do ensino. Entretanto, para professoras/es, é praticamente caçada a liberdade de ensinar.

Outro ponto a se considerar é o discurso de que crianças e jovens são altamente influenciáveis e de que não são capazes de discernir sobre algumas questões levantadas por docentes em sala de aula. Os ameaçados por essas mudanças, além de tentarem criminalizar propostas que abordam a desigualdade de gênero, a diversidade sexual e o combate à LGBTfobia na escola, - um local que historicamente reforça essas opressões - colocam alunas/os como meros “receptores”, acríticos de tudo que acontece em suas vidas e ao seu redor.

Conforme as autoras Mattos, et all (2017, p. 100) apostar nessa lógica, é apostar num modelo de ensino que toma estudantes como incapazes de participar do seu processo de educação. Elas exemplificam ao dizerem:

Nas ocupações de várias escolas de diferentes Estados do Brasil – e também de outras partes do mundo, como no Chile – (Zibas, 2008), milhares de estudantes têm se mostrado ativos diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se como interlocutores/as políticos/as na reivindicação de participar das tomadas de decisão daquilo que lhes diz respeito. Ao contrário do que o PL do Programa Escola sem Partido propaga sobre a suposta manipulação de estudantes por professores e professoras, nos movimentos de ocupação observamos jovens resistentes, críticos/as da situação de descaso que vive a educação pública do país e do seu papel no processo de transformação (MATTOS et al., 2017, p.100).

Para melhor explicar essa concepção de alunas/os vistos como seres passivos e incapazes de contribuir para a construção de conhecimento, é importante destacar a contribuição de Paulo Freire contra esta lógica. O pensador e educador brasileiro foi um dos maiores intelectuais do século XX e uma das mais importantes figuras do cenário educacional do país. Suas contribuições vão em direção oposta ao que vem sendo afirmado pelo movimento Escola sem Partido, que, inclusive, defende “varrer a ideologia de Paulo Freire das escolas”.

Freire (1970) defendeu a escola emancipatória pautada no diálogo, na autonomia, na liberdade e no pensamento crítico construídos no cotidiano do chão da escola. Ele possibilitou a compreensão sobre o conceito de concepção bancária da educação como instrumento de opressão, caracterizada como um depósito, considerando os sujeitos como tábulas rasas. Nesta

lógica, o educador é aquele que está sempre alheio à experiência existencial dos educandos e a educação é vista como um ato de depositar.

As/os alunas/os, nesta perspectiva, estão sujeitas a memorização mecânica do conteúdo. São encaradas/os como recipientes a serem “enchidos” pela/o educador/a. Quanto mais a/o professor/a encher os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador/a será. Quanto mais as/os estudantes docilmente se “encherem” de conteúdos, tanto melhores educandas/os serão (FREIRE, 1970, p.33).

Para o pensador (1970, p. 34) “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feita’ para ser de experiência narrada ou transmitida”. Logo, quanto mais exercitar o arquivamento dos depósitos nestas/es alunas/os, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como sujeitos e como transformadoras/es da realidade ao seu redor.

Na lógica desse movimento ultra conservador, a educação deve ser “neutra” e o professor é alheio a qualquer “valor moral”, devendo focar somente em depositar o conhecimento “necessário” nas/nos educandas/os. Percebe-se as/os estudantes, nessa perspectiva, como tábulas rasas, receptores e nunca questionadores, transformadores, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que Paulo Freire é visto como um inimigo, já que suas concepções vão contra as ideias defendidas por esse grupo.

Esses autores também alegam a tentativa de institucionalizar a “ideologia de gênero” e essas outras formas de “doutrinação” em detrimento dos valores éticos e sociais da família. Esses grupos afirmam que professoras/es estariam usurpando a autoridade moral dos pais.

De acordo com Penna (2017, p.45), eles utilizam a “ideologia de gênero” como uma ideologia antifamília, ou seja, seria uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas e atacar a família. De acordo com o autor (2017, p. 47) além de colocarem o professor como agente de uma suposta “doutrinação”, esses grupos se apropriam de discursos e instrumentos retóricos de forma deturpada numa tentativa de habilitar a invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas e pelas vontades da instituição família, ou seja, um projeto público que considera uma relação consumerista, na lógica fornecedor de serviço e cliente.

Nada mais estratégico, segundo Furlani (2016), do que construir uma narrativa suficientemente ameaçadora que visa a destruição das famílias e das crianças. Para ela “não há nada que mobilize mais as pessoas, principalmente pais e mães, do que alardear que 'algo' ameaça suas crianças e que há um complô mundial para destruir sua família”. A “ideologia de

gênero” se tornou um excelente cabo eleitoral que inclusive influenciou muito o resultado eleitoral de 2018.

Além de subestimar o potencial de alunas e alunos, é evidente a tentativa de demonizar e menosprezar a figura do docente e seu papel como educador. Como já mencionado, a/o professor/a deve se limitar a instruir, logo, “depositar conhecimentos”, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade das/os discentes. Há, de uma forma explícita, uma tentativa de desqualificar o papel de professoras/es. (PENNA, 2017, p.36)

Como afirma Penna (2017, p. 39), essa lógica de desqualificação do professor possui uma grande conexão com a lógica de mercado, ou seja, pensar a educação como um serviço prestado ao consumidor. Assim como declarou o próprio Miguel Nagib ao pensar o projeto Escola sem Partido inspirado no código de defesa do consumidor (PENNA, 2017, p.39).

Percebe-se presente nesses discursos a lógica de educação bancária pensada por Paulo Freire, na qual as/os educandas/os são "fabricadas/os" pelas/os docentes para obedecer. Nesse caso, quanto mais adaptadas/os as/os alunas/os são, para a concepção “bancária”, tanto mais "educadas/os”, mais adequadas/os estão para o mundo. Quanto mais se adaptam às regras, mais úteis são para os grupos dominantes (FREIRE, 1970, p.36).

As/os docentes são vistas/os como doutrinadoras/es - inimigas/os para toda a sociedade. Através da “ideologia de gênero”, estariam tentando instalar a “agenda gender” e dispostas/os a usurpar dos pais a educação moral e sexual de suas crianças e jovens (JUNQUEIRA, 2018, p.453). O que está acontecendo é uma “caça às bruxas” as/aos professoras/es do país. Ao contrário do que esses grupos afirmam, a/o professor/a não é um/a doutrinador/a tentando instalar o terror, seu papel, na verdade, é oportunizar diálogos e reflexões sobre o mundo e sobre as diversas realidades inseridas em sala de aula. Inclusive o que diz respeito às discussões de raça, classe, gênero e sexualidade.

Assim como vimos nos estudos de Junqueira (2018, p.462), a estratégia dos “combatentes” dessa suposta onda de doutrinação, se faz em instalar um pânico moral ridicularizando e demonizando seus adversários como destruidores da família, pedófilos, cristofóbicos, e tantos e outros termos. E vão ainda mais longe, afirmando absurdos como citados pelo deputado Cabo Daciolo na justificativa do Projeto de Lei 10577/2018, no qual ele afirma estar embasado de “dados científicos” (não citados pelo autor) e “dados espirituais” que a orientação sexual advêm por falta da presença da mãe ou do pai ou que é resultado do crime de pedofilia.

Com isso, é evidente a tentativa de divulgar e disseminar informações distorcidas e inclusive absurdas e mentirosas sobre discussões que abordam temas como gênero, diversidade sexual, raça, pluralismo religioso, entre outras questões que estão presentes no cotidiano de diversas/os jovens no país.

Para Mattos et al (2017, p.92) esses grupos “anti doutrinação” estão o tempo todo articulados em cima da recusa do Estado laico e a defesa de um conjunto de ideias e valores religiosos. Sob a aparência democrática e de defesa da liberdade, são levadas questões de foro privado e íntimo para as leis e os espaços públicos.

O que vemos, na verdade, é a imposição de valores cristãos que empregam *Deus* e passagens bíblicas em projetos legislativos com assustadora normalidade, recusando a laicidade do Estado e abominando outras religiões, culturas e histórias, principalmente as de matriz africana e indígenas - denominadas como temas de “doutrinação religiosa”. Inclusive, é de suma importância lembrar que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena são obrigatórios e assegurados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 como forma de reparar danos e de valorizar, incluir, discutir e reconhecer essas histórias.

Uma outra observação a ser feita é sobre o proposto pela PL 3664/2019 do deputado Hélio Lopes (PSL-RJ) que tem como objetivo instituir a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola. O texto tem a intenção de fortalecer a discussão e o exercício da cidadania, mas alega ser proibido o uso das discussões de gênero e diversidade sexual. No entanto, questiona Penna (2017, p.47) como formar para a cidadania sem dialogar com a realidade do aluno, sem discutir valores, sem poder contradizer as crenças individuais?

Formar para a cidadania é formar sujeitos para o convívio com diferentes pessoas, e, também, formar sujeitos para suas próprias vidas, para a libertação de amarras históricas que a sociedade instituiu como “normais”. Negar as discussões de gêneros e sexualidades é naturalizar que mulheres devem ser educadas para a vida doméstica, enquanto os homens para o mercado de trabalho. É naturalizar que há um corpo “normal”, uma forma “normal” de viver e de ser e marginalizar tudo que foge dessa imposição.

Além do mais, é no mínimo contraditório o deputado utilizar o artigo 5º da Constituição Federal/88 e o uso da Lei Maria da Penha (2006) para vedar os estudos de gênero na escola. A CF/88, em seu Art. 5º, assegura que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, afirmando em seus incisos 4º e 9º a livre manifestação do pensamento e a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. Também está posto no Art. 8º da Lei Maria da Penha (Lei Federal n. 11.340) que a educação deve ser desenvolvida como forma de coibir a

violência doméstica e familiar contra as mulheres. Nos incisos 8º e 9º dessa lei, é prevista a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça/etnia, com destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça/etnia e à problemática da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Algo também muito frequente nesses projetos de lei é o argumento de uma negação biológica por parte das “militantes de gênero”. Esses autores acusam “feministas extremistas”, de deturpar e inventar significados que contradizem o biológico, o suposto “natural” e “normal”. É o que faz a PL 2578/2020, citada no subcapítulo anterior, ao acusar as autoras como Shulamith Firestone e Judith Butler como extremistas e defensoras da agenda gender.

Essas críticas não são insignificantes, tendo em vista que Shulamith Firestone foi uma feminista radical que em *A Dialética do Sexo* (1973) desenvolveu uma visão materialista da história com base no sexo, apontando a família como instituição opressora e a maternidade biológica como base da dominação masculina sobre a mulher. E Judith Butler, apresentada no capítulo anterior, que investigou em seus estudos (2003) os aspectos sexo, gênero e desejo como categorias de identidade que são produzidas através dos discursos de instituições de poder, fazendo crítica a estrutura binária que considera o gênero e o sexo como algo determinante em uma pessoa e que implica em performances pré definidas e naturalizadas para os gêneros “feminino” e “masculino”.

As propostas contra a “ideologia de gênero” consideram apenas o sexo biológico como definidor de gênero, ou seja, aquele que o indivíduo possui no momento do nascimento. O que vemos é um ataque explícito, sobretudo às comunidades transsexuais, travestis, intersexuais e não binárias - as mais atingidas pelos discursos dos autores anti gênero.

É preciso lembrar que o Brasil ocupa o topo do ranking dos mais violentos países para a população trans e travesti pelo 12º ano consecutivo. Segundo dados do Trans Murder Monitoring (“Observatório de Assassinatos Trans”), 124 pessoas transsexuais foram mortas no Brasil nos primeiros nove meses de 2020 (TRANSRESPECT TRANSPHOBIA ORG) sendo a expectativa de vida para esse grupo de pessoas de somente 35 anos. Além disso, há as dificuldades para encontrar emprego e acessar o sistema de saúde (Portal Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG).

A autora Furlani (2016) defende que os estudos de gênero não negam a biologia, pelo contrário, é preciso que ela exista para que possamos dizer que gênero é tudo o que não é biológico - sendo gênero um conceito da sociedade e da cultura. Os estudos de gênero diferem

da biologia e negam o determinismo biológico, ou seja, quando a biologia é utilizada para definir o destino social das pessoas.

Conforme Furlani (2016) através da perspectiva de gênero podemos pensar identidades de gênero, uso do nome social, políticas de amparo às mulheres e LGBTQIA+, leis sobre direitos sexuais e reprodutivos e legalização do aborto. Além disso, nos dias de hoje os estudos de gênero se aproximam também das discussões com outras identidades, como raça-etnia, classe social, religião, nacionalidade, condição física e orientação sexual e são chamados de estudos de interseccionalidade.

De acordo com o que vimos nos Projetos de Lei, há uma tentativa de banir toda a discussão de gênero e diversidade sexual nas escolas com o intuito de fazer desaparecer a expressão de toda e qualquer diversidade. Além disso, esse movimento ultraconservador pretende caçar a liberdade de ensinar e já vemos as consequências disso em todo o país. Para Penna (2017, p.49), este é um projeto que impõe como o professor deve ensinar, mas não inclui esse/a professor/a em nenhum momento.

E não é sem razão que muitas/os docentes, especialistas e pesquisadoras/es apontam o porquê da inconstitucionalidade desses projetos pautados no movimento Escola Sem Partido. Esse movimento conservador é uma afronta à democracia e, por isso, uma medida inconstitucional, como já reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537. Para o STF (Medida Cautelar, ADI 5.537, p. 20) a família não pode limitar o universo informacional de seus/suas filhos/as ou impor à escola o quê ensinar. A educação é justamente o acúmulo de informações, ideias e conhecimentos de pontos de vista distintos, experimentados também na escola como em qualquer outro âmbito da sociedade.

Além disso, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas estão previstos na Constituição Federal (1988). Os Artigos 2º, 3º, 22º, 29º e 35º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, o Artigo 2º do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) e diversas outras normas frisam que a educação escolar não pode ser neutra (MANUAL DE DEFESA, 2018).

A “Ideologia de gênero” é, na verdade, uma narrativa inventada a favor da igreja, dos movimentos pró-vida⁸ e da família tradicional que se sentem ameaçados por terem que admitir e incluir a existência de outros sujeitos e de seus direitos. É a investida contra a expressão de

⁸ Teve seu surgimento nas décadas de 40 e 50, e seu endurecimento nas décadas de 60 e 70, está diretamente ligado a uma reação conservadora e branca nos Estados Unidos, se encontrando também fortemente no Brasil. O movimento considera o aborto um pecado para *Deus* e utiliza a Bíblia ao Direito Constitucional para manter seu projeto de sociedade, indo contra os direitos de existência e de escolha de mulheres (PACHECO, 2020).

identidades e contra uma escola e sociedade que respeita os sujeitos em sua diversidade. O que vemos, na prática, é a tentativa de impor uma ideologia inconstitucional, uma tentativa de retorno aos ‘bons costumes’ e ao ultra conservadorismo no Brasil e na escola.

4 RESISTÊNCIA DOCENTE PERANTE A TENTATIVA DE CENSURA

Perante esse cenário de forças ultra conservadoras, ações de resistência se fazem necessárias para impedir que as discussões de gênero e de sexualidades sejam negadas e controladas por uma agenda que tem como intuito discutir apenas a identidade heterossexual e os padrões heteronormativos que sempre estiveram presentes nas escolas.

Como vimos em Foucault (1988, p.15), o sexo não paira sobre o silêncio, pelo contrário, ele é colocado como discurso pelas instituições para obter efeitos de controle sob os corpos e a sexualidade humana. Portanto, a escola é um espaço que possui o poder de reafirmar esses padrões, mas também, por outro lado, é um espaço capaz de colocar essas discussões sob outros olhares dispostos a questionar e dialogar com identidades que fogem da norma imposta.

Para Foucault, resistência é uma ação, reação, efeito diante de relações de poder. Segundo o autor (1988, p. 91), “onde há poder há resistência e, no entanto, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Da mesma forma que as relações de poder atravessam os aparelhos e as instituições, também a pulverização dos pontos de resistência atravessam as camadas sociais e as unidades individuais (FOUCAULT, 1988, p. 90).

Dessa forma, o poder é uma ação gerada por outras ações. O sujeito sobre o qual se exerce o poder é capaz de se colocar em ação diante das relações de poder. Logo, resistir só é possível se o poder possibilitar reação, estratégias e resistência sob outras ações nessa rede de poder. Para Foucault (1979, p. 241) a partir do momento em que há uma relação de poder, é possível a resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: há sempre a possibilidade de modificar sua dominação, através de condições determinadas e estratégias precisas.

Nesse sentido, pretende-se discutir, como principal foco, como os/as professores/as reagem a ações de silenciamento à docência e às discussões que possibilitam repensar outras maneiras de viver os gêneros, os corpos e as sexualidades. Para isso, se mostra fundamental olhar para trás, na nossa história, e fazer uma breve comparação aos atuais acontecimentos - e como os/as docentes têm articulado estratégias para lutar por uma escola emancipadora, que gera diálogos com as realidades existentes e que rompa discursos hegemônicos que historicamente estiveram presentes nesse espaço.

4.1 A Resistência Docente na Ditadura Militar

A ideia de que famílias pudessem estar sendo desrespeitadas pela escola não é uma novidade. Conforme Mattos et al (2017, p.91) esta discussão foi muito presente nos anos de

1920/1930 e 1950/1960 quando grupos de educadores se articulavam a favor da escola pública obrigatória, gratuita e laica, tendo como destaque a figura de Anísio Teixeira, educador que ocupou importantes espaços e lutou em prol da democratização da educação.

Nesse contexto, movimentos conservadores e católicos se organizavam a favor da “família brasileira” se opondo a escola pública e laica. Os/as educadores/as vinculados a esse movimento defendiam o ensino religioso vinculado aos ideais católicos para atender seus interesses particulares e os interesses das famílias (MATTOS, et al, 2017, p.91).

Conforme as autoras (2017, p.91) na instituição da República, o ensino religioso foi excluído das escolas brasileiras e, após a luta organizada desse movimento ao longo dos anos 20 e 30, foi reintroduzido nas escolas públicas, a partir de um decreto editado por Getúlio Vargas, em abril de 1931.

Nos anos 50 e 60, no contexto de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após a promulgação da Constituição de 1946, retornam as discussões sobre família, religião e educação. Os educadores vinculados à Igreja Católica e os setores privados da educação tentavam consolidar seus interesses antidemocráticos em nome da “liberdade de ensino” e “liberdade das famílias” em prol de um modelo conservador e autoritário de escola e sociedade. Vemos isso mais tarde, em 1964, nas “Marchas com Deus pela família e pela liberdade” (MATTOS, et al, 2017, p. 92).

Na Ditadura Militar, tudo que contrariasse os interesses ditatoriais era devidamente averiguado e censurado, não somente na mídia, no teatro, na música, mas também nas discussões que se manifestavam nas salas de aula da Educação Básica e das universidades. Como afirma Ramos e Stampa (2016, p.250) “tínhamos assim um currículo vigiado e o trabalho docente sob suspeita.”.

Nos dias atuais, em tempos de ‘Escola Sem Partido’ e de investidas contra a escola emancipadora e de qualidade, é necessário pensar estratégias de resistência contra o silenciamento do/a professor/a e de discussões que promovem o combate ao preconceito, ao racismo, ao sexismo e à LGBTfobia.

Os projetos apresentados no capítulo anterior buscam a suposta neutralidade da educação e do trabalho docente, submetendo a sala de aula às convicções morais e religiosas da família. Nesse contexto, professores/as se mostram cada vez mais receosos/as em abordar conteúdos “sensíveis”, com medo de uma possível retaliação.

Ramos e Stampa lembram que (2016, p.258) na Ditadura Militar foram utilizadas estratégias de vigia tais como gravação de aulas e infiltração de alunos nas salas de aula a fim

de identificar qualquer crítica ao regime da época ou a qualquer pauta que tivesse referência ao marxismo e a discussões contra os interesses cristãos e da família.

É evidente a semelhança do discurso conservador presente na atualidade com o discurso que era colocado na época. O Escola Sem Partido e os projetos vinculados ao movimento, além de incitarem os/as alunos/as a vigia constante em relação à prática docente, também, recentemente, tentam assegurar, no texto do Novo Escola Sem Partido de 2019, o direito dos estudantes de gravar as aulas a fim de identificar possíveis doutrinações.

No trabalho de pesquisa do/a autor/a Moacyr Ramos e Inez Stampa (2016) são apresentados documentos da ditadura militar que buscam exemplificar como a prática docente era alvo de perseguição na época e como a mesma não foi passiva, mas se fez resistência contra o regime instaurado em 1964. Docentes foram altamente controlados e perseguidos pelas suas práticas e qualquer indício que desrespeitasse os ideais da época eram classificados como práticas subversivas e conseqüentemente resultava em constrangimentos, demissões, desaparecimentos, tortura e inclusive a morte de professores/as (RAMOS; STAMPA, 2016).

Sendo um local de construção e circulação de conhecimento, a escola tornou-se alvo da repressão e a docência era constantemente controlada. Temos aqui o/a professor/a visto como inimigo da sociedade e seu papel social, político e transformador limitado à mera transmissão de conteúdos e dos interesses da época.

Segundo Moacyr Ramos e Inez Stampa (2016, p. 257) o SNI - Sistema Nacional de Informações foi um órgão de cúpula do sistema de vigilância política no Brasil que foi central no papel de perseguição de professores considerados subversivos. Ao passar por alguns documentos do SNI apresentados pela pesquisa dos/as autores/as, é possível identificar de que forma esses/as professores/as faziam resistência através de suas práticas, mesmo sendo silenciados, denunciados e caçados por elas.

Nesses documentos há diversas acusações de atividades subversivas, como tratar questões de sexualidades, drogas e diálogos com demandas sociais em sala de aula, mesmo quando era proibido. Professores/as eram acusados de ‘não lecionar’ quando estimulavam seus alunos/as a levar assuntos e pesquisas para sala de aula e há registros de docentes acusados de omitir e proteger alunos/as e outros/as professores/as que contestavam o regime da época, entre outras acusações expressas nos documentos (RAMOS; STAMPA; 2016).

Ramos e Stampa apontam (2016, p.266) que na tentativa de conscientizar e lutar por alunos/as e professores/as, esses docentes eram reprimidos, afastados, demitidos, perseguidos, presos e inclusive, torturados ou mortos. Diversos militantes em prol da educação desapareceram e há casos também de reitores que foram substituídos por não se alinharem ao

regime da época. Os substitutos eram indicados pelos próprios militares a fim de garantir a vigilância de docentes.

Conforme os/as autores/as (RAMOS; STAMPA; 2016, p.265) o trabalho docente não era avaliado de acordo com o comprometimento, desempenho e conhecimentos dos/das profissionais, mas sim pelo o que era entendido como algo ‘ideológico’. Logo, o posicionamento de professores/as frente às questões sociais e políticas era visto como algo inaceitável ao regime, que compreendia esses/as docentes como doutrinadores subversivos.

4.2 Movimentos de Resistência Docente em Tempos de Escola Sem Partido

Em outra pesquisa, realizada por Torrada, Ribeiro e Rizza (2020) é feita uma análise de alguns movimentos de resistências atuais relatados por docentes participantes de um projeto-experiência que visa refletir e compartilhar vivências cotidianas sobre as questões de gênero e sexualidades no espaço da escola.

É possível perceber que os/as docentes envolvidos na pesquisa foram pensando movimentos conforme as entraves apareciam no cotidiano da sala de aula. Em nenhum momento os/as profissionais cogitaram interromper as discussões que envolviam questões de gêneros e sexualidades, mas sim, repensar a forma que esses temas eram abordados a fim de resistir às diferentes relações de poder que se faziam presentes nesses espaços.

As autoras relatam (2020, p.53) que algumas estratégias utilizadas pelas docentes, muitas vezes, envolviam pensar atividades que abordassem esses temas sem causar muito impacto - devido ao tabu - por parte das famílias e da sociedade. Algumas professoras do projeto preferiram trabalhar com palavras como “amor” e “família”, e a partir disso, colocar em pauta as diferentes possibilidades de relações afetivas e diferentes configurações familiares.

Atividades que tiveram como foco o respeito às diferenças, a diversidade e o combate ao preconceito também foram abordados. Conforme as autoras (TORRADA et all; 2020, p.55) alguns discursos são mais aceitáveis e permitidos pela sociedade, e, tendo isso em vista, é possível abordar outros modos de viver os gêneros e as sexualidades utilizando outros caminhos que se mostrem mais seguros para o/a professor/a em sala de aula.

Nesse movimento de pensar ações para promover o debate sobre questões étnico-racial, gêneros e sexualidades, alguns/as professores/as aproveitaram o conteúdo de suas próprias disciplinas para fazer conexão com esses temas, sem que houvesse pessoas contra o que estava sendo trabalhado.

Como é o caso relatado de um professor de História que desenvolveu atividades a partir do que estava sendo trabalhado sobre a Primeira e Segunda Guerra Mundial. Além de discutir os conflitos existentes por esses marcos, o professor procurou estimular os/as alunos/as a fazer uma leitura do que levou à perseguição de minorias, trazendo discussões acerca do preconceito, inclusive sobre as sexualidades e o questionamento à heteronormatividade, vista como única possibilidade de existência.

Nesse sentido, as autoras mencionam a educação que age nas brechas, que a partir da realidade de silenciamento e de limitações, faz emergir possibilidades que escapam às tentativas de controle (TORRADA et al, 2020 apud GALO, 2002, p. 175). O que se mostra, diante desses relatos, são movimentos que possibilitam questionar a norma e resistir à ideia de que há formas únicas de se viver e existir.

Como evidenciou a pesquisa, os embates com as famílias aconteceram, mesmo quando a conversa era cotidiana e transparente. Isso se revelou porque alguns responsáveis não se mostraram dispostos a escutar o intuito das propostas dos/as docentes e se prendiam a discursos ultraconservadores como aqueles disseminados pelo Movimento Escola Sem Partido (TORRADA, et al 2020, p.58). Conforme relatado na pesquisa, algumas acusações foram feitas sem que os/as professores pudessem explicar as atividades e o que de fato estava sendo desenvolvido em sala de aula.

Para as autoras (TORRADA, et al 2020, p.55), os efeitos desses discursos e o pânico do que pode ou não estar sendo “ensinado” aos filhos/as acabam fazendo docentes prestarem mais atenção em como estão levando debates para a sala de aula e assim, desenvolverem estratégias a fim de resistir ao silenciamento e a censura de discussões fundamentais para a vida em sociedade.

Apesar da recusa por parte de algumas famílias, por outro lado, houve um movimento de diversos familiares em busca de informações em relação aos debates que estavam acontecendo, numa tentativa de entender o que estava sendo de fato trabalhado com os/as alunos/as.

O que se mostra mais potente dessas estratégias, conforme os exemplos colocados na pesquisa é o diálogo com as pessoas que se encontram no espaço da escola. Ele possibilita o questionamento, a troca e o entendimento; Através dele, espera-se diminuir os pânicos e os medos no espaço escolar; somente o diálogo aberto poderá relativizar as preocupações e o temor. Para as autoras (TORRADA et all 2020, p.57) "quando o diálogo não se faz possível, em virtude da desinformação, algumas situações podem tomar proporções violentas, agressivas e caluniosas."

É preciso reafirmar, mesmo em tempos de silenciamento, debates como esses no cotidiano da sala de aula, pois, a partir dessas discussões os/as alunos/as podem vivenciar outras expressões de gênero e de sexualidade que fujam à heteronormatividade (TORRADA, et al 2020, p.56). Além disso, esses debates proporcionam um olhar ao outro mais empático, voltado para o afeto e o respeito à diversidade.

4.3 Manual de Defesa Contra a Censura: respostas políticos pedagógicas

Com o intuito de se colocar contra o movimento Escola sem Partido e oferecer suporte aos professores/as que têm suas práticas ameaçadas nos dias atuais, um conjunto de organizações e articulações da sociedade civil, trabalhadores/as da educação, instituições científicas, pesquisadores/as e ativistas produziram um Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas⁹.

O documento foi pensado de forma a responder agressões dirigidas a professores/as e formular estratégias de ataque contra movimentos reacionários à liberdade de ensino e ao pluralismo de concepções pedagógicas, princípios previstos na Constituição Federal (1988). O manual se encontra disponível na internet para que professores/as, alunos e a sociedade em geral possa acessar.

A proposta do documento, além de compreender um conjunto de estratégias de defesa, também tem o intuito de enfatizar o debate público acerca de casos de perseguição e intimidação à docência como uma forma de enfrentamento (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.3). O manual está estruturado em torno de onze casos reais envolvendo perseguições e assédio a professores/as e instituições escolares, e, em cima desses exemplos, são formuladas estratégias para enfrentar essas ameaças.

Percebe-se uma luta entre narrativas que utilizam os aparelhos ideológicos possíveis (mídia, sindicato, escolas) para o convencimento da maior parte da população sobre a verdade de suas premissas. Conforme o autor Antonio Gramsci (2006, p.78) tudo o que influi sobre a opinião pública faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, a arquitetura e até o nome das ruas.

Logo, a escola é um desses aparelhos de hegemonia que atende os interesses da classe dominante. Ao contrário do que afirmam os movimentos conservadores, a escola não é neutra, pois os valores desse grupo estão historicamente expressos neste espaço. Dessa forma, se

⁹Manual elaborado como uma resposta às agressões dirigidas a professoras e professores e a escolas como estratégias de ataque de movimentos reacionários. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>

esses aparelhos são alvo dos interesses da classe hegemônica, por outro lado, estratégias podem ser articuladas para ir contra esses discursos através desses mesmos aparelhos.

Nesse sentido, o Manual de Defesa apresenta como proposta dois movimentos complementares: resistência legítima aos ataques com base em direitos constitucionais da educação, e se preciso, base jurídica a essas agressões. E também uma resposta político pedagógica aos episódios de censura no âmbito da própria escola, a fim de formular a própria defesa docente (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.7).

Ao debater as estratégias político-pedagógicas comuns, o manual elenca oito possíveis movimentos por parte dos/as professores/as. Essas estratégias têm o intuito de aproximar a família e a comunidade escolar através de espaços de diálogo e orientar medidas possíveis aos profissionais da educação em situações mais graves, como os casos de intimidação e perseguição. Segue, portanto, as orientações elencadas no documento para que se possa pensar um pouco mais a fundo sobre quais são os caminhos possíveis diante dessas situações.

Um primeiro caminho orientado (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.110) é de identificar e mobilizar outros aliados na comunidade escolar, relatar o ocorrido e estabelecer um canal de diálogo. A partir disso, medidas podem ser pensadas e tomadas por essa comunidade, como organizar um abaixo-assinado na escola e usar as redes sociais para denunciar as tentativas de perseguição.

Além dos/das aliados/as da própria comunidade escolar, é importante também envolver os sindicatos dos/das profissionais de educação. A ajuda deles pode ser fundamental para um enfrentamento coletivo dessas ameaças, e, sobretudo, para visibilizar publicamente os ocorridos, principalmente quando se tratar de ataques da própria gestão escolar ou da rede de ensino em cima do/da professor/a. (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.110)

Muitas das ameaças divulgadas na imprensa contaram com apoio institucional e jurídico desses sindicatos. Logo, o documento coloca (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.110) que fortalecer a organização sindical é fundamental na hora de reagir a esses casos. Na página 40 do manual, estão elencados os contatos de diversos canais de atendimento e sindicatos de profissionais da educação distribuídos no país inteiro para que possa ser feito o contato e auxiliar numa possível defesa.

É preciso, também, sempre exigir um posicionamento da rede de ensino. Esta possui o dever de defender as escolas nessas situações, lhe dando autonomia, liberdade e repelindo àqueles que intimidam sujeitos no espaço escolar. Na infeliz ausência de apoio por parte da rede de ensino, é preciso dar publicidade ao problema. Principalmente porque relatar o ocorrido é uma medida importante para conter informações falsas e caluniosas que expõem

profissionais e alunos/as nas redes sociais. Por isso, novamente, os sindicatos e a imprensa podem ser aliados importantes nessas situações (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.111).

Outro ponto levantado (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.111) é sobre o mapeamento de conflitos. É necessário que o cotidiano escolar possibilite o debate de questões de forma aberta, democrática e contínua. Logo, os conflitos existentes no espaço escolar devem ser aproveitados numa perspectiva pedagógica para que seja possível tirar dessas questões uma situação de aprendizagem perante espaços de debate. Isso pode evitar entendimentos equívocos, mal entendidos e inclusive que tais denúncias aconteçam.

Simmel (1983, p.123) considera os conflitos como algo benéfico, aquilo que é socialmente construtivo, possível de produzir resultados, posto que há a tentativa de solucionar adversidades. Como levanta o autor (SIMMEL, 1983, p.123) o conflito tem algo positivo e essa natureza é mais óbvia quando se percebe que ambas as formas de relação – a divergente e a convergente – são fundamentalmente diferentes da mera indiferença entre dois ou mais indivíduos ou grupos. É uma ação de mudanças sociais.

Essa postura, como colocado no documento (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.111), possibilita uma relação entre famílias e docentes marcados pelo diálogo e colaboração. Esses espaços devem ser acionados cotidianamente, e não somente na existência de um conflito. Diretores/as e coordenadores/as pedagógicos devem favorecer esses espaços entre as famílias, principalmente quando o diálogo direto entre docentes, alunos/as e famílias não é suficiente.

Como sabemos, a gestão do ensino público deve se pautar pelos princípios da democracia defendidos tanto na Constituição Federal (Art. 207) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 14). Assim, a gestão democrática das escolas públicas deve envolver toda a comunidade escolar, e isso também inclui as famílias e a comunidade local. Tendo em vista a participação das famílias nesse processo, o manual afirma (2018, p.113) ser fundamental o fortalecimento dos Conselhos Escolares, de forma que todos/as possam tomar decisões coletivas a respeito do cotidiano escolar.

E por fim, uma última medida fundamental colocada pelo manual (2018, p.115) é a criação de espaços de debates plurais nas escolas que possibilitem discutir o currículo, os conteúdos de ensino e os caminhos pedagógicos com toda a comunidade escolar a fim de solucionar conflitos, mas muito além disso, de compreender o que significa defender a liberdade e o pluralismo de concepções pedagógicas, como princípios constitucionais e não estar livre para disseminar preconceitos e perseguir professores.

4.4 Manual de Defesa Contra a Censura: bases de estratégias jurídicas

O manual, como dito, também cita algumas bases jurídicas que podem e devem ser utilizadas para a defesa de professores/as, escolas e universidades contra qualquer tipo de censura que possam vir a sofrer. Uma dessas bases é a Constituição Federal de 1988 que dedica oito princípios constitucionais ao ensino, fundamentais e imutáveis (cláusulas pétreas¹⁰), onde dois desses princípios são essenciais para proteção à docência, e são eles: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

A liberdade de ensinar e de aprender é um direito fundamental que possibilita aos alunos/as e professores/as trocar ideias e mobilizar pensamentos a diversas questões do coletivo. Como exposto no manual (2018, p.121) esses direitos consagram as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e também, sujeitos ativos do processo educativo.

A diversidade e o conflito de concepções são condições para a própria qualidade na educação que permitem aos docentes a liberdade na hora de lecionar e a adoção de métodos pedagógicos que preservem a liberdade dos/as alunos/as. Além disso, excluir temas como os de gênero e sexualidade dos debates e das ações pedagógicas significaria contrariar o que está posto na Constituição, em seu art. 3 sobre a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer tipo de discriminação, tornando a censura dessas pautas algo inconstitucional (MANUAL CONTRA A CENSURA, 2018, p.129).

Os Artigos 3º e 205º da Constituição, os Artigos 2º, 3º, 22º, 29º e 35º da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, o Artigo 2º do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) e diversas outras normas e tratados internacionais frisam que a educação escolar não pode ser neutra. A escola neutra não é possível ser aplicada e impede o debate de diferentes ideias e concepções sobre um mesmo fenômeno. O pluralismo de ideias inscrito na Constituição é o oposto da suposta neutralidade defendida por esses movimentos conservadores. (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.122).

Ademais, o manual contesta (2018, p.123) o uso da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) de forma equivocada por parte de grupos conservadores. Em seu art. 12, inciso IV, está posto que os pais e tutores possuem o direito de educar seus filhos moral e religiosamente de acordo com suas próprias convicções. Entretanto, esta construção jurídica, na verdade, é um princípio de proteção internacional do indivíduo em relação a sua

¹⁰Dispositivo constitucional que não pode ser alterado nem mesmo por Proposta de Emenda à Constituição (PEC). (Agência Senado)

liberdade religiosa - é a defesa contra violências cometidas por regimes políticos de base religiosa que utilizam o poder do Estado para perseguir e extinguir outros grupos diversos (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.123)

Logo, é incoerente utilizar esse argumento jurídico para aniquilar a liberdade acadêmica e colocar o ambiente privado acima dos princípios educacionais. Além disso, o documento que aborda diretamente sobre o direito à educação é o protocolo adicional à CADH que expressa, em seu Art. 13, item 4, a liberdade religiosa e a liberdade acadêmica com propósitos de convivência democrática e plural, o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento e respeito aos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça e a paz (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.123)

Para o Supremo Tribunal Federal (Medida Cautelar, ADI 5.537, p. 20), os responsáveis não podem pretender limitar o universo informacional de seus/suas filhos/as ou impor à escola que não aborde temas e discussões que não estejam de acordo. A inclusão de temas como gênero, raça e sexualidade no currículo é parte do direito de alunos/as a fim de ampliar seus referenciais e concepções e garantir o pleno exercício da autonomia individual e da cidadania (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.123).

Algumas outras bases legais lembradas pelo documento (2018, p.129) são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs (2010), para a Educação Infantil (2009), para o Ensino Fundamental (2010) e para o Ensino Médio (2012) também cumprem esse papel ao enfatizar o direito à diferença e o combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas no cotidiano escolar e em seus projetos político-pedagógicos.

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), em seu art. 3, afirma que a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; da laicidade do Estado; da democracia na educação; da transversalidade, vivência e globalidade; e da sustentabilidade socioambiental (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.129).

E no que concerne aos direitos das famílias à educação formal é importante frisar que de acordo com a LDB, a participação das famílias nos processos formativos do sistema escolar acontece das seguintes formas: direito de receber informações da escola sobre a frequência dos filhos e a execução da proposta pedagógica da escola (LDB, Art. 12, inciso VII); direito de participar das instâncias formais de gestão democrática, como os conselhos

escolares ou congêneres (LDB, Art. 14, inciso II); direito à interlocução sobre o projeto pedagógico com os estabelecimentos de ensino, aos quais cabe, por sua administração e gestão pedagógica, articular-se com as famílias e com a comunidade para integrar sociedade e escola (LDB, Art. 12, inciso VI) (MANUAL DE DEFESA, 2018, p. 131).

E sobre os/as docentes? Quem pode fazer uma análise jurídica sobre o cumprimento de seus deveres?

Como exposto pelo manual (2018, p.134) todo/a educador/a pode ser demandado/a a prestar contas da execução de suas atividades docentes, mas isso deve ser feito pelos seus/suas superiores/as hierárquicos/as ou empregadores/as. São esses/as que possuem uma relação jurídica com os/as docentes e também são esses/as que fazem a interlocução com as famílias em casos de denúncias e reclamações formais. (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.134)

Quanto ao conteúdo pedagógico (2018, p.34) seus/suas superiores/as ou empregadores/as podem cobrar o que estiver em normas legais ou contratuais, tais como elaborar e cumprir o plano de trabalho conforme a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Inclusive, a própria proposta pedagógica é elaborada pelo/a docente conforme posto na LDB, art. 13, inciso II. O/a professor/a pode ser penalizado/a se praticar ilícitos administrativos, civis e penais, não podendo descumprir as normas administrativas, praticar crimes ou discriminar alunos/as e/ou famílias.

Se for o caso do/a docente precisar ser cobrado, ele/ela irá passar por aplicação das sanções necessárias ou até uma demissão. É preciso frisar que esses casos são feitos de forma objetiva e nítida através do respeito e não de constrangimentos ou assédio. Logo, conforme o documento (2018, p.35) é evidente que o Direito não deve ser usado para restringir conteúdos pedagógicos comprometidos com a garantia de direitos constitucionais e para intimidar trabalhadores/a da educação. Tudo deve ser feito de acordo com as normas específicas, direitos e obrigações certos dos/as profissionais de magistério.

Sendo assim, para responsabilizar professores/as é preciso que seja demonstrada e evidenciada onde houve o descumprimento de deveres legais. Lembrando que apenas a prática de ilícitos objetivos definidos em normas jurídicas permite a aplicação de sanções (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.136).

De acordo com o Manual (2018, p.136) em caso de questionamentos verbais e informais dirigidos ao/a professor/a por qualquer autoridade do sistema de ensino, recomenda-se o diálogo aberto em relação à suposta conduta inadequada, frisando seus direitos e deveres na prática docente e se possível, pedir para que informe qual norma ou

dever foi ferido pelo/a professor/a. Se a reclamação for feita por mensagem escrita, é importante que o/a profissional guarde o registro caso seja preciso fazer uma defesa.

Em casos de questionamentos formais, há dois tipos possíveis de procedimento administrativo pelas autoridades do sistema de ensino: apuração preliminar - (sindicância) que têm como intuito colher provas em casos não confirmados e pouco evidentes sobre a conduta ilícita - ou através de procedimento disciplinar que diz respeito a casos confirmados que tem como objetivo aplicar penalidades previstas na lei dos servidores públicos, tais como advertência, suspensão, demissão. Sendo fundamental não ignorar esses procedimentos e, se possível, realizar uma defesa escrita questionando onde as acusações estão expressamente apontadas em norma jurídica (lei, portaria, resolução etc.). Pode ser importante a constituição de advogado/a para uma defesa técnica, dependendo do caso (MANUAL DE DEFESA, 2018, p.137).

De acordo com o manual (2018, p.137) instaurar procedimento disciplinar sem apontar fundamento jurídico dos fatos é algo inconstitucional e isso está presente tanto na Constituição Federal de 88 em seu art. 5º, inciso LV, quanto na Lei n. 8.112/1990, art. 144 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Os procedimentos administrativos que não possuam provas adequadas podem ser encarados como uma perseguição ao profissional. Sendo assim, o documento afirma que o/a docente pode provocar a instauração de sindicância por ato de improbidade administrativa (Lei n. 8.429/1992, Art. 11, inciso I) e o poder público pode ser responsabilizado por dano moral em relação ao servidor, por não impedir o uso inadequado dos procedimentos administrativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre a inclusão dos temas sobre gênero e sexualidades nas escolas geraram diversas reações por parte de grupos conservadores que acusam essas discussões como parte de um projeto que tem como objetivo destruir a infância e a família - criando a narrativa sobre a existência de uma suposta “ideologia de gênero” e seus perigos para a sociedade.

Com isso, vemos a ascensão do movimento Escola Sem Partido, que visa combater essa “ideologia” e assim propagar um pânico social para que a docência seja vista como inimiga e os estudos sobre gênero, sexualidades e outros debates acusados de ‘ideológicos’ como uma ameaça para a humanidade.

Através das contribuições de Foucault (1988), Butler (2003) e Oyèwúmi (2004), compreendemos essas discussões como construções sociais, históricas e culturais que a escola desde sempre reproduz, espalhando e normalizando um único discurso, uma única forma de amar, de ser e de formar famílias - em queo sexo está ligado unicamente a ideia de procriar e as relações heterossexuais e a identidade biológica e binária são as consideradas “naturais”.

Foi possível concluir que os avanços dos debates que se colocam em oposição a compreensões naturalizadoras intensificaram naqueles que são contrários a toda forma de ser e de existir, o objetivo de deter qualquer avanço nas políticas voltadas aos direitos humanos e reafirmar a agenda educacional regressiva que atende unicamente interesses de grupos dominantes.

Dessa forma, se faz necessário articular estratégias outras a fim de lutar por uma escola emancipadora onde ensinar e aprender são feitos através do diálogo, do afeto e do abraço as realidades existentes, rompendo toda forma de hegemonia, discriminação e silenciamento. Por isso, se faz necessário articular estratégias outras a fim de lutar por uma escola emancipadora onde ensinar e aprender são feitos através do diálogo, do afeto e do abraço às realidades existentes, rompendo toda forma de hegemonia, discriminação e silenciamento.

O Manual de Defesa Contra a Censura nos traz caminhos para nos defender da agenda neoliberal regressiva, entretanto, é preciso considerar que cada escola possui uma realidade, nem toda escola haverá uma rede de apoio para docentes e as estratégias elencadas podem ou não funcionar para alguns docentes. Isso não quer dizer que não é possível reagir, pelo contrário, só é preciso considerar que os caminhos tomados pela/o professor/a dependerão do contexto em que está.

Por fim, percebe-se que esses autores vinculados ao combate à “ideologia de gênero” se articulam para desqualificar os estudos de gênero, de diversidade e de educação de forma a apresentá-las como algo maléfico para a sociedade. Essa agenda neoliberal regressiva se coloca a fim de promover retrocessos – logo, uma estratégia reacionária contra os direitos e contra toda forma de pluralidade. Sendo a escola o principal alvo de censura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 9948 de 04 de abril de 2018.** Altera a Lei nº 8.069, de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170832>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 10577 de 11 de julho de 2018.** Altera a Lei Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 10659 de 07 de agosto de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 246 de 04 de fevereiro de 2019.** Institui o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 258 de 04 de fevereiro de 2019.** Acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3664 de 19 de junho de 2019.** Institui a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2208909>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2578 de 12 de maio de 2020.** Determina que tanto o sexo biológico como as características sexuais primárias. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252276>
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4893 de 13 de outubro de 2020.** Apensado ao PL 3235/2015. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281>
- BRASIL. Glossário legislativo. Agência Senado, Jornal do Senado. Brasília: Senado Federal, 2001. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/politica-de-uso>
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DIP, Andréa ; FURLANI, Jimena. **Existe ideologia de gênero?** Pública - Agência de jornalismo Investigativo, internet, 30 ago. 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org>

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 1.^a ed.1970. 36.^a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. ‘Ideologia de gênero’: uma ofensiva reacionária transnacional. Publicação Virtual de KOINONIA. **Rev. Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, p. 01-22, outubro, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.** [online], São Paulo, vol.18, n.43, p. 449-502, 2018.

MANUAL DE DEFESA Contra a Censura nas Escolas. Nov/2018. Disponível em: <https://www.manualdefesadasescolas.org/manualdefesa.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2021.

MATTOS, et al. **Educação e liberdade:** apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. Escolas “sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. LPP, p.87-101.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Educação Inclusiva e não sexista: as políticas educacionais para a equidade de gênero no Brasil. In: ROSA, Renata de Melo; AVILA, Carlos F. Dominguez (org). **Cidadania, Democracia e Desenvolvimento no Brasil:** a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. Curitiba: CRV, 2012, p. 131-159.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana de Direitos Humanos.** Costa Rica: OEA, 1969.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero:** os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para usodidático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing Gender:** The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-10

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The Invention of Women:** Making an African Sense of Western Gender Discourses. (University of Minnesota Press), 1997.

PACHECHO, Ronilso. **Grupos pró-vida e pró-família são grupos de ódio que usam Bíblia como álibi.** Notícias. UOL, 18/08/2020. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/colunas/ronilso-pacheco/2020/08/18/grupos-pro-vida-aborto.htm>.

Acesso em: 18 de maio de 2021.

PENNA, Fernando. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional**. Escolas “sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. LPP, p. 35-48.

RAMOS, Moacyr Salles. STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: Notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 249-270, 2016.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

TORRADA, et al. Estratégias de Resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, nº111, p.46-63, 2020.

TRANS MURDER MONITORING. Map. TMM AbsoluteNumbers. Transrespect versus TransphobiaWorldwide. Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Desafios para longevidade transssão tema de reportagem especial. Notícias Externas. **Portal Universidade Federal de Minas Gerais** – MG, 2021. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/desafios-para-longevidade-trans-sao-tema-de-reportagem-especial>. Acesso em: 09 de Agosto de 2021.

VIANNA, Claudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. P. & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, Jan./Abr. 2004.

VIANNA, Claudia. BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e221756, 2020

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas Públicas de Educação e Diversidade: gênero e (homo) sexualidades. **GENERO**, Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011

ANEXO A – PROJETOS DE LEI 2018-2020

Projeto de Lei	Ementa	Autor
PL 9948/2018	Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre classificação de programas com conteúdo que aborda ideologia de gênero	Vinicius de Carvalho (PRB-SP)
PL 10577/2018	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para proibir a disseminação da “ideologia de gênero” nas escolas, assim como a utilização dos termos “gênero” e “orientação sexual”.	Cabo Daciolo (PATRI-RJ)
PL 10659/2018	Acrescenta um inciso ao art. 3º da LDB/1996 para vedar “a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”.	Delegado Waldir (PSL-GO)
PL 246/19	Institui o novo "Programa Escola sem Partido"	Bia Kicis (PSL-DF)
PL 258/2019	Reapresentar a PL nº 7180/2014 - primeira versão do Escola Sem Partido.	Pastor Eurico (PATRI-PE)
PL 3664/2019	Instituir a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola.	Hélio Lopes (PSL-RJ)
PL 2578/2020	Determina o sexo biológico e as características sexuais primárias e cromossômicas como definidoras do gênero do indivíduo no Brasil.	Filipe Barros (PSL-PR)
PL 4893/2020	Caracteriza como crime de conduta, nas instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adotar, divulgar, realizar ou organizar política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero”.	Léo Motta (PSL-MG)

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados