

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

MELINA COSTA LIMA FRAGA

“MENINOS VESTEM AZUL E MENINAS VESTEM ROSA”: analisando redes
discursivas e as lições de gênero do “Escola Sem Partido”

RECIFE
2019

MELINA COSTA LIMA FRAGA

“MENINOS VESTEM AZUL E MENINAS VESTEM ROSA”: analisando redes discursivas e as lições de gênero do “Escola Sem Partido”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, Cultura e Identidades.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza.

RECIFE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M522

Fraga, Melina Costa Lima

“Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”: analisando redes discursivas e as lições de gênero do “Escola Sem Partido” / Melina Costa Lima Fraga. - 2019.

191 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza.

Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Escola Sem Partido. 4. Ideologia de Gênero. I. Souza, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

CDD 370

MELINA COSTA LIMA FRAGA

**“MENINOS VESTEM AZUL E MENINAS VESTEM ROSA”:
ANALISANDO REDES DISCURSIVAS
E AS LIÇÕES DE GÊNERO DO “ESCOLA SEM PARTIDO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação, Cultura e Identidades.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza – Presidente
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria da Conceição Veloso
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Prof.^a Dra. Patrícia Horta Alves
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof.^o Dr. Moisés de Melo Santana
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação e um forte sentimento de gratidão que finalizo este ciclo. Gratidão por cada encontro nessa caminhada, por cada vivência, por cada desafio e, por que não dizer, por cada dificuldade!?! Hoje concluo a pesquisa fortalecida como mulher, como militante, como pesquisadora. Aprendi, graças a Elaine, minha terapeuta, que todas vêm com o seu propósito, mas quem decide a importância e o que nos agregará somos nós!

Falando em fortalezas, sou grata por todo apoio, incentivo e aposta dedicados a mim da parte de minha família e de meu ciclo de amizade. Embora nem todas essas pessoas tenham caminhado muito próximo a mim neste momento, por rotinas distantes, muitas vezes, me incentivaram de modo direto ou indireto.

À minha mãe sou grata por toda a parceria de vida, por ser exemplo e inspiração para mim. Pela escuta amiga e paciente de minhas angústias e reflexões, às vezes muito específicas ao universo deste estudo, mas que sempre foram ouvidas com atenção e opinião, pela compreensão de meu momento e consequentes oscilações de humor e pela sororidade em ter conseguido conviver com minhas faltas na partilha diária com benevolência e esperança, me confortando, inclusive, de que todo aperto tem sua recompensa.

Ao meu pai, agradeço pelo entusiasmo com o qual acredita em mim, por todo o incentivo, toda a disponibilidade em facilitar minhas batalhas diárias sempre que possível, pelo encorajamento que me passa ao falar de suas projeções, por me fazer sentir segura e cuidada.

Às pessoas companheiras que encontrei na lida, agradeço por toda a colaboração. À Dona Conceição, Renata e Luciana, sou grata por todas as flexibilizações que fizeram a fim de que eu conseguisse conciliar meus compromissos de discente e docente, por toda a torcida e pelo acolhimento empolgado de minhas ideias e projetos.

A Ézio e à Evileide, pela colaboração enquanto gestão e por também estarem comprando minha causa ainda com pouco tempo de convivência e amizade, eu agradeço. Ao “bonde do Integral”, sou grata pelo doce acolhimento, ô gente companheira e amiga! Fazem toda a diferença no meu dia a dia, me animam, impulsionam, inspiram, cuidam de mim e até topam rodas de debate sobre o tema! Gratidão à nova casa Guedes, é muito bom trabalhar num ambiente assim!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades por sua relevância social e, mais que isso, por sua força política. Agradeço ao corpo docente, por toda a competência, acolhimento, pela forma como nos proporcionam trânsitos transdisciplinares, pelos debates promovidos e pelos saberes valorizados. Às queridas Cláudia e Márcia agradeço por toda a atenção, disponibilidade e solicitude. À minha turma querida, meu muito obrigada por todas as trocas e partilhas ao longo do curso, é animador conviver com pessoas companheiras e de tanta sintonia!

À minha orientadora, agradeço pela partilha de interesses em temas e causas comuns, pelo acolhimento à proposta deste estudo, pela confiança e aposta, por ter me dado a liberdade de trabalhar com fios desencapados e por ter compartilhado com entusiasmo sua formação foucaultiana, especialmente sua experiência com a análise e a costura de discursos.

À toda a banca examinadora expresse aqui minha gratidão! Sinto-me, inclusive, lisonjeada por vivenciar este momento de partilha e reflexões sobre o tema, o percurso e os achados desta pesquisa com pessoas tão especiais e admiráveis para mim!

Às professoras Cibele Rodrigues e Daniela Auad, agradeço pelo interesse, pelo zelo e por todas as contribuições e sugestões para a melhoria deste trabalho desde o momento da qualificação.

À querida professora Ana Veloso, agradeço por ter contribuído de modo primordial para meu mergulho nos estudos de gênero. Seu apoio foi fundamental para que eu me aventurasse na pós-graduação e seu exemplo enquanto docente me inspira profundamente.

À professora Patrícia Horta, agradeço pelo interesse no tema deste estudo, pelas conversas e sugestões na época de elaboração do pré-projeto desta pesquisa, pelas conversas, vivências e partilhas na UFPE e também fora dela.

Ao professor Moisés, agradeço pelo entusiasmo com o qual acolheu e avaliou meu tema de pesquisa desde o momento de apresentação e defesa do projeto de estudo.

Gratidão por cada um destes valiosos encontros e por tudo que pude experienciar nesta caminhada!

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

— Michel Foucault

RESUMO

A investigação que apresentamos aqui se inscreve no campo discursivo dos estudos de gênero, considerando que este constitui um amplo e plural universo que afeta a esfera educacional em todas as suas dimensões. Neste trabalho, estivemos voltadas para o conjunto de enunciados do Escola Sem partido — ESP, procurando apreender as discursividades produzidas e postas em circulação por este “movimento”, pretendendo identificar as lições emergentes calcadas em enunciados sexistas e misóginos, a fim de problematizá-las. Assim, na perspectiva de reconhecer a inter-relação entre conhecimento, poder e subjetividade, procurou-se, aqui, compreender como a concepção sobre o gênero e conseqüentes formações discursivas podem interferir no trabalho com a identidade de sujeitos escolarizados. Considerando tal repercussão, nos propomos, nesse estudo, a debater processos de normatização de identidades marcadas pelo gênero, tomado como um dispositivo pedagógico. No que se refere à orientação epistêmica, esta pesquisa foi realizada em consonância com o campo discursivo feminista e com pressupostos das metodologias da pesquisa feminista, pós-crítica e arqueogenealógica foucaultiana. Ao definirmos tais configurações de natureza teórico-metodológicas, quisemos mostrar, nos enunciados dos arquivos escolhidos, a capilaridade e discurso generificado produzidos por campos disciplinares dispersos, que não são exatamente inovadores, mas estão em constante atualização, exacerbam e complexificam o cenário conservador, sexista, misógeno e homofóbico que temos experienciado na contemporaneidade. Como resultado, observamos que o discurso do Escola Sem Partido é composto de atualizações discursivas de vários campos de saberes, em especial do religioso, cuja matriz é a heteronormatividade “compulsória”.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Educação; Escola Sem Partido; Ideologia de Gênero

ABSTRACT

The research presented here fits into the discursive field of gender studies, constituting a broad and plural universe that affects the educational sphere in all its dimensions. In this work we were focused on the set of utterances of the Escola Sem Partido — ESP, trying to apprehend the discursivities produced and put into circulation by this "movement", trying to identify the emerging lessons based on sexist and misogynistic statements in order to problematize them. Regarding the epistemic orientation, this research was conducted in line with the feminist discursive field and with assumptions of the post-critical research methodology. Thus, from the perspective of recognizing the interrelationship between knowledge, power and subjectivity, we sought to understand how the conception of gender and consequent discursive formations can interfere in the work with the identity of schooled subjects. Considering the repercussion of the circulation of the generalized discourses of the "Escola Sem Partido" in the materiality of the schooled processes in the course of identity elaboration and establishment, we propose, in this study, to debate processes of normalization of identities marked by gender, which was taken as a device from Foucault's perspective. To meet the objectives of this research, our research was methodologically oriented by the clues of archeology and genealogy produced by Michel Foucault (2009). That is, by defining in this study such configurations of a theoretical and methodological nature we wanted to show, in the statements of the chosen archives, the capillarity and generalized discourse produced by scattered disciplinary fields, which are not exactly innovative, but are constantly updated, exacerbated and complex the conservative, sexist, misogynist, and homophobic scenario we have experienced in contemporary times. As a result, we observed that the discourse of Escola Sem Partido is composed of discursive updates from various fields of knowledge, especially religious, whose matrix is "compulsory" heteronormativity.

KEYWORDS: Gender; Education; Escola Sem Partido; Gender Ideology

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Foto da Presidenta Dilma Rousseff sancionando a Lei do Femicídio	15
Figura 2 - Print do website do Escola Sem Partido	90
Figura 3 - Print do website do Escola Sem Partido	91
Figura 4 - Print da página @escolasempartidooficial	92
Figura 5 - Print de alguns comentários de sujeitos apoiadores e contrários ao “movimento” em ocasião da repercursão sobre possibilidade de fim de ativismo digital da parte do ESP.....	93
Figura 6 - Print do website do Escola Sem Partido.	96
Figura 7 - Print do website do Escola Sem Partido	96
Figura 8 - Print do website do Escola Sem Partido	97
Figura 9 - Print do website Escola Sem Partido	97
Figura 10 - Print do website Escola Sem Partido	99
Figura 11 - Print do website do Escola Sem Partido	101
Figura 12 - Print da página @escolasempartidooficial	125
Figura 13 - Print de matéria publicada no website do ESP	128
Figura 14 - Print de seção disponível no website do ESP.....	129
Figura 15 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	135
Figura 16 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	135
Figura 17 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	136
Figura 18 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	137
Figura 19 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	138
Figura 20 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido.....	138
Figura 21 - Print de matéria publicada no website do ESP	144
Figura 22 - Print de publicação feita na rede social Facebook do ESP	176
Figura 23 - Print de publicação da rede social Facebook do ESP.....	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Comissão Nacional de Atividades Especiais
CONEB	Conselho Nacional de Entidades de Base
ESP	Escola Sem Partido
FNE	Fórum Nacional de Educação
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
GT	Grupo de Trabalho
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais ou Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (em inglês, <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas (em inglês, <i>United Nations Fund for Population Activities</i>)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês, <i>United Nations Children's Fund</i>)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	QUESTÕES QUE MOBILIZAM E ESTRUTURAM O ESTUDO.....	24
2.1	GÊNERO — CORPO, SEXO, SEXUALIDADE — E ESCOLA: O TEMA ESTÁ EM MIM.....	24
2.1.1	Identidade e diferença: eu e a mulher de minha vida.....	25
3	METODOLOGIA	29
3.1	DOS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
3.1.1	Dos pressupostos pós-críticos na pesquisa em Educação	31
3.1.2	Da análise arqueogenealógica do discurso em Michel Foucault e as noções importantes para o estudo	32
3.2.	Das peculiaridades do estudo — considerações da pesquisadora frente à complexidade do estudo.....	41
3.2.1	Feminismo e feminismos.....	41
3.2.2	Os Feminismos e Michel Foucault: como este estudo os põe para dialogar	42
3.2.3	“Escola sem partido”: um movimento ideólogo, e não social	46
4	MARCO TEÓRICO – DISCURSOS, ENUNCIADOS E TEIAS DISCURSIVAS: OS CAMPOS DE SABERES ACERCA DO GÊNERO..	50
4.1	DO FIRMAMENTO AO ALARGAMENTO DA NOÇÃO DE GÊNERO: UM PASSEIO PELO CAMPO DE SABERES FEMINISTAS.....	50
4.2	DAS INVESTIDAS ANTIGÊNERO, O SEU VIÉS RELIGIOSO E A CENTRALIDADE DA MOBILIZAÇÃO CATÓLICA.....	55
4.3	DA INSTITUIÇÃO “FAMÍLIA” E OS PRÉ-REQUISITOS PARA A FORMAÇÃO DO LAR: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DO DISCURSO CÍVICO, RELIGIOSO, MORAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO	63
4.4	O FEMININO X O FALO: O DISCURSO PSICANALÍTICO SOBRE FEMINILIDADE	69
4.5	A ESCOLARIZAÇÃO DA FEMINILIDADE: A INCIDÊNCIA DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE AS MULHERES.....	71
4.6	UM BREVE PARECER SOBRE O DEBATE	75
5	DAS “FRONTEIRAS” ENTRE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: UM CORPO QUE PESA SOBRE AS IDENTIDADES	76
5.1	GÊNERO, CORPO, SEXO, SEXUALIDADE E AS LIÇÕES ESCOLARES	79
6	SOCIALIZAÇÃO E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR	83
6.1	LIÇÕES DE HETERONORMATIVIDADE.....	84
7	DO “MOVIMENTO” ESCOLA SEM PARTIDO E SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA PELO VIÉS DO GÊNERO.....	87

7.1	O “MOVIMENTO”, SEU DISCURSO E A ESCOLA: SEM PARTIDO?88
8	DAS ANÁLISES: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO ESCOLA SEM PARTIDO PELO ESPECTRO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”104
8.1	“IDEOLOGIA DE GÊNERO”, O QUE É, PARA QUEM, COMO SURTIU E OS PORQUÊS — DAS ANÁLISES DE DUAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS ANTAGÔNICAS: O DISCURSO RELIGIOSO E O DISCURSO FEMINISTA111
8.2	ANALISANDO O DISCURSO DO REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO115
9	PISTAS ANALÍTICAS: AS LIÇÕES QUE EMERGEM DE ARQUIVOS LIGADOS AO ESCOLA SEM PARTIDO PELO VIÉS DO GÊNERO124
9.1	DOS REQUISITOS PARA SER FAMÍLIA OU DA SUPOSIÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR “MATRICIAL”124
9.2	DOS DE(M)BATES DE UMA VISÃO CAÓTICA SOBRE (“IDEOLOGIA” DE) GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO SEXUAL150
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS173
	REFERÊNCIAS.....182

1 INTRODUÇÃO

A investigação que apresentamos aqui se inscreve no campo discursivo dos estudos de gênero, considerando que este constitui um amplo e plural universo, que afeta a esfera educacional em todas as suas dimensões.

Neste trabalho estivemos voltadas para o conjunto de enunciados do Escola Sem Partido — ESP —, procurando apreender as discursividades produzidas e postas em circulação por este “movimento”¹ pretendendo identificar as lições emergentes calcadas em enunciados sexistas e/ou misóginos a fim de problematizá-las.

Tomando por base a definição do conceito de “lição” expresso em Larrosa (2001) como sendo um jogo de ensino-aprendizagem que reconhece a proatividade do sujeito² interlocutor ao interagir com os textos que lhe são colocados, compreendemos aqui que a este trânsito perpassam processos de subjetivação identitária, conforme propõe Foucault (1998), por parte tanto de quem formula quanto de quem concebe as lições. De acordo com a perspectiva foucaultiana, elas podem ser extraídas do “ritual” que se configura entre o dito e o interdito. Segundo sua própria definição:

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a que elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos, e em parte também os políticos, não são dissociáveis desse exercício de um ritual que determina os sujeitos falantes, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis convenientes (FOUCAULT, 1998, p. 37).

Considerando a repercussão da circulação dos discursos generificados do Escola sem Partido na materialidade dos processos escolarizados, nos propomos, nesse estudo, a debater processos de normatização de identidades marcadas pelo gênero, que será tomado aqui como um dispositivo pedagógico³. O ambiente escolar

¹ Decidimos aspear a palavra “movimento”, já que, tendo como referência as contribuições de Gohn (2011), não tomaremos a mobilização do ESP como um movimento social.

² Optamos pela escrita do termo “sujeito” na flexão masculina para que ele represente a noção foucaultiana sobre a pessoa cidadã constantemente imersa nos processos sociais de “subjetivação identitária”.

³ Conceito que será debatido dentro do capítulo 3, ao versar sobre conceitos caros a Foucault e discutir as inspirações foucaultianas de um modo geral que orientam, essencialmente, esta pesquisa.

apresenta-se, pois, ao nosso universo investigativo como o *locus* de circulação, assimilação, reprodução, mas também contestação desses enunciados.

Segundo Finco (2008, p. 261), reconhecer o potencial fundante do gênero enquanto categoria de análise sobre as relações entre sujeitos escolarizados é um passo de extrema importância para repensar a origem das desigualdades sociais. De acordo com suas contribuições teóricas, problematizar o viés generificado no universo escolar e seus impactos na construção identitária e socialização do sujeito é fundamental para o estabelecimento de uma formação docente atenta e respeitosa para/com as diferenças e para o desenvolvimento de *práxis* pedagógicas que combatam a discriminação.

Para a autora, “[...] a escola imprime marcas distintivas sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e mentes” (FINCO, 2008, p. 262). Em consonância com tal pensamento, este estudo visa reiterar o potencial do espaço escolar enquanto um ambiente que estimule e possibilite uma convivência que considere e saiba lidar com a diferença, a fim de que os sujeitos possam construir sua própria identidade de modo autônomo, sem sofrer qualquer tipo de repressão.

Nesse sentido, o ESP circunscreve-se ao fenômeno sobre o qual nos debruçamos. Sua atuação nos salta aos olhos pela força antidemocrática⁴ com que tenta se impor nos últimos anos. Trata-se, pois, de uma tentativa de desconstrução do caráter político e emancipatório da educação. É importante, inclusive, observar, sobretudo, o contexto de emergência de tal “movimento”, decorrente de um momento em que vários golpes — de ordem política, social e cultural — atinge o país causando-lhe um verdadeiro retrocesso. Em consonância com Paiva (2017), consideramos que esse quadro tem gerado:

[...] graves consequências na área educacional, demonstrando cabal desconhecimento da mesma, além de má-fé (diríamos, de um lado, filosófica e, de outro, litigante, do ponto de vista jurídico), além de que se baseiam em confusões jurídicas e conceituais (PAIVA, 2017, p. 2).

Ainda em relação ao contexto situacional que perpassa o surgimento do ESP, acreditamos que não devemos deixar de problematizar o fato de ter sido

⁴ Apresentamos aqui uma concepção acerca do conceito de “democracia” baseada nos apontamentos de Chauí (2012), sobre o qual nos debruçamos com maior afinco no tópico 3.2.3 do capítulo da Metodologia.

alavancado numa sequência processual ligada ao *impeachment* da primeira mulher presidente do país, Dilma Rousseff, que, na época, sofreu diversos ataques de cunho misógino. Vale salientar, inclusive, que foi durante o seu governo que o Brasil veio a enquadrar o crime contra a mulher em função de seu gênero na Lei nº 13.104, conhecida como Lei do Femicídio, promulgada pela presidente Rousseff em 9 de março de 2015. A partir de tal diligência, o feminicídio passou a ser formalmente reconhecido como homicídio qualificado e listado como crime hediondo, acarretando penas mais altas para seus praticantes.

Figura 1 - Foto da Presidenta Dilma Rousseff sancionando a Lei do Femicídio



Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/dilma-sanciona-lei-do-femic%C3%ADdio-1.167459>

Na leitura de Ávila (2016), tratou-se de um golpe que, além de ultraliberal, deve ser classificado também como patriarcal. A estudiosa analisa, ainda que:

A cena de posse do presidente interino e ilegítimo, cercado dos seus ministros, também ilegítimos, é memorável como demonstração do que significa, no concreto real, o conceito de patriarcado: um sistema de poder dos homens. A ausência absoluta de mulheres na formação do gabinete do governo interino é, em si, um indicador da ordem conservadora que naquele momento toma conta do poder político no país. Os arranjos posteriores de inclusão irrisória de mulheres não servem para superar em nada o significado da cena original (ÁVILA, 2016)⁵.

⁵ Disponível em: <http://soscorpo.org/um-golpe-patriarcal/>. Acesso em mar. 2018.

Em consonância com tais percepções sobre o golpe e seu caráter misógino, Sampaio e Quinalha (2016) pontuam que o impedimento do exercício do cargo da, à época, presidenta Dilma Rousseff foi determinado, “apesar de ela não ter cometido nenhum crime de responsabilidade e inexistir qualquer justificativa legal” (SAMPAIO, 2016, p. 117). Além disso, Quinalha (2016, p. 106) aponta que “Em vez de mencionarem as acusações de desrespeito à lei orçamentária, cerne do pedido do impeachment, os deputados deram seus votos baseados apenas em convicções pessoais, geralmente pouco republicanas e sem quaisquer fundamentos legais [...]” e continua sua raciocínio concluindo que “nem sequer eram obrigados a apontar as razões de seus votos, mas o fizeram, o que torna bastante sintomático o conteúdo desses discursos comprometidos com a defesa da família tradicional e de sua moral conservadora⁶”, como se o fato de a identidade de gênero da líder política em questão ser de mulher pudesse ferir moralmente os ditos “cidadãos de bem”.

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma que é direito de todo ser humano ter uma educação “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948), negar debates que envolvam questões de gênero e sexualidades faz-se uma proposta inconstitucional.

Além disso, a História nos mostra que, em detrimento de um outro pilar da declaração de 1948, promotor da ideia de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] sem distinção de qualquer espécie” (ONU, 1948), já o acesso à Educação faz-se, muitas vezes, desigual por assimetrias de gênero, conforme esclarece Auad (2003; 2006), bem como a distribuição de tempo, espaço e mesmo o trato dirigidos aos sujeitos dentro do âmbito escolar são marcados por processos, “rituais” e/ou “lições” de viés generificado, como propõe Louro (1997).

Em virtude do contexto apresentado, diversos documentos foram produzidos e ratificados no Brasil e em alguns tratados internacionais versando sobre educação e igualdade de direitos, contra o sexismo, homofobia e toda forma de preconceito orientados por estereotipagens das identidades de gênero.

⁶ Tema sobre o qual nos debruçamos com maior afinco em seções posteriores de nossos registros — sobretudo nos tópicos 4.3, do capítulo do Marco Teórico, e 9.1, do capítulo onde reunimos as pistas analíticas que encontramos com a realização deste estudo — e fundamentalmente apoiadas em Dias (2017).

Em 1979, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres vem a estabelecer, em seu artigo 10º, que “os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e a fim de eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino [...]” (UNICEF, 1979).

Já no ano de 1994, foi instituído o artigo 8º da Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, que atribui aos Estados-partes a responsabilidade de adotar, progressivamente, medidas específicas de combate a ritos preconceituosos, calcados em juízos de valor e estereotipagens comportamentais atribuídos a homens ou a mulheres, capazes de fomentar a violência contra a mulher (OEA, 1994).

No ano seguinte, através da Plataforma de Ação da Conferência Mundial Sobre as Mulheres, discute-se a desigualdade no acesso à educação e à capacitação e pontua-se a importância de promover, visibilizar e proteger os direitos da menina (UNFPA, 1995).

O compromisso de Dakar — firmado no ano 2000, no Fórum Mundial de Educação —, voltado à Educação Para Todos, propõe como meta a eliminação, a ser cumprida até o ano de 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20).

Dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem lançados até 2030, firmados no ano de 2015, o 4º, em seu item 5, propõe a eliminação das “disparidades de gênero na educação”, e o 5º lança a meta de “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (PNUD, 2015).

Conforme pontuam Reis e Eggert (2017), para além do reconhecimento das desigualdades de gênero, é possível mapear ainda, nos discursos que se costumam com esses arquivos, um movimento de entendimento da livre orientação sexual e identidade de gênero enquanto direitos humanos. Nesse sentido, versam os Princípios de Yogyakarta (2007) e várias outras declarações e/ou resoluções aprovadas tanto pela ONU (2008) quanto pela OEA (2008).

Nacionalmente, tal movimento tem repercutido e se expressado por entre diversos documentos legislativos, desde a Constituição Federal de 1988 — que prevê

a redução de desigualdades e injustiças sociais, a promoção do bem-estar de todos e o respeito a toda forma de diversidade, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outros fatores (BRASIL, 2008) — até legislações mais específicas, como a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006); políticas públicas federais, como os Planos Nacionais de Políticas Para as Mulheres (BRASIL, 2006; 2008; 2013) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2009).

Além destes, temos ainda os exemplos dos documentos finais das Conferências Nacionais da Educação Básica e de Educação — CONEB (2008) e CONAE (2010 e 2014) respectivamente — e as várias referências ao gênero que apresentam, incluindo a expressão de necessidade de políticas de formação docente no que se refere às noções de sexualidades, orientação sexual e identidades de gênero e ao respeito à diversidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não somente incluem o debate de gênero, orientação sexual e sexualidades na lista de medidas que valorizam e promovem os direitos humanos como estipula obrigatoriedade de alusão a tais eixos temáticos no projeto político-pedagógico do Ensino Médio.

Por último, mas não menos importante, podemos apontar ainda documentos com referências mais diretas de mescla entre direitos, cidadania e educação, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que sublinham a importância de uma educação não discriminatória e democrática, e o Estatuto da Juventude, que apresenta seção específica sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade (BRASIL, 2013).

No entanto, apesar do crescente número de políticas públicas e de documentos que ratificam a importância das questões de gênero, corpo, sexualidade e a sua relação com as políticas educacionais, os números da violência por discriminação de gênero, orientação sexual e identidades de gênero são alarmantes.

De acordo com o Mapa da Violência de 2015, 106.093 mulheres foram assassinadas no país no intervalo de tempo entre os anos de 1980 e 2013. A incidência de feminicídios⁷ no Brasil se agrava a partir do ano de 2008, com mais de

⁷ A origem da própria tipificação do crime contra a mulher por motivação misógina se deu, historicamente, pela luta de militantes feministas, sobretudo, Diana Russell – quando em ocasião do simpósio Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas, na Bélgica, cunhou o termo *femicídio*, no âmbito sociológico, para designar e visibilizar ocorrências de homicídios contra pessoas do sexo feminino; e Marcela Lagarde, ex-deputada mexicana que, inspirada pelas contribuições

4 mil mulheres sendo assassinadas por ano, numa tendência crescente (WAISELFISZ, 2015).

Já o Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil, datado do ano de 2012 e publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela um número de 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT e uma média de 310 homicídios de LGBTs referentes àquele ano. Segundo o levantamento, esses índices não vêm melhorando (BRASIL, 2013).

Conforme mostra levantamento feito pela *Transgender Europe* — organização não governamental europeia que monitora os assassinatos de travestis e transexuais registrados e noticiados mundialmente —, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2014, o Brasil liderou o *ranking* mundial de assassinatos, matando 600 travestis e transexuais nesse intervalo de tempo. Já o México, que ocupa o segundo lugar do *ranking*, matou menos de 200 pessoas com orientação sexual e identidade de gênero similares no mesmo período (TRANSGENDER EUROPE, 2015).

No que se refere especificamente à inter-relação entre gênero e educação, estudos sobre preconceito e discriminação em instituições educacionais mostram várias ressonâncias negativas de cunho sexista, misógino e homofóbico. Uma pesquisa nacional publicada em 2009, revelou que o nível de práticas discriminatórias por gênero foi de 93,5%, e de 87,3% por orientação sexual (MAZZON, 2009, p. 12). Além disso, ainda de acordo com essa investigação, o grau de conhecimento de atitudes preconceituosas sofridas por estudantes foi de 10,9% em razão de ser mulher, e 17,4% em função de ser homossexual (MAZZON, 2009, p. 19).

Outro ponto foi importante para chegarmos ao recorte realizado por esta pesquisa: a produção acadêmica voltada para as interfaces e problemáticas oriundas da generificação dos sujeitos escolarizados ainda é bastante restrita. Este fato pôde ser observado ao analisarmos as publicações produzidas nas cinco últimas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — Anped — da 34^a (datada do ano de 2013) a 38^a (datada do ano de 2017). Pela

teóricas de Russell, criou uma mobilização contra assassinatos de mulheres no México, adaptou o termo *femicídio* para *feminicídio* por critérios linguísticos e o definiu como “conjunto de delitos de lesa humanidade que contém os crimes e os desaparecimentos de mulheres”. Em território nacional, o termo adentra o âmbito legislativo nos resultados da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência Contra a Mulher, datado do ano de 2012, cujo relatório final da comissão propôs o projeto de lei 292/2013, do Senado Federal, que veio a alterar o código penal, passando a tomar o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Dados disponíveis em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2018/08/21/o-que-e-feminicidio-entenda-a-definicao-do-crime-que-mata-mulheres.htm>. Acesso em 16 set. 2018.

proximidade com as temáticas deste estudo, o levantamento foi feito a partir dos trabalhos reunidos nos GTs 23 e 07⁸. Em relação ao trânsito dessas produções com os eixos temáticos — gênero e escola —, chegamos aos seguintes resultados: a) de um montante de 96 estudos localizados no GT 23, apenas treze dialogam com a inter-relação anunciada de modo direto, indireto, total ou parcial; b) de um montante de 89 artigos publicados no GT 07, somente cinco voltaram-se para a tríade de modo periférico ou central.

Sob impacto das questões mencionadas acima, e pela forma como as questões de gênero vêm sendo censuradas no âmbito educacional por discursos conservadores⁹, nos deparamos com inquietações do tipo: como negar o debate de gênero no ambiente de escolarização do sujeito — esfera pública — ao nos depararmos com discursos que prescrevem “jeitos de ser meninos e jeitos de ser meninas”?; como mediar conflitos de natureza sexista tomando um posicionamento político “neutro”?

Assim, partindo do pressuposto que o Escola Sem Partido é uma atualização de outros “movimentos” conservadores e afim de analisar a potência discursiva do fenômeno que chega a desdobrar-se em projetos de lei e leis em vigência, propomos algumas perguntas de partida ao estudo aqui proposto: a) Quais emergências, regularidades e dispersões dos enunciados aproximam alguns campos de saberes no que se refere às questões de gênero? b) O que significa “ideologia de gênero” para os defensores do Escola Sem Partido e qual a ameaça por ela representada para o “movimento”?

⁸ O primeiro GT é dedicado a aproximações entre gênero, sexualidade e educação e o segundo a educação de crianças de 0 a 6 anos. O segundo GT foi analisado com o intuito de observar a importância dada a questões de gênero e sexualidade na educação do sujeito desde a infância, período sobre o qual recai com ainda mais força o mito da inocência — calcada, em grande parte, em discursos conservadores e heteronormativos, dentre os quais os ligados ao “movimento” ESP configuram-se muito expressivamente — como antagônica a quaisquer questões de gênero, sexo e sexualidade.

⁹ Vale ressaltar que usamos aqui o conceito de conservador em consonância com os pressupostos de Souza (2016) ao se debruçar sobre a gênese do conservadorismo e sua essência burkeana. Ou seja, compreendemos que os discursos conservadores se orientam ideologicamente pela crença de que aspirações sociopolíticas insurrecionais representam e/ou acarretam processos de “decadência” e “degradação” através dos quais “a ordem estabelecida é destruída e as tradições, rebaixadas” (SOUZA, 2016, p. 363). Partem do princípio, ainda, de que “seria um processo substanciado por um fanatismo laico e dogmático, inimigo da pacífica continuidade e das mudanças contingentes da sociedade [...]”. Essa ideia se estende aos dias atuais e é basililar para a concepção conservadora de mundo. O conservadorismo, tanto clássico, quanto contemporâneo, renuncia aos modernos ideais de democracia e justiça social, tomando-os como niveladores sociais. Ou seja, utópicos desejos meramente subjetivos de igualdade. Tais utopias seriam inaceitáveis sob o ponto de vista conservador, uma vez que a desigualdade social seria natural e positivamente constituída (SOUZA, 2016, p. 363-364).

Por último, entendemos que o questionamento “como o Escola Sem Partido incide discursivamente na produção de subjetividades generificadas nos sujeitos escolarizados” é o problema que, fundamentalmente, mobiliza este estudo, e que objetivou analisar as emergências enunciativas configuradas na produção discursiva fomentada pelo ESP.

A partir do objetivo geral, tomamos como objetivos específicos: (1) realizar um levantamento bibliográfico de arquivos¹⁰ produzidos *por e/ou para* escolas — sobretudo pelo ESP — em perspectiva de normatizar a formação identitária do sujeito pelo viés do gênero; (2) identificar as regularidades e dispersões de enunciados presentes em tais arquivos; (3) sob a perspectiva da formação discursiva arqueogenealógica foucaultiana, analisar: a) os arquivos de natureza mencionada anteriormente; b) como tais arquivos incidem sobre a institucionalização de identidades marcadas pelo gênero.

Para finalizar a seção introdutória não poderíamos negligenciar cuidados que tivemos com a linguagem enquanto uma dimensão política de “criar, fixar, e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (KILOMBA, 2019, p, 14). Estaremos situando aqui algumas escolhas linguísticas que irão nos acompanhar nesse estudo.

Segundo Louro (1997, p. 65) “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Sendo assim, mesmo tentando acompanhar a fluidez das identidades, vez ou outra, não disporemos de muitas alternativas para fugir do binarismo em relação ao gênero dos sujeitos.

Sobre o termo *sujeito*, tomaremos sempre em sua única forma, enquanto substantivo invariável, para representar qualquer pessoa de direitos e deveres que interage sempre em perspectiva dialógica com os fatos e fatores sociais que se lhe apresentam. Embora nos contrarie a ideia de uso recorrente de um substantivo categorizado como masculino, a flexão desse termo se faz legítima apenas quando responde sintaticamente como um adjetivo. Também é um termo muito expressivo no debate foucaultiano. Nesse caso, achamos por bem respeitar sua originalidade e autoria.

¹⁰ Noção apresentada por Foucault (2009), trabalhada no capítulo da metodologia.

Em relação às possibilidades de flexão dos substantivos de um modo geral, nossa escrita se fez resistente ao máximo que pôde às prescrições gramaticais que adotam a forma masculina para referir-se aos gêneros feminino e masculino. Para tanto, pensamos em algumas estratégias alternativas, tais como: a) dupla flexão dos substantivos biformes em todas os usos cabíveis; b) no caso de substantivos biformes, fazer a flexão primeiro na forma feminina e depois na masculina; c) uso do @, x ou outro caractere, ou mesmo letra, que representasse uma fuga ao esquema binário masculino/feminino; d) substituir substantivos que se constituam também de marcas de gênero por substantivos categorizados como “neutros”. Dentre essas possibilidades, neste estudo, optamos pela substituição por substantivos neutros, embora reconheçamos que nem todos os substantivos terão um similar sem sacrificar o sentido, faremos, todavia, um esforço nesse sentido.

É premissa destacar que não tomamos para nós o papel de julgar cada uma das posturas socialmente colocadas como alternativas, mas procuramos refletir sobre cada uma delas, a fim de que nossos usos linguísticos estivessem alinhados com nosso posicionamento político pessoal, pois reconhecemos o poder da língua enquanto instrumento de representações sociais e/ou espaço de demarcações culturais.

Vale ressaltar, contudo, que nossas reflexões e ressalvas voltam-se muito mais para o uso dos substantivos que admitem a variação de gêneros em concordância com a identidade do sujeito por ele representado. Além disso, também nos incomoda e tentamos evitar a norma gramatical que resume a pluralização de sujeitos à flexão no gênero masculina.

Devemos dizer ainda que, em contrapartida às diversas vozes que tentam se apropriar do lugar de fala de quem toma a língua enquanto instrumento político — sobretudo quando o mote é feminista, sabemos que nenhum signo traz consigo um significado pré-determinado e/ou irreversível. Todo código linguístico é negociado e/ou negociável.

Da mesma forma não pretendemos cair no jogo de censura, enraizada na ideologia do grupo, também nos pareceu necessário esclarecer o significado de algumas terminologias e expressões. Apesar de nos aprofundarmos sobre tais questões ao longo do texto, é imperioso dialogar com o sujeito leitor sobre a escrita da expressão “Movimento Escola Sem Partido”, por exemplo. Pontuamos que elaboramos, contudo, a estratégia de apesar a palavra “movimento” apenas para

esclarecer nosso posicionamento consonante com o de Gohn (2011) sobre movimentos sociais, embora reconheçamos o livre arbítrio e, portanto, a validade da escolha do termo para autotitulação do grupo. Ainda no que se refere a este debate sobre os conceitos de *movimento* e *movimentação* social, elaboramos o tópico 3.2.2 do capítulo 3, concernente a questões teórico-metodológicas incorridas neste estudo.

No mesmo caminho, optamos por aspear a expressão “ideologia de gênero”. Devemos reconhecer que a expressão é alvo de polêmica, sobretudo, pela ambiguidade que a própria nomenclatura traz consigo: ideologia no sentido de reunião de ideias; e ideologia na perspectiva de produzir e legitimar, nas consciências individuais e no imaginário coletivo, diretrizes comportamentais no que se refere tanto às relações interpessoais quanto às teias sociais como um todo.

Diante do exposto, esperamos que a realização dessa pesquisa possa contribuir para visibilizar a importância do debate de gênero no firmamento da identidade do sujeito e na elaboração de uma cidadania livre de estereotipagens identitárias. Além disso, desejamos também conseguir contribuir para a expansão dos estudos sobre as mobilizações do ESP e das análises referentes a projetos de lei defendidos pelo grupo que pretendem alterar princípios garantidos por várias legislações em torno da Educação e pela própria Constituição Brasileira de 1988, como apontado anteriormente.

2 QUESTÕES QUE MOBILIZAM E ESTRUTURAM O ESTUDO

Este capítulo foi desenvolvido em caráter de memorial. Aqui é revelado o percurso de vida da pesquisadora a fim de mostrar como se chegou/sensibilizou ao tema de pesquisa.

Também apresenta francas reflexões sobre o universo escolar, a incidência deste na vida dos sujeitos que lhes frequentam e os trânsitos gênero e escola se atravessam.

Compreendemos, inclusive, que aqui se apresenta o fio condutor de nossa discussão, aquele que orienta nossa costura, como linha mestra, entre as dimensões epistêmicas envolvidas neste estudo. É aqui também onde se evidencia a relevância das teorias com as quais dialogamos, sua complexidade e problematizações que trazem consigo.

2.1 GÊNERO — CORPO, SEXO, SEXUALIDADE — E ESCOLA: O TEMA ESTÁ EM MIM...

Reconhecendo a emergência de novos estatutos teórico-metodológicos na tentativa de compreender configurações vigentes do âmbito educacional, este estudo considera o histórico de aproximação entre a pessoa pesquisadora e tema de pesquisa como dado relevante ao estudo proposto. Segundo Souza (2008, p. 59 *apud* SOUZA; MENEZES, 2006, p. 146), a História da Educação e de outros campos correlatos do conhecimento vêm concebendo pesquisas menos tradicionais e admitindo como válidas outras estratégias que se proponham a contribuir para tal entendimento.

De acordo com Souza (2008), por traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação” (SOUZA, 2008, p. 60 *apud* CATANI, 2005, p. 32). Esta seção nasce, pois, em conformidade com a perspectiva do autor sobre memória:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa,

marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2008, p. 63).

Atribuindo à memória não apenas o caráter subjetivo, mas os elementos que lhe historicizam e/ou situam culturalmente, Souza (2008, p. 63 *apud* BOSI, 2003) afirma que “existe um substrato da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social. Assim, ainda de acordo com os seus apontamentos, acessar a memória será, muitas vezes, uma ferramenta de democratização da historiografia, uma vez que novas perspectivas (antes, ocultadas ou não legitimadas) serão compartilhadas e/ou visibilizadas, pois:

[...] os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro (SOUZA, 2008, p. 63).

Em consonância com suas contribuições teóricas, lança-se, aqui, mão do memorial como parte fundante do percurso de acesso ao tema por parte de uma *mulher* que teve sua formação pessoal bastante marcada por *lições* de discriminação potencialmente perpetuadas na *escola*.

2.1.1 Identidade e diferença: eu e a mulher de minha vida...

Tudo começou com o meu corpo. Por ser muito alérgica desde a primeira infância, e uma das alergias que tenho se manifestar fortemente na minha pele quando criança, conheci bem os impactos de olhares atravessados e atitudes preconceituosas muito cedo.

A discriminação vinha não de todos, mas de muitos lados e por várias formas. Fui excluída de diversos círculos de convivência simplesmente pela aparência diferente. Um dos ambientes, inclusive, que se tornou bastante pesado de frequentar foi a escola. Porque, independente do dia, da instituição que eu frequentasse, da série em que estivesse, do “perfil de turma”, idade e/ou histórico de quem eu acessasse enquanto colega de classe, sofria isolamento por preconceito.

De tanto ficar à margem, acabei por ser tida como diferente também comportamentalmente. Por não compactuar com a mesquinhez das negociações naquele ambiente sobre quem deveria ser acolhido ou não, acabei por desenvolver também a minha versão de resistência ao agrupamento de crianças naquele espaço. Para mim, sempre ficou muito claro que o ambiente escolar recruta, mas não acolhe integralmente quem o frequenta, tampouco se volta para a promoção efetiva de uma convivência harmônica e/ou respeitosa entre essas pessoas. Assim, a época colegial acaba sendo, muitas vezes, uma verdadeira “provação”, quase que um treinamento de guerrilha, por meio do qual muito se apre(e)nde, mas vale questionar que tipo de valores e sob quais condições.

Comigo não foi diferente, e apenas quando cursei o segundo ano do Ensino Médio, pude conhecer a camaradagem de colegas de classe. Acredito que tal experiência tenha sido possível em função da configuração do grupo, pessoas que, em muito, destoavam do status quo da instituição de ensino em questão, tratava-se de uma turma de bolsistas, que se identificava e se unia nas adversidades. Era como se ali a competição não fosse tão grande apenas porque não havia muita possibilidade de “ascensão social-escolar”. E, apesar de ser cruel também a lógica da motivação desse grupo, ali respirava-se uma maior leveza e vivia-se uma certa harmonia por esperarem/cobrarem, até certo ponto, menos de nós.

Vivenciada a experiência desse ano atípico em minha vida escolar, quando, finalmente, me relacionava melhor com minha condição de colegial, fui novamente decepcionada por tal esfera, quando fui convidada (praticamente intimada em nome da bolsa parcial que a instituição me concedia) a mudar de turma. Precisava voltar à turma onde agrupavam os estudantes que tinham maior desempenho escolar. Fui, mas, já mais amadurecida, consciente de que a escola era apenas uma ferramenta para que eu pudesse formalizar meus conhecimentos e acessar outras esferas de meu interesse, como a vida acadêmica e profissional, num movimento de resistência, sempre protestante e não compactuando com certos acordos. Não me submeti, por exemplo, à famosa “fotinha de feras” (feita com pessoas aprovadas em exames de vestibular), usada para marketing da escola.

Em resposta ao senso comum de que a escola é onde a criança se prepara para a vida social, tenho em mente que o que se aprende ali é, geralmente, a sobreviver e não a viver plenamente, exercitando-se o ser em toda a sua inteireza e complexidade. Naquele ambiente, pois, o sujeito estudante é, frequentemente,

condicionado por parâmetros normatizadores e absorvido por uma gama de padrões, de tal forma que não somente se sujeita a tais intervenções, mas as internaliza ao ponto de cobrar o mesmo de colegas, independentemente de suas condições e/ou do contexto em que se insere, e recusar quem e o que não se encaixa em tal sistema.

Embora sempre inconformada com a lógica reducionista e excludente que rege, muitas vezes, o universo escolar, não me faltou apoio para que eu buscasse estratégias de superação. Nesse sentido, pude contar com uma força fundamental por parte da minha mãe, para que, em lugar de sucumbir a toda essa crueldade, eu reagisse, me fortalecendo e acessando esses pactos sociais, que se impuseram em minha vida desde muito cedo, de modo consciente e empoderado. Além de uma formação educacional de muita aceitação, muito respeito e muitos esclarecimentos sobre a importância do diálogo sem tabus ou hierarquização, por sua iniciativa, pude contar, ainda, com o apoio de uma psicoterapia no período de transição da infância para a adolescência, quando, geralmente, se começa a reivindicar maior autonomia.

Vivenciando essa fase, ao libertar-me do contexto de opressão escolar e inspirada por um exemplo tão forte de ser humano, fui começando a querer me firmar perante a sociedade mais ativamente. Foi aí que comecei a esbarrar em limitações que, com um olhar mais apurado, pude perceber interferindo na vida também de minha mãe. Tinham, pois, a mesma “natureza”, eram de cunho sexista. Originavam-se da mesma raiz que tinha propiciado a discriminação que sofri na infância: o corpo. Percebi, inclusive, que o corpo era uma desculpa usada para sujeitar toda uma “categoria de sujeitos”, as mulheres. Tratava-se, então, de uma perspectiva forjada culturalmente, o machismo, mas que, dissimulada existia, escondendo-se por trás de um ordenamento biológico.

Após ter vencido a hostilidade da escola, graças à participação sensível e generosa de minha mãe em minha formação, entendi que, assim como tentavam me diminuir — sem o menor fundamento — na infância, por uma simples diferença subjugada, o faziam agora conosco, mas em uma dimensão maior, ramificada.

Voltando, então, minhas reflexões para a escola, primeiro espaço, para mim, de violência social, pude refletir sobre o que nela tem de mesquinho e reconhecer a potência do espaço na formação do sujeito. Simultaneamente, projetava valores, através do contato com a práxis de minha mãe no âmbito educacional, que reconhecia como fundamentais ao ambiente escolar o respeito à diversidade e políticas essencialmente inclusivas (e não simplesmente aquelas desenvolvidas em função de

identificar e normatizar pessoas “desviantes” para que possam ser incorporadas ao grupo). De acordo com a perspectiva de Neves (2009), acredito, inclusive, que meu ingresso na escola enquanto educadora se deu no sentido de tentar praticar aquilo que já era tão pulsante em minha formação. Segundo Larrosa (2001),

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (LARROSA, 2001, p. 1).

Com isso, mobilizada sobretudo pelo meu lugar de fala, concebo o gênero como uma importante ferramenta de problematização das hierarquizações que prescrevem os relacionamentos contemporâneos, sendo amplamente institucionalizadas no ambiente escolar. Segundo Souza (2008):

A pesquisa deve, como toda prática social, assumir ideologicamente seus valores e seus vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião, etc. As subjetividades, na dialética jogo-jogante/jogo-jogado, têm sido trazidas à cena teórica [...] para pensarmos, no campo da educação, a articulação entre as pressões reais da vida, a consciência e as intencionalidades em um novo paradigma interpretativo, no qual as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não as únicas, de compreensão dos fenômenos humanos (SOUZA, 2008, p. 66).

Portanto, desenvolver um estudo acadêmico sobre as correlações entre gênero, processos de subjetivação identitária e escola é, para mim, um passo fundamental para se compreender e repensar configurações e origens de relações interpessoais de opressão, além de uma realização pessoal.

3 METODOLOGIA

Considerando a dimensão de uma construção discursiva que emerge em função de desconstruir o potencial dialógico da educação, o presente estudo origina-se com a finalidade de analisar as emergências e regularidades dos discursos generificados produzidos no “movimento” Escola Sem Partido. Nesse sentido, os princípios éticos defendidos por Freitas (2002) orientam a abordagem qualitativa imbricada no desenvolvimento desta investigação. Para a autora,

as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Nessa perspectiva, ainda se referindo às pesquisas de natureza qualitativa, Freitas nos lembra a importância de não subjugar o “objeto” analisado quando não se tratar de um ser inanimado. Ao criticar a base do fazer científico oriundo do campo das exatas, afirma que

nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Esta pesquisa, pois, não somente baseia-se no que propõe a autora sobre a ética da pesquisa qualitativa, mas reconhece que quem pesquisa

durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p. 25-26).

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado para atender os objetivos específicos elencados para a pesquisa. Isto será feito a partir de debates orientados pela perspectiva pós-crítica, o campo da metodologia feminista e as inspirações foucaultianas sobre a análise do discurso.

Na continuidade do texto, apresentamos os arquivos que nos debruçamos nas análises e o potencial dos mesmos para a montagem de um “mapa” *arqueogenealógico* que sinalize a profusão dos campos de saberes que aderem a esse discurso. Ou seja, ao assumirmos nesta pesquisa tais configurações de natureza teórico-metodológicas, quisemos mostrar nos enunciados dos arquivos escolhidos a capilaridade e discurso generificado produzidos por campos disciplinares dispersos — a exemplo do discurso da Igreja Católica sobre as questões de gênero. Tais enunciados não são exatamente inovadores, mas atualizam, exacerbam e complexificam o cenário conservador, sexista, misógeno e homofóbico que temos experienciado na contemporaneidade.

Em uma segunda seção deste capítulo, nos dedicamos a compartilhar especificidades do estudo em tela que revelam orientações políticas e epistemológicas que regeram o desenvolvimento da pesquisa. Questões como: a forma como propusemos um alinhamento entre o arcabouço teórico-metodológico foucaultiano e a epistemologia feminista; e nossas considerações sobre a articulação e a mobilização promovidas pelo Escola Sem Partido.

3.1 DOS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Partindo da premissa de que teoria e método são indissociáveis e que as nossas escolhas metodológicas precisam fazer sentido dentro do campo de referências teóricas no qual nos inscrevemos, apontamos o nosso alinhamento orientado pelas discussões pós-críticas, pelos estudos das metodologias feministas e pelos aportes foucaultianos da análise do discurso. Compactuamos com Meyer (2012) que

tais abordagens teóricas se inscrevem e se alimentam da teoria filosófica contemporânea que faz a crítica dos pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência, afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo tempo, elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante,

para depois prescrever medidas e ações de intervenção homogêneas e, também universalizantes (MEYER, 2012, p. 50).

A partir de tais direcionamentos, nos propusemos aqui a (re)pensar práticas discursivas imbuídas de lições e rituais que incidem sobre elaborações de identidades de gênero e produção de subjetividades identitárias em sujeitos escolarizados.

3.1.1 Dos pressupostos pós-críticos na pesquisa em Educação

Partindo da ideia de que construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: “para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-no e aproximando-nos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16), procuramos nos afastar daquilo que é rígido, dos essencialismos, dos universalismos e da tarefa da prescrição, tão arraigada ao nosso modelo de produzir pesquisa na área da Educação. Ao nos sentirmos provocadas a pensar novos modos de fazer pesquisa, nos aproximamos daqueles pensamentos que

[...] nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentando-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Assim, ao resolvermos trabalhar com o lastro das teorias pós-críticas nessa pesquisa, nos colocamos disponíveis para perceber o esforço demandado para a invenção e ressignificação constante. Afinal, como nos fala Paraíso (2012), esse tipo de abordagem

[...] não possui um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para contruirmos nossas metodologias, então, porque, sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas formulados (PARAÍSO, 2012, p. 24).

No diálogo com a autora (2012), observamos alguns pontos de partida e pressupostos que estamos assumindo neste estudo e que elencamos a seguir:

- Que estamos vivendo mudanças significativas no campo educativo, mesmo porque foram modificadas as condições sociais, as relações com a cultura e com a contrução das racionalidades e subjetividades. Por tudo isso, tomamos como

princípio que “ao pesquisar e construir nossas metodologias de pesquisa pós-críticas, que **educamos e pesquisamos em tempos diferentes**” (PARAÍSO, 2012, p. 24, grifo nosso).

- Que pesquisamos em educação, numa perspectiva **política, ética e estética**.
- Que **a verdade é uma invenção**, ou seja, que não existe a “verdade verdadeira”, mas sim, “regimes de verdade”, como nos coloca Michel Foucault em sua “Microfísica do Poder” (2016). Esse pressuposto nos leva a pesquisar levando em conta que os discursos produzidos (incluindo aqui os que são objeto de nossa análise), são integrantes de uma luta para produzir as próprias versões de verdade (PARAÍSO, 2012).
- **Que o sujeito é um efeito das linguagens**, dos discursos e que não mais apresentamos a noção de sujeito como centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal.

Com a compreensão mais livre que os *insights* das metodologias pós-críticas nos provoca, podemos dizer que a arqueologia e a genealogia foucaultiana serão usadas como método de pesquisa, como veremos a seguir.

3.1.2 Da análise arqueogenealógica do discurso em Michel Foucault e as noções importantes para o estudo

Segundo Davies e Gannon (2015), a generificação dos sujeitos acontece pela interseção de várias práticas discursivas, uma vez que não é possível atribuir fixidez destes a pontos ou localizações específicas. Portanto, faz-se necessário compreender a concepção de poder e suas “linhas de força” analisadas por Foucault (1977). Para a autora e o autor (2015, p. 398), estudar as relações de gênero a partir da análise discursiva torna-se importante pela visão que ela pode nos dar dos processos de sujeição e de produção de subjetividades emergentes do ato enunciativo.

Para dialogar com tais emergências, recorreremos aqui a algumas noções importantes em Michel Foucault ligadas principalmente ao campo metodológico instaurados nos livros *Arqueologia do Saber* (2009) e *Ordem do discurso* (1998).

Ao historicizar a emergência das “ofensivas dispersas e descontínuas”, noção utilizada por Foucault para tratar dos movimentos de resistência e reação contra as teorias universalistas e o cunho generalista e excludente destas, o autor se afasta das perspectivas teóricas do marxismo e da psicanálise, que propõem o discurso

enquanto instrumento de representações institucionais localizadas. Reconhecendo um processo que chama de “retorno do saber”, as contribuições teóricas foucaultianas em torno do discurso fazem referência à crítica local, autônoma, não centralizada (FOUCAULT, 2016, p. 265). Segundo seus apontamentos, foi justamente “o acoplamento entre o saber sem vida da erudição e o saber desqualificado pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências que deu à crítica dos últimos anos sua força essencial” (FOUCAULT, 2016, p. 267).

Nessa perspectiva, o autor aponta a importância da memória como potência latente nos atos discursivos e afirma que “os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas têm por objetivo mascarar” (FOUCAULT, 2016, p. 266). A partir desse reconhecimento define sua perspectiva *arqueogenealógica*, essencial para o desenvolvimento metodológico do presente estudo.

Segundo seus apontamentos, o estudo arqueológico serve para definir

[...] as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica (FOUCAULT, p. 191-192).

A noção foucaultiana de discurso é entendida para este estudo como sendo

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico — fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2009, p. 132-133).

Foucault (2009) propõe o *enunciado* como um acontecimento que vai além da língua e do sentido. Segundo suas considerações, não podemos tomá-lo como uma simples proposição, já que mais de um pode compor uma proposição; tampouco devemos associá-lo a estruturas frasais, pois há outros tipos de formações que se enunciam por meio de outras ferramentas, como “[...] uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 93);

nem sequer são atos de fala, uma vez que estes constroem-se a partir dos próprios enunciados.

Para Foucault (2009), os enunciados disparam e/ou constituem-se por meio de singularidades, e é a partir de sua materialização que se determinam enquanto *acontecimentos*, instaurando memórias ligadas a séries enunciativas pautadas por relações de pré ou pós existência. São essas relações que criam teias ou redes discursivas, formadas por enunciados reitores, derivados e atualizações. Ou seja, mesmo quando elaborado em um novo arranjo, um enunciado sempre estará em conformidade com um determinado (sub)sistema, baseado em dadas regularidades ou repetições. Essa é a essência formativa do discurso:

uma árvore de derivação enunciativa: em sua base, os enunciados que empregam as regras de formação em sua extensão mais ampla; no alto, e depois de um certo número de ramificações, os enunciados que empregam a mesma regularidade, porém mais sutilmente articulada, mais bem delimitada e localizada em sua extensão (FOUCAULT, 2009, p. 166).

Segundo esse arcabouço teórico da *árvore de derivação enunciativa* (FOUCAULT, 2009) em que os processos derivacionais ocorrem das raízes para as pontas, é que surge a importância do que Foucault chama de descontinuidade, ou dispersões, é aí onde são produzidas as alterações dos enunciados.

Ao compasso que um determinado enunciado se configura transformando a memória, não deixa de estar embasado nela. É, portanto, através do método arqueogenealógico que objetivamos, pinçar nos arquivos escolhidos os enunciados segundo regularidades e dispersões cunhadas intra e inter campos de saberes em atenção aos inumeráveis conjuntos de dispositivos pedagógicos voltados para a normatização de identidades de gênero, como fossem essas fixas e pré-existentes ao contexto de vida do sujeito.

Partindo da noção de *regularidade enunciativa*, nos empenhamos em entender como instituições e práticas sociais se articulam em um regime de convergência para criar verdades e exercer poder sobre sujeitos, instaurando, com isso, processos de subjetivação identitária.

Já a genealogia vem a contemplar a

redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates. E essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só se pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica [...] não se trata, de modo algum, de opor a unidade

abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desclassificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. (FOUCAULT, 2016, p. 267-268).

Na perspectiva genealógica, torna-se premissa que se lance um olhar sobre os contextos de emergência¹¹ de campos de acontecimentos discursivos nos quais relações de poder e saber se cruzam e fazem aparecer um fato como relevante, como um acontecimento que permite acolher cada momento do discurso em sua irrupção, em dispersão temporal, o que lhe permite ser “[...] repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços” (FOUCAULT, 2009, p. 28). Dessa perspectiva emergem algumas noções importantes para o nosso estudo — *vontade de verdade*, *processos de subjetivação* e a noção *dispositivo*, que explicitamos a seguir.

Discursos, subjetividades, vontades, verdades... De acordo com a perspectiva foucaultiana, essas são palavras-chaves dentro dos jogos de enunciação e institucionalização de práticas sociais. Nesse sentido, analisar discursos seria compreender como aquilo que é dito como verdade se embasa em subjetividades determinadas por relações de lugares de fala, interesses e poderes. Daí emergem os processos que Foucault chama de subjetivações identitárias, pois, segundo suas contribuições, somos sujeitos que, embora tenhamos determinada conduta ética, vivenciamos um constante movimento de formação e transformação. Logo, aquilo que dizemos não se encerra a conformação, identidade e universalismo.

É importante ter em mente, pois, que, ao decidirmos trabalhar com a análise do discurso inspiradas nos pressupostos foucaultianos, precisamos respeitar a lógica das “negociações” entre bases discursivas. Trata-se de estudar não somente relações de

¹¹ Utilizamos o termo emergência no sentido atribuído por Foucault como “a entrada em cada cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria”. O termo é similar “a formação, ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 267- 269).

poder, mas, muitas vezes, coerção entre um discurso e outro; a “vontade de verdade” de um pressiona as subjetividades do outro.

Embora os discursos sejam bases formadas por enunciados, não nos compete interpretar o que o autor diz ou quer dizer, mas pinçar os dados que nos dão pistas sobre a posição que ocupa para ser sujeito. Em consonância com essa perspectiva, procuramos pesquisar e mapear pistas de saberes e poderes emergentes nos discursos do ESP sobre gênero, identificar regularidades e dispersões entre os arquivos selecionados, além de perceber os processos de atualizações instaurados nessa teia discursiva.

Queremos dizer com isso que, do ponto de vista operacional buscamos (1) compreender como os arquivos se costuram a ponto de articularem um discurso, contundente, inclusive, como o que é produzido pelo “movimento” ESP (2) objetivando visualizar e visibilizar, através deste estudo, a teia de poderes que fundamenta tal formação discursiva.

Ou seja, os enunciados, se articulam em discursos por meio de saberes comuns a um ou mais campos, que lhes contextualizam e dão consistência argumentativa; os poderes institucionais defendem e/ou usufruem de determinado arcabouço teórico; e os dispositivos pedagógicos forjam os processos de subjetivação identitária nos sujeitos.

Em tempo, a noção de *dispositivo* torna-se cara para este estudo. Nesse sentido, a análise do discurso vem a revelar como diferentes textos, instituições e práticas se alinham e ganham visibilidade/credibilidade a toda uma época (FOUCAULT, 2009, p. 134). E é justamente esse alinhamento que forja o *dispositivo pedagógico*, em tentativa de normatizar e fixar os sujeitos no aparelho de produção e controle de suas existências. O dispositivo, pois, atua, estrategicamente, dentro de uma teia, circunscrito a uma determinada relação de poder, determinando, por exemplo, saberes como pertencentes a categoria de “científicos” ou não.

A origem do conceito de *dispositivo* vem da noção de “positividade” cunhada nos escritos foucaultianos dos anos de 1960, provavelmente influenciada pelas contribuições hegelianas sobre os elementos históricos antepostos às relações entre os indivíduos e as instituições. Foucault aprofunda a problematização voltando-se também para os processos de subjetivação, analisando as regras onde se concretizam relações de poder.

Através, então, da noção de *dispositivo*, o autor descentraliza sua análise da *episteme* pura, voltada exclusivamente para o âmbito discursivo, extrapolando, com isso, os valores filosóficos da idade clássica, de representação, linguagem, ordem natural e riqueza. Nessa nova perspectiva mais ampla, o teórico acessa saberes anônimos, zonas de conflito e contradição, o fazer, o desfazer e o refazer de táticas e estratégias, movimentos de disputa e desconstrução de arenas de poder tradicionais.

Assim, o *dispositivo* seria o ponto de ligação ou nexo entre elementos heterogêneos: lições, discursos, rituais, instituições, legislações, regulamentos, decisões governamentais, construções estruturais e arquitetônicas, posições filosóficas, morais, políticas, tecnológicas e filantrópicas, enunciados científicos, o dito e o não dito.

Se, por um lado, o discurso pode emergir como programa de uma instituição, como ferramenta de justificativa ou ocultamento de uma prática ou funcionamento, como uma reinterpretação, uma nova perspectiva racional para determinado fenômeno, por outro, o dispositivo será configurado por saberes, regras e princípios estrategicamente alinhados. No entanto, os efeitos de sua incidência podem vir a extrapolar suas linhas de coesão, podendo acarretar dispersões, quando não contradições, e exigir reformulações.

Sendo assim, fez-se imprescindível a esta pesquisa trabalhar com a noção foucaultiana de dispositivo, a fim de identificar e compreender as articulações discursivas produzidas pelo ESP como ferramentas de deslegitimação do dispositivo de gênero produzido pelo campo de saberes feministas. É a partir dessa análise que podemos entender como forjou-se a chamada “ideologia de gênero” pelo “movimento” Escola Sem Partido para inferiorizar e desconstruir a importância do debate.

O dispositivo enquanto nova estratégia do pensamento foucaultiano destaca-se pela sua nova ocupação — a “governabilidade” ou o “governo dos homens” — e pelo seu propósito de elucidar os conflitos entre os elementos linguísticos e não linguísticos, e não mais reconciliá-los. Trata-se de uma perspectiva inovadora, analisar como as “positividades” ou os dispositivos interferem nas relações, nos mecanismos sociais e nos jogos de poder propriamente ditos.

Vigiar e punir (1987) já nos traz materialidades sobre as análises foucaultianas acerca de regimes disciplinares, apontando a existência de um “mecanismo penal” no interior dos sistemas com a noção de normas e de (re)ações “desviantes”. Assim, os dispositivos viriam em perspectiva de instituir e/ou garantir exercícios de poder

disciplinar como técnica de produção de sujeitos em espaços sociais institucionalizados.

Pensando sobre o exposto e sobre a experiência particular de cada sujeito, suas correlações, cortes contextuais de tempo e espaço, domínios de saber, formas de normatividade e de subjetivação, Larrosa (1994, p. 57) disserta sobre o *dispositivo pedagógico* pontuando que “será qualquer lugar onde se aprendem, modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. Logo, uma crescente proliferação de dispositivos implica em uma expansão nos processos de subjetivação.

A esse jogo de “verdade”, poder e captura da experiência individual imbricados a discursos normatizadores — que instauram a produção de elementos enunciáveis, propiciam efeitos de sentido e fazem emergir as condições de produção do discurso — chamamos de “dispositivos pedagógicos de gênero”. Eles perpassam operadores de diversas dimensões: a discursiva, a jurídica, a prática, que expressa o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo, e a ótica. Trata-se de um convite à auto-observação, autorreflexão e influencia sua declaração sobre si mesmo.

Assim, tomamos aqui as práticas discursivas de conformação do gênero segundo identidades fixas e/ou estereotipadas como atributos postulados de acordo o esquema binário masculino/feminino como um operador do dispositivo pedagógico de gênero. Procuramos visibilizar aqui o jogo discursivo implicado na elaboração de uma série de regras específicas sobre práticas, conhecimentos e procedimentos associados ao tal esquema binário que emerge do discurso do ESP sobre questões de gênero.

Entendemos que, se a produção de discurso, as práticas de poder e as subjetividades que subjazem os enunciados já são eixos que se imbricam quase que indefinidamente no sustento de “vontades de verdade”, eles se articulam ainda mais potencialmente em relação à sexualidade do sujeito, pois, uma vez que as negociações “sujeito-verdade” ocorrem nessa esfera é daí que mais se cobra do indivíduo e onde mais se tenta interferir. É a partir daí que se origina o fio condutor foucaultiano de nosso estudo.

Foi a partir dessa compreensão que nossa pesquisa se motivou a percorrer os percursos da análise do discurso foucaultiano, a fim de compreender como o discurso do Escola Sem Partido se fortaleceu ao ponto de tentar impor, por meio de diferentes esferas uma “vontade de verdade” sobre questões de trato ao corpo, sexo e sexualidade no ambiente escolar.

No que se refere ao pilar do constructo foucaultiano centrado no sujeito e os dispositivos que se lhe atravessam ou o constituem, o teórico afirma que se trata de uma fase de seus estudos debruçada sobre as operações que atuam sobre o corpo, a alma, e o comportamental do sujeito como um todo na busca pela aceitação, dignificação, legitimação e realização pessoal.

Ao focar suas análises na relação do sujeito consigo mesmo, Foucault nos explica que a forte vigilância sobre nosso corpo acontece por ser o espaço de existência, onde se evidenciam os traços de sua conduta ética, sendo concebido como:

[...] o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos (FOUCAULT, 2013, p.14).

Nesse contexto, tomando o gênero enquanto potência de performatividade do sujeito, podemos inferir que dele muito se especula, espera ou cobra por ser parte da *sexualidade* que determina o que se faz com o *corpo* e que, de acordo com expectativas conservadoras, deve estar diretamente ligado ao sexo biológico do indivíduo. A postura de um sujeito que se assume enquanto governo de si mesmo, culturalmente construído, independente de dogmas e/ou “natureza” choca e revela-se como ameaça a concepções tradicionalistas porque elas se desarticulam ao não saberem o que esperar daquele que se admite fluido, constrói e reconstrói com autonomia.

Diante do exposto podemos entender a quantidade de discursos e práticas sociais voltadas ao gênero na perspectiva de lhe forjar-vigiar-punir. Partindo da noção preliminar acerca do *dispositivo* como sendo a soma de estratégias criadas por relações de força que sustentam e são sustentadas por determinados saberes (FOUCAULT, 1998) entendemos que identificá-los implica em compreender os jogos de saber/poder/ética configurados na construção dos sujeitos

Os supostos requisitos para e mesmo idealizações de formas de ser *menina* e *menino* ou *mulher* e *homem* e até mesmo a fixidez de um utópico e restrito sistema binário de possibilidades identitárias são dispositivos criados nessa perspectiva normatizadora.

Ligado a esse arcabouço teórico foucaultiano, temos ainda a noção de *arquivo*. Para o autor, não se trata da soma de textos, mas “[...] o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2009, p. 147). Como de primeira ordem, são considerados os enunciados reitores (manuais médicos; discurso religioso; textos sociológicos; entre outros); como de segunda ordem, são compreendidos os enunciados derivados (discurso de telenovelas, revistas, blogs, etc.); e aqueles propostos na categoria de atualização do discurso (redes sociais, filmes, entre outros).

Neste estudo, buscamos analisar arquivos situados entre a segunda ordem e os compreendidos como atualizações discursivas como materialidades derivadas de diferentes campos de saberes ligados ao debate de gênero. Por vezes, no entanto, será necessário citar trechos de arquivos ligados à primeira ordem com o intuito de ilustrar raízes genealógicas.

Trata-se, assim, de empreender uma investigação vertical sobre as camadas discursivas ligadas ao “movimento” ESP a fim de identificar a incidência normatizadora destas sobre os sujeitos escolarizados, principalmente no que se refere a questões de gênero. Para tanto, foram selecionados como instrumentos de investigação os seguintes arquivos: 1. texto original que compôs o Projeto de Lei 193/2016, uma vez que, quando de sua vigência, reuniu todas as metas de institucionalização lançadas pelo discurso do “movimento” Escola Sem Partido; 2. PL com atualizações; 3. o Requerimento de Informação S/Nº datado de 2015 — texto lançado como suposta justificativa para repudiar a “ideologia de gênero” e proibir o debate, por configurar uma prévia do que o referido PL veio a tentar legislar; 4. rede de enunciados que emergem do *website* do “movimento” ESP; 5. rede de enunciados emergentes na página do “movimento” ESP apresentada na rede social do *Facebook*.

Os arquivos selecionados foram tomados como corpus investigativo do presente estudo por configurar a materialidade discursiva do fenômeno focado por esta pesquisa.

Como etapas metodológicas desenvolvidas para a realização deste estudo, foram planejadas as seguintes: 1. levantamento de estado da arte sobre questões e lições que inter cruzam as categorias de análise centrais a este estudo: gênero e escola; 2. seleção dos arquivos analisados, todos os elencados e outros que porventura se fizeram importantes para a realização desta pesquisa; 3. análise do discurso na perspectiva arqueogenealógica foucaultiana dos arquivos selecionados.

3.2. DAS PECULIARIDADES DO ESTUDO — CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA FRENTE À COMPLEXIDADE DO ESTUDO

Longe do mito da imparcialidade no fazer científico, este tópico surge com o intuito de pontuar o posicionamento político-social da pesquisadora frente a questões muitas vezes polarizadas historicamente.

Conforme exposto no parágrafo introdutório deste capítulo, nossa orientação ideológica converge para a perspectiva pós-crítica, no que se refere à relação epistêmica que estabelecemos com dinâmicas fluídas de representação cultural, processos de subjetivação identitárias e a própria compreensão do sujeito enquanto construção perene não dissociada de alteridades conceituais. Além disso, nosso embasamento na Metodologia da Pesquisa Feminista faz com que abracemos as complexidades atravessadas na inter-relação entre conhecimento, poder e subjetividade.

Assim, diversas discussões comumente tomadas como problemáticas são tratadas aqui como saudáveis e até úteis à (r)evolução do pensamento sobre práticas discursivas, mecanismos sociais de normatização e processos de subjetivação identitária.

Logo, nossas bases teóricas nem sempre são dadas como convergentes, mas trabalhamos aqui em perspectiva de pacificá-las. Não com o intuito de forjar/promover um discurso uníssono, conformado, mas respeitar a polifonia do nosso recorte.

3.2.1 Feminismo e feminismos...

Por vezes, usamos, em nossa escrita, o termo “feminismo” no singular, não por desconhecer ou diminuir as diversas bandeiras e/ou demandas da luta contra o patriarcado, mas porque nossa abordagem volta-se para a luta como um todo contra mecanismos sociopolíticos que incitam e fomentam o sexismo e os processos de subjetivação identitária por questões de gênero (ou generificação) enquanto instrumentos usados com o intuito de definir, reprimir e/ou estratificar sujeitos.

Todavia, pensando sobre ondas feministas, observamos que o levante conservador refletido e inflado pelo “movimento” ESP vem a atacar os motes de todas as viradas culturais galgadas pelo feminismo enquanto movimento social de luta pela desopressão e deshierarchicalização de sujeitos em função de seu sexo, sua sexualidade e sua identidade de gênero.

Os ataques são muitos e impulsionados por diversas frentes de combate: desmerecimento da voz política da mulher desde que conquistou o direito ao voto (pleito da primeira onda) passando a atuar diretamente sobre a esfera pública — a exemplo deste tópico assistimos recentemente à condução do processo de impeachment da primeira presidenta do Brasil, que teve parte considerável de sua argumentação voltada para expressões de misoginia; radicais tentativas de inferência, repressão, domínio e normatização sobre o corpo da mulher, articulações do patriarcado veementemente confrontadas pela segunda onda — dentro deste tópico, observamos que o ESP atua buscando institucionalizar por meio de sua teia discursiva a heteronormatividade como legítima e necessária à Humanidade; promoção de discursos universalistas em perspectiva de invisibilizar as assimetrias de gênero e menosprezar questões identitárias, contrariando a expressividade do feminismo em diálogo com a interseccionalidade, impulsionado pela terceira onda; censura à diversidade e radical oposição à concepção de fluidez identitária, espriada pela quarta onda — uma vez que a teia discursiva do “movimento” emite julgamentos sobre identidades e rechaça as tidas como “desviantes”, aquelas que não se autodefinem tampouco se conformam com padrões pré-definidos.

Nosso lugar de fala muito reflete as aspirações decoloniais da quarta onda, e nossa práxis converge proposta de compartilhamento e propagação dos ideais feministas, além disso, abraçamos com entusiasmo a noção de que o propósito da luta feminista muito se estende às mais diversas expressões de identidades femininas.

3.2.2 Os Feminismos e Michel Foucault: como este estudo os põe para dialogar

Reconhecendo a histórica polêmica acerca dos possíveis diálogos entre as teorias foucaultianas e feministas, elaboramos esta seção para pontuar que este estudo toma por base o método arqueogenealógico estabelecido por Foucault a fim de desconstruir os modos tradicionais de conceber o poder, mas orienta-se ideologicamente pelo legado feminista de lutar por fissuras nos mecanismos de opressão, sobretudo as contruídas em função de fixar e atacar o gênero.

Se, por um lado, de acordo com a crítica feminista, as contribuições foucaultianas merecem acarretar demérito pelo tom de “naturalização” com que trata a relação ambivalente entre poder e conhecimento — pecando ao não categorizar as normas políticas e sociais que regem os processos de subjetivação identitárias —, por

outro, ele, originalmente, nos dá as ferramentas para compreender e mostrar que conhecimento e poder se apoiam mutuamente na construção de hierarquizações. Ou seja, é ele quem dá margens para o fortalecimento do arcabouço teórico feminista, que vem a visibilizar o sistema patriarcal e as engrenagens, por ele produzidas, de forjar e apadrinhar saberes opressores em função do gênero.

É dessa encruzilhada que emergem debates acalorados entre teorias sociais e políticas feministas. O legado foucaultiano produz um grande avanço para elaborações contemporâneas em torno da construção de saberes, mas o ressentimento feminista em relação à sua teoria é que, nem sequer em *A História da Sexualidade* (1977), o autor posiciona-se politicamente perante mecanismos sociais que tomam o gênero enquanto critério de opressão. Nem mesmo seu trabalho arqueológico de pinçamento volta-se para evidências de tentativas de normatização social pelo viés do gênero.

Pelo fato de teoria e prática, segundo a epistemologia feminista, andarem muito fortemente atreladas, a postura foucaultiana é acusada, não raras vezes, por parte da crítica feminista de machista, uma vez que, mesmo diante de tantas provas da existência do patriarcado, o estudioso não apresenta colaborações efetivas para a sua desconstrução.

Além disso, Nancy Fraser (1989) aponta como problemático o radicalismo da teoria foucaultiana ao propor os processos de subjetivação dos sujeitos como simples e diretos efeitos de poder, desconsiderando a complexidade implicada nesses percursos pela capacidade de resistência, muitas vezes latentes nesses supostos “corpos dóceis”. Segundo a autora, dentro do arcabouço teórico foucaultiano, torna-se difícil explicar quem resiste ao poder. Afirma ainda que “somente com a introdução de noções normativas ele poderia começar a nos dizer o que há de errado com o regime moderno de poder/conhecimento e por que devemos nos opor a ele” (FRASER, 1989, p. 29, tradução nossa).

Fraser propõe que a principal falta do trabalho foucaultiano é, tendo esmiuçado tão a fundo a projeção e alcance do poder, não nos apontou subsídios para distinguir manifestações aceitáveis e inaceitáveis e, com isso, não nos explica porque a dominação deve ser resistida. E acrescenta que é justamente essa a limitação de seu trabalho segundo a crítica feminista, pois, com essa “neutralidade”, o arcabouço teórico foucaultiano não embasa recursos normativos necessários para contra-argumentar estruturas de dominação e orientar programas de mudança social.

Reiterando e verticalizando os apontamentos fraserianos, Nancy Hartsock afirma que o questionamento de Foucault acerca das categorias de subjetividade e agência deve ser tratado com desconfiança pelas feministas. Nessa perspectiva, lança a indagação:

por que é justamente no momento em que muitos de nós que foram silenciados começam a exigir o direito de nomear a nós mesmos, a agir como sujeitos e não como objetos da história, que então o conceito de subjetividade se torna problemático? (HARTSOCK, 1990, p. 164).

Essa crítica nos ajuda a reconhecer que subjetividade é diferente de subjetivação. Quando fala-se em subjetivação, passa-se a ideia de causa e consequência direta, sem abrir, com isso, espaço para fissuras e/ou questionamentos. Hartsock acusa a rejeição de Foucault à crença iluminista de que a verdade é intrinsecamente oposta ao poder de ameaça aos objetivos políticos emancipatórios do feminismo.

Segundo a autora, ao postular relações de poder e conhecimento como mutuamente condicionantes, as elaborações foucaultianas negam a possibilidade de conhecimento libertador; com isso, Foucault estaria condicionando as mulheres à opressão perpétua.

Embora o trabalho foucaultiano seja incompatível, nas perspectivas apontadas, com a orientação política fundamentalmente emancipatória do feminismo, este estudo volta-se para a análise dos processos de subjetivação identitária e sua ligação com práticas discursivas. Assim, o embasamento teórico-metodológico foucaultiano se faz imprescindível no sentido de visibilizar, pinçar e compreender as redes discursivas atravessadas aos processos de generificação dos sujeitos.

Além disso, a fim de não sujeitar o fenômeno observado à condição de objeto, estático, dado e não complexo, outra referência para a realização desta pesquisa é a Metodologia da Pesquisa Feminista, que também debruça-se — como demonstrado e discutido em tópicos anteriores deste capítulo — sobre relações de poder e conhecimento tendo sempre em vista a subjetividade imbricada nesse contexto.

Ainda em relação à receptividade feminista ao arcabouço teórico foucaultiano, a noção de poder por ele apresentada tem sido usada por muitas correntes do feminismo para o desenvolvimento de análises mais complexas. É, com base na compreensão de Foucault sobre o poder exercido em lugar de possuído, por exemplo, e mais produtivo que repressivo, que feministas procuram repensar relações de

gênero que enfatizam a polarização extrema entre dominação e vitimização, bem como o papel do poder na vida das mulheres.

A perspectiva do poder como sendo parte constitutiva daquilo sobre o que atua permitiu a elaboração de reflexões feministas mais apuradas sobre como vivências, autocompreensões, comportamentos e capacidades das mulheres são construções de ordem sociocultural implicadas nas e pelas relações de poder que o feminismo busca transformar. O insight principal, nesse sentido, seria essa concepção moderna acerca de um poder que está envolvido também na produção e não simplesmente na repressão de sujeitos.

A partir daí o movimento feminista tem agora um outro espectro para além do programa político liberal que visa a emancipação total do poder. A vertente de influência foucaultiana pretende expor as formas localizadas que as relações de poder de gênero assumem no nível micropolítico para determinar possibilidades concretas de resistência e mudança social.

Seguindo essa orientação, a corrente feminista influenciada por Foucault se propõe a analisar a dimensão produtiva do poder disciplinar que se espraia à vida cotidiana das mulheres como um todo, fora do alcance de um suposto campo político estritamente definido. Esse viés da práxis feminista entende, ainda, apoiado nas contribuições teóricas foucaultianas, que o corpo é o principal instrumento de poder e resistência na sociedade moderna, campo de recorrentes explorações de controle social e repressão sexual.

Com isso, considerando os jogos de poder/conhecimento apontados por Foucault, evita-se, dentro do movimento feminista, a emergência e/ou legitimação de construções teóricas generalistas baseadas em experiências ocidentais, brancas, heterossexuais e de classe média. Nesse movimento, em consonância com os questionamentos foucaultianos sobre essências fixas e a relativização da verdade, as construções feministas assim orientadas procuram criar espaços teóricos para a articulação de posições de sujeitos marginalizados, perspectivas políticas e interesses.

3.2.3 “Escola sem partido”: um movimento ideólogo, e não social

Não se pretendeu, com esta passagem, disparar assertivas sobre a conduta do grupo, mas, frente a atuação do ESP, indagar, como sugere Gohn (2011, p. 334), a “prática cotidiana [...] a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem” para “compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo”.

Em consonância com as considerações de Gohn (2011, p. 333), entendemos que, para ser um movimento social, as demandas dos ideólogos do ESP deveriam, antes de tudo, expressar “energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte”. O contrário do caminho percorrido pelo grupo, ressurgido de forças congeladas do passado, que simplesmente repudia, em lugar de dialogar, tudo aquilo que lhe contraria. As reivindicações do Escola Sem Partido, vêm, pois, a negar um vasto caminhar epistemológico ligado às identidades fluidas de sujeitos plurais e críticos, censurar a liberdade de expressões que fujam da performance heteronormativa e criminalizar toda e qualquer pauta de esquerda pelo seu caráter questionador em relação ao *status quo*.

Apesar de a agenda do ESP não ser nova, mas consistir em atualizações de discursos conservadores, não por acaso o auge de sua mobilização se dá justamente quando agendas de esquerda são espreiadas por quatro mandatos presidenciais seguidos de representantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e eclode com inúmeros ataques, de caráter misógino muitas vezes, ao governo Dilma Rousseff. Nesse período, vigoravam várias políticas e ações sociais, inclusive na área da educação, de reconhecimento de direitos e valores para todos os sujeitos e incluía-se diversas pautas de abordagem decolonial e feminista sobre identidade, gênero e sexualidade no PNE.

Estruturalmente, o Escola Sem Partido encontra uma brecha conceitual para reivindicar a autodenominação de “movimento” por mobilizar uma parte da população do país que, coletivamente, se articula a fim de expressar suas demandas e promover pressões diretas e indiretas sobre contextos sociopolíticos dos quais divergem.

No entanto, falta nessa movimentação do ESP requisitos essenciais a um movimento social propriamente dito, a inspiração e a aspiração democráticas, a luta pela inclusão e sentimento de pertencimento. Ao tratar dessa natureza na

contemporaneidade, Gohn (2011) analisa que o que os caracteriza são os seguintes fatores:

Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania (GOHN, 2011, p. 336-337).

Contrariando tais princípios, merece ainda mais atenção, no que se refere a atuação do ESP, o fato de que, além de pretender-se um movimento social, o alvo de interferência do grupo é a educação, justamente o terreno que deveria ser fértil e aberto à discussão de questões sociais, políticas e econômicas em uma perspectiva emancipatória; tudo o que os referidos ideólogos recriminam.

De acordo com Gohn (2011, p. 346), “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania”. Para a autora,

partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumuladas historicamente dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado. A óptica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergia, não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras, não compensatórias (GOHN, 2011, p. 346).

Para eles, porém, o *status quo* não deve ser pensado criticamente ou mesmo questionado e formas de resistência e/ou tentativas de subversão ao poder dos grupos dominantes devem ser reprimidas, criminalizadas e abolidas.

Segundo a ideologia do grupo, promover uma “escola sem partido” é silenciar debates caros à formação identitária do sujeito, como: gênero, etnia, religião, sexo e sexualidade, cultura, direitos humanos, economia solidária e/ou sustentável, políticas públicas, sustentabilidade, entre outros.

A essa postura, Gohn (2011, p. 346) adverte que “fora da óptica da universalidade dos direitos, caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora”, já que “é a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente

em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais”.

Diante do exposto, consideramos que o ESP, apesar de adentrar em terrenos acessíveis como o dos movimentos sociais, da educação e da escola, não consolida seu espaço em nenhum deles enquanto instrumento de lutas legítimas, tampouco coerentes com seus supostos pares.

Além de não social, consideramos também que trata-se, pois, de um “movimento” que em nenhum aspecto se propõe democrático, de acordo com a definição de democracia de autoria de Chauí (2012), já que, primordialmente, a estudiosa atribui a tal conceito os princípios de isonomia e isegoria, contrariados a partir da postura de lutar para manter as estruturas e relações sociopolíticas hierarquizadas, recusando-se a dialogar com novos pontos de vista bem como ouvir sujeitos culturalmente silenciados.

No que se refere à legitimidade e necessidade do conflito, que demanda mediações institucionais, o “movimento” como um todo se propõe a negar o caráter político e o viés emancipatório da educação, além disso, para os ideólogos do ESP, o dissonante (leia-se aquele que problematiza, questiona, diverge do status quo) deve ser silenciado/reprimido em lugar de estabelecer diálogo com a raiz conflitiva.

Outra demanda democrática, segundo apontamentos de Chauí (2012), é enfrentamento às dificuldades e reconhecimento e esforço de conciliação em relação às desigualdades. No entanto, a rede discursiva do ESP não reconhece/admite assimetrias socioculturais, mas defende a ideia de “ordem natural” das coisas. Com isso, a autonomia e capacidade de autogoverno do sujeito, vitais ao regime democrático, também são relegadas pelos dispositivos pedagógicos configurados no discurso do ESP, que enaltece a burocratização e autoritarismo¹² como ferramentas necessárias à “ordem” e “bem-estar social”.

Abertura ao novo e existência de contrapoderes sociais são também tópicos dos quais o “movimento” se distancia em relação a uma práxis democrática. A teia discursiva do ESP orienta-se ideologicamente pelo conservadorismo e não aceita a fluidez identitária da pós-modernidade.

O “movimento” é protestante, mas não é gerido por nem sequer em prol de minorias. Pelo contrário, lutam pela manutenção de poder (e/ou privilégio) de camadas

¹² Em consonância com as considerações de Chauí (2012), entendemos por autoritarismo o centramento da autoridade, indistinção entre poder e governante.

culturalmente favorecidas, características radicalmente contraposta ao que Chauí (2012, p. 2) determina como “marca da democracia moderna”, que, de acordo com sua considerações, “encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) reivindicam direitos e criam novos direitos”.

Mais do que tomarem, inadequadamente, para si a postura de protestantes, os membros do ESP costumam valerem-se do lugar social que ocupam para acessar de forma abusiva o poder e asseverar a opressão sobre sujeitos hierarquicamente diminuídos. Por exemplo: líderes religiosos que assumem lugar de governantes para impor seus ideais. Quebram, portanto, um dos principais códigos de ética de uma sociedade democrática que seria a distinção entre o poder e o governante sendo garantida não só pela presença de leis, mas pela divisão de várias esferas de autoridade.

Diante do exposto, podemos concluir que nem social nem democrático, o “movimento” fomentado pelo Escola Sem Partido é ideólogo e de viés ideologicista no intuito de negar a fluidez demandas pela modernidade, os sujeitos e as instituições que lhe perfazem.

4 MARCO TEÓRICO – DISCURSOS, ENUNCIADOS E TEIAS DISCURSIVAS: OS CAMPOS DE SABERES ACERCA DO GÊNERO

Partindo da hipótese de que as lições generificadas produzidas e postas em circulação no discurso do “movimento” Escola Sem Partido não são novas, mas constituem-se por meio de atualizações de enunciados ligados a campos de saberes específicos, o presente estudo se orienta pelo princípio foucaultiano de que os conjuntos de enunciados ligados ao ESP configuram séries discursivas que podem, cada uma, ser associada a sistemas de regras determinadas historicamente (FOUCAULT, 1998; 2009; 2016).

Para tanto, esta seção apresenta o debate de gênero a partir de diferentes campos disciplinares a fim de identificar e analisar a incidência desses saberes na instituição de enunciados que configuram a teia do discurso fomentado pelo ESP.

A partir da emergência de regularidades e dispersões, pudemos observar a participação de cinco ordens de saberes na composição do debate fomentado pelas proposições do “movimento”: o discurso feminista; o discurso religioso; o discurso moral e cívico sobre a institucionalização da família do matrimônio e de papéis de gênero; o discurso psicanalítico; e o discurso pedagógico.

4.1 DO FIRMAMENTO AO ALARGAMENTO DA NOÇÃO DE GÊNERO: UM PASSEIO PELO CAMPO DE SABERES FEMINISTAS

Para tratar das questões de gênero a partir do marco teórico conceitual do feminismo, tomamos como referência as contribuições apresentadas por Beauvoir (1940), Butler (2008), Louro (1997) e Scott (1996), por terem produzido estudos que se conectam formando um arcabouço teórico caro ao legado feminista. São obras que esboçam, concatenam e alargam a noção de gênero.

A partir da clássica obra *O segundo sexo*, datada dos anos de 1940 sob autoria de Beauvoir, as ideias de sujeito, uno, neutro e universal são atacadas e, com isso, marcações culturais do ser que é o “Outro” são visibilizadas. Nesse sentido, a autora aponta a divisão entre sujeitos, apontando que alguns, dentro do contexto criticado, “dispensam” marcações de sexo, raça e religião, por exemplo, como fossem as suas próprias universais, padrão, enquanto outros são historicamente apresentados de modo reduzido, especificado, definido, marcado pela suposta “diferença”. Sobre tais questões Beauvoir afirma:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como Outro (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

A tais contribuições, Butler (2003, p. 10) acrescenta: “o homem é o sujeito, o absoluto; ela é o Outro”. E, apesar de reconhecer a grande contribuição de Beauvoir (1940) para os Estudos Feministas, ao denunciar e, com isso, desconstruir a referência masculina de sujeito, Butler critica a concepção de “construção” implicada nas considerações da autora em questão, pontuando o seguinte:

Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se o corpo é uma situação, não há como recorrer um corpo que já tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais, conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facilidade anatômica pré-discursiva, e será sempre representado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo (BUTLER, 2003, p. 26).

Se, por um lado, Beauvoir (1940) veio a desnaturalizar a construção em torno do feminino — compreendida até então como uma versão oposta e, portanto, limitada do sujeito homem —, desmistificando, com isso, a pretensa hierarquização entre gêneros convencionalmente produzida pelo patriarcado, Butler vem a alargar a concepção de gênero, reivindicando que esse “tornar-se”, ou assumir, determinada identidade de gênero independe de situações e/ou questões sexuais, e apontando o corpo como um território de coabitação entre a livre expressão e a inscrição de significados que, de acordo com sua ressalva, “é apenas externamente relacionado” (BUTLER, 2003, p. 27).

De acordo com Louro (1997, p. 20), “é a partir de uma nova linguagem que o conceito de gênero inaugura um novo debate, sendo usado como diferente do termo sexo ou diferença sexual e para chamar atenção para os aspectos normativos de feminilidade”.

No que se refere ao legado histórico de estudos sobre as mulheres, a autora (1997) nos apresenta contribuições teóricas que mostram a importância de reconhecer o gênero enquanto categoria de análise sob o espectro do que chama de “pedagogias culturais”. A autora disserta amplamente acerca a incidência de discursos, lições, rituais e dispositivos, como práticas pedagógicas, sobre a construção e/ou definição de nosso gênero e de nossa sexualidade:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? Como esquecer as pesquisas de opinião e as de consumo? E, ainda, como escapar das câmeras e monitores de vídeo e das inúmeras máquinas que nos vigiam e nos atendem nos bancos, nos supermercados e nos postos de gasolina? Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais (LOURO, 2008, p. 18).

Ao refletir sobre o fato de que pesquisadoras e pesquisadores que se comprometem com as lentes de gênero, raça e classe vêm, muitas vezes, a incluir a fala dos sujeitos oprimidos em seus escritos, apresentando contextualizações de suas opressões, acrescenta que os legados mais expressivos do movimento feminista são “perturbar certezas, ensinar a crítica e a autocrítica [...] para desalojar hierarquias” (LOURO, 1997, p. 128). Mas assinala também que colocar em debate tais categorias de análise no campo social tende a sugerir uma equivalência entre elas utópica.

Nesse sentido, Scott (1996, p. 2) reflete:

A ladainha “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que, não existe. Enquanto a categoria de “classe” está baseada na complexa teoria de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) sobre a determinação econômica e a mudança histórica, as categorias de “raça” e “gênero” não veiculam tais associações. Não há unanimidade entre os(as) que utilizam os conceitos de classe. Alguns(mas) pesquisadores(as) utilizam as noções de Weber, outros(as) utilizam a classe como uma fórmula heurística temporária. Além disso, quando mencionamos a “classe”, trabalhamos com ou contra uma série de definições que, no caso do marxismo, impliquem uma idéia de causalidade econômica e numa visão do caminho pelo qual a história avançou dialeticamente. Não existe esse tipo de clareza ou coerência nem para a categoria de “raça” nem para a de “gênero”. No caso de “gênero”, o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos (SCOTT, 1996, p. 2).

Scott (1996, p. 9) vem, ainda, a ampliar essa discussão propondo que, mais do que inscrever as mulheres na História, o feminismo demanda não somente redefinir as noções tradicionais do que é socialmente notável, como admitir nos escritos questões ligadas à experiência pessoal e subjetiva ou atividades públicas e de ordem

política dos sujeitos, mas essencialmente escrever uma nova história das mulheres. Para a autora, a maneira pela qual esse feito seria alcançado estaria implicado na concepção que se tinha sobre o gênero enquanto categoria de análise. Segundo seus apontamentos sobre os atravessamentos entre o gênero e a referida nova História trata-se de:

um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante. Se tratarmos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemática do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que é que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também, como compreensões implícitas do gênero são invocadas ou reativadas. Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero tem legitimado a emergência de carreiras profissionais? Para citar o título de um artigo recente da feminista francesa Luce Irigaray, o sujeito da ciência é sexuado? Qual é a relação entre a política do Estado e a descoberta do crime de homossexualidade? Como as instituições sociais têm incorporado o gênero nos seus pressupostos e na sua organização? Já houve conceitos de gênero realmente igualitário sobre os quais foram projetados ou mesmo baseados sistemas políticos? A exploração dessas perguntas fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1996, p. 9).

Nesse sentido, a definição e emprego do conceito nessa perspectiva revelam, segundo Louro (1997, p. 23), uma “ótica dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*”. No Brasil, a incorporação da nova perspectiva conceitual atrelada ao termo gênero vem a figurar na literatura e debates feministas com relativa força no final da década de 1980.

Concebido em consonância com o arcabouço teórico apresentado, o gênero passa a ser tomado como elemento constituinte da identidade, embora tais estudos não neguem sua relação dialógica com a sexualidade do sujeito desde que esta também seja tomada como construção social, conforme propõe Foucault (1977). Sobre essa questão, Louro (1997) afirma:

Se Foucault foi capaz de traçar uma História da Sexualidade, isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam que instauram saberes, que produzem verdades (LOURO, 1997. p. 26).

E no que se refere ao diálogo propriamente dito entre as noções de gênero e sexualidade, acrescenta:

Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles e elas podem viver seus desejos e prazeres corporais de muitos modos — viver sua identidade sexual. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 1997, p. 27).

Segundo Scott (1996), ao compasso que o gênero constitui relações sociais fundamentadas nas diferenças instituídas entre os sexos, significa relações de poder. Para ela, trata-se de “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1996, p. 9).

Ainda nesse campo de discussão, de acordo com Butler (2003), a despeito de as práticas reguladoras fixarem o gênero no sexo através de uma pretensa correspondência essencialista, ele demonstra “ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituído da identidade que supostamente é. Neste sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2003, p. 48).

Para a autora, a proposição de gênero como substância tem caráter político dentro de um contexto em que “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino por meio de práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2003, p. 45).

Por fim, devemos reconhecer que, por se tratar de um movimento social conforme os pressupostos de Gonh (2011) tomados aqui como referência, o legado do feminismo confere aos Estudos Feministas uma série de questões polêmicas, complexas e, por vezes, contraditórias, o que torna o terreno ainda mais fértil. Não se trata de um campo que pretende fixar certezas, verdades absolutas, ou mesmo lançar qualquer abjeção ao diverso. Trata-se, em verdade, de proposições de quebra e desconstrução do pensamento dicotômico.

4.2 DAS INVESTIDAS ANTIGÊNERO, O SEU VIÉS RELIGIOSO E A CENTRALIDADE DA MOBILIZAÇÃO CATÓLICA

Ao compasso que o debate feminista em torno do gênero foi galgando notoriedade sociopolítica por meio de sua inclusão em várias instâncias sociais de considerável repercussão na formação e exercício de cidadanias, como pautas da educação, currículo escolar e esfera legislativa — como a Lei Maria da Penha, entre outras, conforme supracitadas na introdução, referentes à promoção de políticas de igualdade —, diversas mobilizações contra ações que se propõem a repensar a origem das desigualdades e visibilizar o patriarcado vêm se espalhando por dezenas de países e em um “movimento” de aspiração transnacional.

Trata-se de uma rede de projetos discursivamente articulados que visam retomar a autoridade moral de instituições conservadoras, sobretudo religiosas, atacando o que de há de mais íntimo nas identidades, o gênero, o sexo e a sexualidade. Nesse sentido, Junqueira pontua que:

notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Em consonância com o autor, observamos que essas mobilizações representam investidas da parte de poderes sociais ligados a ordens hegemônicas que pretendem fixar papéis e condutas comportamentais aos sujeitos por meio de lições voltadas para a naturalização das desigualdades de gênero pelo viés sexista, normatização de sexualidades por padrões heteronormativos, controle dos direitos sexuais e reprodutivos e disseminação do pânico moral¹³. Assim, em nome de Deus e da defesa da “família tradicional”, põem sob ameaça direitos fundamentais.

Essa rede de ofensivas possui viés doutrinário e se retroalimenta de pautas morais intransigentes baseadas em princípios cristãos de episteme maniqueísta. Nesse sentido, identificamos, ainda, um caráter fundamentalista pulsante de acordo com a definição publicada pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria (2018):

¹³ Trabalhamos com a concepção de “pânico moral” conforme os pressupostos de Cohen (1972), que define tal conceito como processo de sensibilização social por meio da propagação de discursos taxativos em relação a um tipo de desvio no que se refere a um determinado padrão. Esse trânsito conceitual será debatido com maior aprofundamento no capítulo 8.

Religioso, econômico, científico ou cultural, o fundamentalismo sempre é político e prospera em sociedades que negam a humanidade na sua diversidade, e que legitimam mecanismos violentos de sujeição de um grupo sobre o outro, de uma pessoa sobre outra [...] (CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 2018).

Assim, fomenta-se uma cíclica disputa entre campos discursivos de saberes distintos e incendeia-se o debate público com disputas culturais. Como supostos “representantes das leis divinas”, os líderes e partícipes de tais manifestações reivindicam para as próprias bases discursivas dignidade inquestionável e acusam e rechaçam o “desviante”.

Através, então, dessa cruzada ideológica, vêm a promover uma “agenda antigênero” cujas pautas reivindicatórias giram em torno da reafirmação de hierarquias sexuais consonantes com o patriarcado, direito exclusivo dos “pais” de intervir na formação moral e sexual dos filhos, retirada da educação sexual do ambiente escolar, restrição ao acesso de informações ligadas à saúde sexual, censura, repressão e atribuição de noção de distúrbio patológico a identidades homossexuais e transsexuais, deslegitimação de formações familiares dissonantes de modelos heteronormativos calcados em fins reprodutivos, entre outras que interferem diretamente, em caráter restritivo, em garantias fundamentais.

Ainda, de acordo com o Centro Feminista de Estudos e Acessoria (2018), o ataque generificado é marca registrada dos fundamentalismos diversos, pois “independente dos objetivos de cada fundamentalismo, uma coisa é certa: há um ponto de convergência entre todos eles, todos querem dominar, controlar, sujeitar violentamente os corpos, as sexualidades, as subjetividades, as vidas das mulheres”.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar, por ser um espaço de institucionalização do sujeito, disseminação, (re)produção, formulação, elaboração e debate de lições, discursos e rituais, passa a ser alvo de vigilância e tutela por parte dos manifestantes fundamentalistas do ESP. De acordo com Junqueira (2018, p. 453),

não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Ainda em relação à tal “agenda antigênero”, mas agora tratando dos vieses conservador e fundamentalista, o autor observa:

em que pesem os diferentes contextos nos quais se inserem, tais mobilizações antigênero tendem a se basear na mesma premissa: “feministas radicais”, ativistas LGBTI (sic), políticos de esquerda órfãos do comunismo, organismos internacionais e seus aliados estariam, de maneira sutil e insidiosa, empenhados em infundir a “ideologia de gênero”, especialmente nas escolas. Segundo os atores envolvidos nas mobilizações antigênero, esses grupos “radicais”, por meio de discursos envolventes sobre a promoção da igualdade e o questionamento dos estereótipos, promoveriam a disseminação e imposição ideológica de um termo novo, perigoso e impreciso: o gender/gênero. Seu intuito seria extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que tais diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social e que poderiam constituir simples escolha do indivíduo. Para o Vaticano e seus aliados, seria preciso interromper esses manipuladores, pois tal agenda político-ideológica, ao subverter a ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça à “família natural”, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Como materialização discursiva de tais apontamentos, observamos o pronunciamento de uma potente liderança católica do movimento pró-vida no *Congresso Internacional de Ideologia de Gênero*. O discurso em questão, no qual a autora analisa a desnaturalização das relações entre homens e mulheres e a separação entre sexualidade, casamento e procriação, chegou a ser referenciado pelo Vaticano ao ponto de ter sido publicado no dia seguinte ao que foi proferido pelo *L’Osservatore Romano*¹⁴.

A teoria do gender é a ideologia utópica baseada na ideia, própria das ideologias social-comunistas e miseravelmente falida, de que a igualdade constitua a via principal para a realização da felicidade. Negar que a humanidade está dividida entre homens e mulheres parece uma forma de garantir a igualdade mais completa e absoluta — e, portanto, a possibilidade de felicidade — para todos os seres humanos. No caso da teoria do gender, o aspecto negativo constituído pela negação da diferença sexual era acompanhado de um aspecto positivo: a total liberdade de escolha individual, mito fundador da sociedade moderna, que pode vir a cancelar tudo o que, até recentemente, era considerado uma questão de coerção natural, inevitável. [...] A transformação social em curso se move em direção do cancelamento de todas as diferenças — inclusive aquela, fundamental em todas as culturas, entre homens e mulheres — com um ritmo que se tornou cada vez mais rápido após a difusão dos anticoncepcionais químicos, nos anos 1960. A separação entre sexualidade e reprodução, na verdade, permitiu às mulheres adotarem um comportamento sexual de tipo masculino — que talvez não se adapte à natureza feminina (...) — e, portanto, desempenharem papéis masculinos, removendo todos os obstáculos, abolindo também a maternidade. A separação entre sexualidade e procriação provocou uma separação entre procriação e casamento e, assim, também entre sexualidade e casamento.

¹⁴ Jornal do Vaticano.

Aqui podemos compreender as condições para as demandas por “direitos” ao matrimônio e de ter filhos feitas pelos grupos homossexuais, intimamente relacionados à ideia do gender, isto é, a negação da identidade sexual “natural” (SCARAFFIA, 2011, p. 5).

No que se refere às orientações ideológicas e identitárias dos grupos que lideram e encorpam o levante conservador ao qual nos referimos, o autor analisa que:

de algum modo, e em diferente medida, costumam integrar essas investidas morais estruturas eclesiásticas, organizações e movimentos religiosos e grupos ultraconservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas. Sob variadas formas de atuação, articulação, financiamento e graus de visibilidade, tais cruzadas envolvem, além da hierarquia religiosa, movimentos eclesiais, redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extremadireita (e não apenas), profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, entre outros (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

No que se refere à histórica contribuição das religiões para o fortalecimento da cultura patriarcal, teólogas feministas como Uta Ranke-Heinemann (1996) e Ivone Gebara (2000) nos apresentam estudos bastante elucidativos nesse sentido. A primeira nos mostra que “história do cristianismo é quase a história de como as mulheres foram silenciadas e privadas de seus direitos” (RANKE-HEINEMANN, 1996, p. 140). Já a segunda nos mostra como a Igreja Católica arquitetou e disseminou a “teologia do mal” com eloquência pela América Latina.

Em *Eunucos Pelo Reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica* (1996), ao compartilhar os achados de sua vasta pesquisa sobre regras da Igreja sobre a sexualidade feminina — historicizando-as e esmiuçando a teia discursiva da qual emergem tais “lições” e supostas raízes pré-cristãs —, além de apontar assimetrias por discriminação de gênero como vetores de inferiorização, repressão, silenciamento e/ou invisibilização de mulheres, Ranke-Heinemann demonstra como a moralidade cristã é essencialmente sexual.

Os achados da autora registrados na obra em questão nos fazem perceber o quanto patriarcado e religião se retroalimentam para reprimir sexo, sexualidades e identidades femininas, salientando, por exemplo, que, embora se pregasse a união de mulheres e homens como forma de ajuda mútua, “só as mulheres são consideradas como ajudantes do homem” (RANKE-HEINEMANN, 1996, p. 24). Esse leque de exposições e discussões explica não somente a perseguição, demonização e

menosprezo por identidades femininas, mas também a institucionalização de uma moral radicalmente ligada a questões sexuais e de gênero.

Também seguindo episteme teológica, embora se debruçando sobre um corpus diferente, Gebara (2000, p. 30) objetiva para além de compreender o “mal vivido no feminino”, analisar como o que identifica como “metafísica caracterizada por um dualismo hierárquico e masculino”, ligada à teologia tradicional, arquiteta e associa o mal à identidade feminina.

Nessa perspectiva, (GEBARA, 2000, p. 55) procura visibilizar vivências de mulheres cujos corpos explorados, adoecidos, abusados, rechaçados e desnutridos distanciam suas existências de “apocalipses religiosos”. Além disso, a autora pontua, ainda, como o “desejo do saber” é concebido como lugar do masculino, acarretando punição para mulheres “transgressoras” em relação a tal concepção, como o caso que pontua da Irmã Joana Inês da Cruz, do século XVII.

É também Ivone Gebara quem se propõe a “compreender o mal pela hermenêutica do Gênero, buscando, com isso, contribuir para a desconstrução da “teologia patriarcal” e construção de uma teologia “mais inclusiva”, calcada em uma concepção mais ampliada do feminino e do masculino a fim de desmitificar o universalismo do discurso masculino. Nesse sentido, tanto Gebara (2000) quanto Ranke-Heinemann (1996) procuram visibilizar e discutir o quanto metáforas bíblicas e/ou cristãs constituem-se, com frequência, a partir de preceitos misóginos, além de serem reproduzidas por homens que menosprezam mulheres, como o caso de Santo Agostinho, explicitado em Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica.

Apesar de tais contribuições, no entanto, é inegável não somente a centralidade da cruzada religiosa no fomentar de teias discursivas antigênero, mas a decorrência de processos de subjetivação identitária ligados a parâmetros de “normatização de gênero”. Junqueira (2018) nos adverte que os ideólogos que retroalimentam essa teia podem ser “movidos por diferentes razões, atores e forças políticas” e, ainda assim, adotar posições que, quanto a questões de gênero e sexualidade, os coloquem em sintonia com uma direita moral”.

Nesse sentido, o autor aponta, ainda, e reitera por vezes, que esse cenário político-discursivo é produzido não somente por religiosos ou religiosos de uma única matriz, mas reúne projetos de poder de diversas orientações, laicas inclusive, e de setores ultraconservadores, que, ao posicionarem-se radicalmente contra as

reivindicações manifestas pelo debate feminista, “engajaram-se na elaboração de uma retórica antigênero, na qual o sintagma “ideologia de gênero” emergiu, adquirindo centralidade e contribuiu para catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas.

Como ponto pulsante dentro dessa rede de projetos, Junqueira (2018) destaca que, principalmente, visa “reafirmar o estatuto de autoridade moral das instituições religiosas”, sobretudo da Igreja Católica “ou salvaguardar sua influência em contextos mais secularizados” por meio de “[...] produção e a ativação de práticas e representações sobre a totalidade da vida e do mundo [...]” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

Nesse sentido, podemos tomar como exemplo um enunciado produzido por um dos líderes religiosos que mais se empenhou na produção de retórica antigênero: “a humanidade inteira aliena-se quando se entrega a projetos unicamente humanos, a ideologias e a falsas utopias” (Bento XVI, 2009).

O pronunciamento de outro Papa nos mostra que, além do viés totalitário dessa articulação político-discursiva conservadora, também preza pela estratificação e/ou corroboração das diferenças:

“[...] pergunto-me se a chamada teoria do gender não é também expressão de uma frustração e resignação, que visa cancelar a diferença sexual por que já não sabe confrontar-se com ela. Sim, corremos o risco de dar um passo atrás. Com efeito, a remoção da diferença é o problema, não a solução (FRANCISCO, 2015).

Sobre a aderência a essa teia discursiva transnacional/transcontinental, Junqueira (2018, p. 452) afirma que “o Vaticano tem sido hábil em influenciar ou tecer alianças”, “em nome em nome da defesa dos ‘valores tradicionais’ e contra a imposição de medidas ‘ocidentais’, ‘pós-coloniais’ ou ‘imperialistas’”. E destaca que as igrejas evangélicas neopentecostais, embora não tenham “papel protagonista de primeira hora na gênese do sintagma ‘ideologia de gênero’”, se apropriam “do léxico e da gramática antigênero para alavancar sua visibilidade e sua influência” em territórios latino-americanos principalmente.

O autor acrescenta ainda que “entre emulações e concorrências, essa incorporação parece se dar, em diferentes medidas, por meio de processos de adesão, captura, captação, reformulação, deslocamentos, além de outros, [...] tal processo, acompanhado de um ativismo religioso intenso e ruidoso, pode, inclusive,

ensejar situações em que o discurso antigênero passa a ser percebido como a expressão genuína e autêntica dos movimentos neopentecostais” (IBIDEM). Ao se referir a níveis locais, o autor observa que também ocorrem divergências antigênero entre grupos de mesma matriz religiosa.

Como explica Junqueira (2018, p. 457), “podem adotar estratégias relativamente distintas e priorizar diferentes questões ou áreas, embora tendam a acionar argumentos idênticos, semelhantes ou análogos e a nutrir a mesma aversão à afirmação dos direitos sexuais como direitos humanos, entre outras coisas”. Podemos observar, no entanto, um hall de questões sociopolíticas sobre as quais se recusam a transitar, tais como:

reconhecer as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo (“gaymônio”) e garantirlhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contracepção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na educação dos/as filhos/as também costumam figurar entre os alvos da indignação desses cruzados (JUNQUEIRA, 2018. p. 457).

Nessa perspectiva, com frequência, estudiosos da trajetória de desenvolvimento e firmamento da rede discursiva antigênero analisam que as causas do disparo no crescimento dessa mobilização foram os ciclos de debates promovidos pela Conferência Internacional sobre População, no Cairo, e pela Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, ambas articuladas pela ONU respectivamente nos anos de 1994 e 1995.

Em seus estudos, consideram que configurou-se a partir de então uma “contraofensiva”, que, segundo Junqueira (2018, p. 463), mobilizou o Vaticano a reunir dezenas de especialistas “com vistas a reafirmar a doutrina católica” e reiterar a naturalização da ordem social e moral”. Vale salientar, nesse contexto, que tais episódios não somente acirraram as tensões entre religiosos e feministas, mas também ocasionou um despreço do grupo fundamentalista pela Organização das Nações Unidas.

Ainda de acordo com Junqueira (2018), já na etapa dos “trabalhos preparatórios da Conferência de Pequim, a Santa Sé e seus aliados católicos já haviam oposto

resistência a referências a ‘famílias’, ‘uniões’, ‘família em todas as suas formas’, e exigido a sua substituição por ‘a família’” (IBIDEM). Nesse viés de censura e problematização de termos, também a expressão “terceiro sexo” foi tomada pela perspectiva do “pânico moral” sendo associada a “homossexualismo” e transgeneridades.

Outro marco para a articulação e espraiamento do discurso antigênero foi a apropriação do termo “*gender*” numa acepção polêmica e negativa em relação aos constructos feministas. A pioneira no manuseio do dispositivo pedagógico “ideologia de gênero” foi O’Leary, embora não possamos atribuir a criação do sintagma a ela.

A ensaísta, segundo Junqueira (2018, p. 465), apresentou “um relato testemunhal das conferências da ONU” através do qual também recorre às estratégias de disseminação do pânico moral e ataca as estudiosas que chama, pejorativamente, de “feministas do gênero” (originalmente, *gender feminists*), acusando-lhes de ateias inspiradas pelo marxismo, fomentando, nessa perspectiva, uma “ideologia” de aspirações ligadas à promoção de “guerra dos gêneros”, desrespeitando a diferença sexual e, mais do que isso, pretendendo “abolir a natureza humana”

De acordo com tais construções, a “agenda de gênero”, nas palavras de Junqueira, visaria:

construir um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferenças entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral. Para tanto, seria preciso garantir acesso gratuito à contracepção e ao aborto, estimular a homossexualidade (“sexo sem bebês”), oferecer uma educação sexual a crianças e jovens que incentive a experimentação sexual, abolir o direito dos pais de educar seus filhos, instituir a paridade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, inserir todas elas no mercado de trabalho (“retirá-las do lar”) e desacreditar as religiões que se oponham a esse projeto (*ibidem*).

Vários outros sujeitos e enunciados costuram o campo discursivo de saberes religiosos de matizes antigênero, no entanto, o principal intuito deste tópico é refletir sobre as bases enunciativas dessa árvore discursiva cuja a dimensão de seu enraizamento nos chama atenção e apresenta notória incidência sobre o discurso do “movimento” Escola Sem Partido.

Diante do exposto, podemos identificar a clivagem dos confrontos entre o discurso religioso e o debate feminista sobre o gênero. Observamos a partir deste trânsito que vários arquivos ligados ao ESP configuram-se como derivações/atualizações deste campo de saberes. Além disso, muitas regularidades

que percebemos na análise de enunciados produzidos pelo grupo são produzidas pela teia de discursos antigênero de filiação epistêmica religiosa.

4.3 DA INSTITUIÇÃO “FAMÍLIA” E OS PRÉ-REQUISITOS PARA A FORMAÇÃO DO LAR: UMA ANÁLISE DA CONFIGURAÇÃO DO DISCURSO CÍVICO, RELIGIOSO, MORAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO

Analisando as mudanças sociais causadas pelos processos de urbanização e industrialização, Perrot (2005) nos mostra como se deu a construção da instituição *família*. Tomando por base o discurso liberal da Europa do século XVIII, a organização dessa sociedade determinou uma polarização entre a vida pública e a privada. Assim, as atividades ligadas às esferas econômica e política não deveriam misturar-se com as atividades domésticas. Além disso, tal movimento delimitou também os lugares que deveriam ser ocupados por cada sujeito: aos homens caberia desempenhar papéis com maior esmero na esfera pública; já as mulheres deveriam dedicar-se à esfera privada, dividindo suas reponsabilidades entre afazeres domésticos e cuidados com os filhos.

Ainda de acordo com Perrot (2005, p. 456), duas fronteiras foram delimitadas: a fortaleza do interior, onde o sujeito poderia viver suas intimidades de modo preservado, e a esfera pública, espaço reservado à política e a atividades econômicas. Segundo seus apontamentos, há uma resignificação e redimensionalização desses espaços:

O século XVIII havia apurado a distinção entre o público e o privado. O público tinha se desprivatizado até certo ponto, apresentando-se como a “coisa” do Estado. O privado, antes insignificante e negativo, havia se revalorizado até se converter em sinônimo de felicidade. Assumira um sentido familiar e espacial, que no entanto estava longe de esgotar a diversidade de suas formas de sociabilidade (PERROT, 2009, p. 14).

A Revolução Francesa, porém, conforme nos mostra Perrot (2005), vem a determinar um momento de grande flutuação dessas fronteiras. Os domínios do público passaram a invadir os costumeiramente privados. Desse modo, o desenvolvimento do espaço público começou a implicar a politização da vida cotidiana. Nesse contexto, o espaço privado passa a ser redefinido no início do século XIX.

Nesse processo, a Revolução Francesa opera uma ruptura dramática e contraditória, sendo preciso, aliás, distinguir seus efeitos a curto e a longo prazo. No nível imediato, há a desconfiança de que os “interesses privados”, ou particulares, oferecem uma sombra propícia aos complôs e às traições. A vida pública postula a transparência; ela pretende transformar os ânimos e os costumes, criar um homem novo em sua aparência, linguagem e sentimentos, dentro de um tempo e de um espaço remodelados, através de uma pedagogia do signo e do gesto que procede do exterior para o interior (PERROT, 2009, p. 14).

À medida que o movimento anunciado vai ampliando-se, a autoridade pública começa a se impor sobre o espaço privado através da propagação de uma imagem romantizada do indivíduo que se fecha sobre si mesmo e se dedica à família em um espaço cada vez mais delimitado. Com isso, o domínio da vida pública passa a legislar sobre a vida familiar, oferecendo como garantia a proteção da liberdade individual e a preservação da unidade familiar sob o controle estatal.

Podemos inferir que, nessa construção, se reconforta a ordem patriarcal. Ora, se a lógica do público sobreposto ao privado passa a ser socialmente legitimada, aqueles tomados como protagonistas frente à esfera pública também serão tidos como seres de papéis superiores aos daquelas confinadas à esfera privada. E esse contexto de empoderamento masculino e submissão feminina ganha novos ares, novo fôlego.

No que se refere à “instituição família”, devemos pontuar que passa a representar a própria fronteira entre as esferas pública e privada, configurando um produto da intervenção do Estado sobre as liberdades e os direitos individuais. A união civil vem a reduzir o poder da igreja em relação à conduta dos indivíduos no coletivo. A autoridade pública é que passa a determinar e organizar a formação das famílias, estabelecendo os impedimentos e união, as normas para adoção, os direitos dos filhos naturais, a educação por meio de uma legislação nacional e um código civil.

Uma síntese do panorama apresentado pode ser representada nas seguintes palavras de Perrot (2009):

Num prazo mais longo, a Revolução acentua a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia os papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas. Embora patriarcal, ela limita os poderes do pai em vários pontos e reconhece o direito do divórcio. Ao mesmo tempo, proclama os direitos do indivíduo, esse direito à segurança no qual começa a se fazer presente um habeas corpus que, ainda hoje [1986] na França, carece de uma garantia mais sólida; ela lhe confere uma primeira base inicial: a inviolabilidade do domicílio, cuja transgressão está sujeita, desde 1791, a penas severas previstas no artigo 184 do Código Penal (PERROT, 2009, p. 14).

Diante do contexto apresentado, de significativas mudanças de ordens política e econômica no Ocidente, sobretudo no território europeu, novas concepções e arranjos sobre a família proliferaram-se e chegam ao Brasil conforme a lógica do movimento de colonização.

Mesmo oficialmente liberta da colonização política e econômica, a sociedade brasileira ainda se vê subordinada a anseios morais intelectuais estrangeiros. Com isso, também nos alcança a “moda” da resignificação familiar triunfante entre os liberais. Conforme aponta Perrot (2009), a instituição passa a ser tomada como uma comunidade “naturalmente naturalizada” capaz de promover a felicidade individual e, concomitantemente, estar a serviço do bem público”. Nesse sentido, ainda de acordo com as contribuições da autora, a nova concepção pressupõe o seguinte:

A família, átomo da sociedade civil, é a responsável pelo gerenciamento dos ‘interesses privados’, cujo bom andamento é fundamental para o vigor dos Estados e o progresso da humanidade. Cabe-lhe um sem número de funções. Elemento essencial da produção, ela assegura o funcionamento econômico e a transmissão dos patrimônios. Como célula reprodutora, ela produz as crianças e proporciona-lhes uma primeira forma de socialização. Garantia da espécie, ela zela por sua pureza e saúde. Cadinho da consciência nacional, ela transmite os valores simbólicos e a memória fundadora. É a criadora da cidadania e da civilidade. A ‘boa família’ é o fundamento do Estado [...] (PERROT, 2009, p. 91).

Em consonância com os estudos que vêm a pontuar a família enquanto instituição decisiva na atual configuração política de nossa sociedade bem como na formação e legitimação dos papéis sociais, Ariès (1981, p. 274) nos adverte que “toda a evolução de nossos costumes contemporâneos torna-se incompreensível se desprezarmos esse prodigioso crescimento do sentimento da família. Não foi o individualismo que triunfou, foi a família”.

Ainda de acordo com suas considerações, a nuclearização da família influenciou não somente a nova delimitação entre o público e o privado, mas novos lugares concedidos ao homem, à mulher e, especialmente, à criança dentro dessa organização familiar e na sociedade. Ao pensar, pois, a história social da família, voltando-se atentamente à(s) infância(s), o autor reflete sobre os mecanismos sociais criados/usados para produzir, distribuir e legitimar os papéis sociais, discutindo sobre a invenção da infância enquanto instrumento de “institucionalização” ou “marginalização” de indivíduos, realidades e/ou contextos sociais.

Em consonância com tais análises sobre o papel da criança no seio da “família tradicional”, baseado nas palavras de Preciado (2013), Junqueira (2018) pontua que:

[...] os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e gênero-normado. [...] A criança que Frigide Barjot pretende proteger é o efeito de um insidioso dispositivo pedagógico, o lugar de projeção de todos os fantasmas, o álibi que permite ao adulto naturalizar a norma. [...] A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. [...] A norma [...] prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa-a. A criança-a-ser-protegida de Frigide Barjot é a criatura de uma máquina despótica: um naturalista miniaturizado que faz campanha para a morte em nome da proteção da vida. (JUNQUEIRA, 2018, p. 454 apud PRECIADO, 2013, p. 2).

Diversos estudos sobre o surgimento da unidade familiar, seu lugar e poder nos mostram como o Estado e a Igreja fornecem as condições de criação da instituição e regram o seu funcionamento através de pressupostos convencionados em torno do sexo, da sexualidade, do corpo, da orientação sexual e do gênero do indivíduo. Nesse contexto, começou-se a valorar a “complementação” entre os sexos e estimular sua união, postas como “lei natural”, convergentes às também “naturalizadas” funções do homem e da mulher. Assim, o casamento heterossexual passou a ser uma prática de amplamente incentivada pelo Estado e pela Igreja, agora aliados pela fabricação do “bom selvagem”. O matrimônio vem a representar, portanto, segundo as considerações de Perrot (2009):

Templo da sexualidade comum, a família nuclear erige normas e desqualifica sexualidades periféricas. O leito conjugal é o altar das celebrações legítimas. Já não é circundado por cortinas, mas pela espessura das paredes do quarto ‘de dormir’, pela fechadura de uma porta que apenas excepcionalmente é franqueada aos filhos, ao passo que os pais podem entrar a qualquer momento no local de repouso. A Igreja, antes tão preocupada, agora prescreve aos padres confessores que não importunem mais as pessoas – as mulheres – casadas com perguntas. Paz para a santa noite conjugal! (PERROT, 2009, p. 102).

O casamento passa, então, a ser utilizado pela Igreja como instrumento de ordenamento social, ferramenta de ascensão social e garantia de segurança e proteção estatal. Ao compasso que a família passa a determinar, segundo a estudiosa Del Priore (1993) “uma revolução silenciosa de comportamentos” sobre o corpo da mulher (p. 180). A autora pontua, pois, que “o sexo era considerado um audacioso pecado contra a vontade divina” (DEL PRIORE, 1993, p. 174), no entanto, a mulher poderia ser perdoada se encaixada em um contexto conjugal e obediente, paciente, fiel e disponível para prestar “assistência feminina” ao seu cônjuge.

Ainda de acordo com a autora, a Igreja “apropriou-se da mentalidade patriarcal presente no caráter colonial e explorou relações de dominação que presidiam o encontro entre os sexos” (DEL PRIORE, 2005, p. 22) para atribuir às mulheres os papéis de “humilde”, “obediente”, “devota”, “santa”, “mãe”, “casada”, “boa esposa”.

Ora, se o discurso religioso já havia contribuído bastante para forjar, legitimar e disseminar os papéis dos indivíduos enquanto membros da família, fortemente baseados no critério de gênero, referindo-se a supostas “naturezas comportamentais” da mulher e do homem, a partir do momento em que o Estado impõe seu poder — valendo-se de regimes governamentais e legislações determinando direitos e deveres civis — e alia-se ao da Igreja, o indivíduo passa a ter um duplo compromisso: com Deus e com o seu governo.

O afastamento das mulheres da esfera pública, que até o princípio dos anos 1800 participavam da administração da renda familiar, também teve a ver com o processo de urbanização, pois as moradias começaram a ser estrategicamente afastadas dos negócios. A burguesia passa a residir distante das fábricas a fim de ter mais luxo, e boa parte das donas de casa acabam não mais conseguindo conciliar suas responsabilidades da vida privada com interferências na esfera pública.

Bem delimitadas vida pública e privada, proliferam-se jogos dualísticos em perspectiva da manutenção da ordem social historicamente convencionada. Nessa perspectiva, passa a ser atribuída às mulheres a incumbência de erguer e manter uma moral doméstica obedecendo a determinados princípios, tais como a fé e caridade contra a razão e o capitalismo. O culto à reprodução, nesse contexto, é atrelado à fé e dogmas religiosos, mas, na prática, têm a ver com o desejo de aumentar o número de contribuintes na produção de riquezas. A contrapartida compensatória conferida às donas do lar são proteção e luxo em meio à “selva de pedra” criada pelo capital.

Em função, portanto, dessa lógica utilitarista que rege a sociedade, a família se constituiu num “ser moral” que se diz, se pensa e se representa como um todo. Percorrem-na fluxos que conservam sua unidade: o sangue, o dinheiro, os sentimentos, os segredos, a memória” (PERROT, 1997c, p. 187).

A partir desse contexto, podemos perceber que os fatores biológicos — aos quais, historicamente, se recorreu com frequência para distinguir e fixar papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, estão inscritos na ordem social. E como, de acordo com o ponto de vista machista, a mulher é concebida como o outro, passível, portanto de ser determinada, a propagação de papéis femininos, como o maternal e de

cuidadora do lar são constantemente valorizados pelo Estado e pela Igreja através da utopia de equilíbrio e complemento do trabalho atribuído aos dois sexos.

No Brasil, de acordo com a percepção de Rago (1997), acrescentam-se outros discursos ao processo de normatização da mulher e definição de feminilidade. Para autora, assoma-se ao exposto o “mito do amor materno”, criado em torno da necessidade de institucionalização da infância, e as formações discursivas de ordem religiosa e médico-higienistas na instrução formativa da mulher guardiã e cuidadora, mobilizada pela existência do suposto “instinto materno”.

Ainda conforme suas considerações, é através do discurso médico-sanitarista associado à valorização do aleitamento materno e ao discurso religioso que a procriação passa a ser exaltada. Moralmente, constrói-se assim uma imagem heroica e romântica da mulher que ocupa lugar e identidade sociais predefinidos por uma suposta missão sagrada e vocação natural.

O discurso médico vem a atribuir, ainda, às mulheres o instinto natural de procriação e o senso de responsabilidade social. Nesse sentido, “tudo que ela tem que fazer é compreender a importância de sua missão de mãe, aceitar o seu campo profissional; as tarefas domésticas, encarnando a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família” (RAGO, 1997, p. 47).

Em consonância com as contribuições de Rago, Perrot (2009) reflete que, embora fosse papel da “boa mãe” preocupar-se com todas as questões ligadas à vida dos filhos, o poder da última palavra era atribuído ao pai. Para tanto, diversos discursos eram articulados em perspectiva de associar o “pensamento da mulher” ao obscurantismo, sentimentalismo, temperamentalismo e até mesmo a desmedidas da loucura, e o “do homem” à razão, à ciência, à inteligência, ao equilíbrio e senso de justiça.

Diante do exposto, é possível perceber que o discurso religioso atrelado aos interesses cívicos do patriarcado, sempre procurou distinguir e valorar os sujeitos pelo sexo e que sua concepção em torno do gênero é bastante restrita e fixa, tratando-se, segundo tal perspectiva de um código comportamental ligado a uma sexualidade também normatizada.

4.4 O FEMININO X O FALO: O DISCURSO PSICANALÍTICO SOBRE FEMINILIDADE

Ao nos debruçarmos sobre os estudos no campo da crítica psicanalítica, nos deparamos com a constatação de que a cultura europeia dos séculos XVIII e XIX produziu vários discursos em perspectiva de normatização das mulheres, forjando, para tanto, uma gama de requisitos para se alcançar o estipulado ideal de feminilidade. Tomamos aqui como referência as contribuições teóricas de Kehl (1998) e Birman (2001) e a ótica de duas versões psicanalíticas, a freudiana e a lacaniana.

Segundo os estudos apresentados por Birman (2001), o ideário da mulher enquanto sujeito definido a partir de sua natureza, corpo e vicissitudes, surge no discurso europeu do século IX que pregava a existência do que era chamado de “natureza feminina”. De acordo com tal perspectiva, essa suposta “natureza” precisava de regulação social e de uma educação que fosse capaz de prepará-la para cumprir o “destino” que lhe teria sido designado. Para o estudioso:

A feminilidade aparece aqui como o conjunto de atributos próprios a todas as mulheres, em função das particularidades de seus corpos e de sua capacidade procriadora, partindo daí, atribui-se às mulheres um pendor definido para ocupar um único lugar social — família e o espaço doméstico. A partir do qual se traça um único destino para todas: a maternidade (BIRMAN, 2001, p. 58).

O arcabouço teórico freudiano propaga uma imagem feminina comportamentalmente atrelada ao histerismo, à infantilidade, a uma perene insatisfação e a um universo libidinoso, confinada, contraditoriamente, à sua condição maternal. Em contrapartida, os seres masculinos são tomados como seres racionais.

Assim, o ser da mulher só é revelado a partir de um jogo relacional que toma o homem como referência. Nessa concepção psicanalítica, em especial para Freud, o ser masculino é por si só mais evidente que o ser feminino. E, conforme nos mostra Birman (2001), a figura feminina é marcada pelo velamento e pela obscuridade.

A feminilidade é, então, tomada como um princípio enigmático, indecifrável. Freud, segundo Birman (2001, p. 182), propõe a mulher como “inconsciente e obscura”. A partir de tais suposições, a versão freudiana fomenta as noções de perfeição e imperfeição, pretendendo justificar, com isso, a hierarquização estabelecida entre os gêneros masculino e feminino.

Além disso, a teoria freudiana baseia-se no pressuposto de que a masculinidade seria o primeiro estágio para os sexos masculino e feminino e que a feminilidade só viria com a perda da originária masculinidade. Assim, conforme analisa Birman (2001, p. 213), “tornar-se mulher, seria este, então o percurso a ser realizado pela menina”. Ainda de acordo com o autor, colocar a feminilidade como uma derivação implica:

reconhecer e atribuir à masculinidade uma espécie de superioridade ontológica em relação à feminilidade, já que a segunda seria sempre derivada e uma subtração daquela. Estaríamos aqui numa concepção hierárquica entre os sexos, como na antiguidade, pela qual o homem teria estatuto superior em face à mulher (BIRMAN, 2001, p. 214).

Esses pressupostos refletem o valor atribuído ao falo nessa perspectiva psicanalítica. Através dele, conforme observa Birman (2001, p. 215), “o sujeito se constituiria pelo eixo da atividade”, enquanto que a feminilidade é identificada com a passividade. O falo seria, então, o mediador do gozo e do prazer. “Tanto a sexualidade masculina quanto a feminina se ancorariam igualmente no falo” (idem, p. 224). A partir de tais construções o discurso freudiano propõe, ainda, que a experiência da feminilidade se faz negativa tanto para homens quanto para mulheres, pelo suposto horror que seria a ausência do falo.

Já o discurso psicanalítico lacaniano vem a postular o sujeito como ser que fala para expressar algo que extrapola o universo da língua. Segundo Kehl (1998, p. 30), seria “o sujeito do desejo, em busca de um significante que o realize. Pois o desejo realiza-se ao encontrar sua expressão”. Ou seja, Lacan enxerga possibilidades de mudança nos destinos dos sujeitos, embora não chegue a romper com a concepção de supremacia masculina baseada no falo.

Segundo sua perspectiva, conforme esclarece Kehl (1998, p. 31), “o sujeito advém quando se atreve a fazer uso de um falo (no sentido daquilo que vem suprir uma falta): o falo da fala”. Sobre essa busca constante por desvendar extensões do sujeito ao Outro e as incidências discursivas da cultura a qual pertencem, a autora comenta que a primeira das significações emergentes do contexto descrito “nos é dada assim que nascemos, é a marca da diferenciação sexual. A primeira definição de uma criança, dada antes mesmo que o feto complete sua evolução [...] é que seja menino ou menina”. Ainda de acordo com suas considerações, são “significantes que

indicam não apenas uma diferença anatômica, mas a pertinência a um de dois grupos identitários carregados de significação” (KEHL, 1998, p. 32).

Kehl (1998) analisa também que, mesmo essa posição de o “Outro do discurso” não se perpetuando, outras estratégias sociais invisibilizam a mulher, como a condição maternal justaposta à sua identidade civil por quase todo século XIX. Além disso, observa que esses movimentos de estereotipagem da imagem da mulher “correspondem à tentativa de responder a deslocamentos ocorridos na sociedade ao longo do tempo — os quais escapam ao controle das vontades dos sujeitos” (KEHL, 1998, p. 29).

É importante perceber, diante do exposto, que a criação e a manutenção de modelos de relações sociais e de papéis sexuais perpassam, com grande força ao longo da história, pelo viés do gênero, fato que reitera sua potência frente as construções identitárias.

4.5 A ESCOLARIZAÇÃO DA FEMINILIDADE: A INCIDÊNCIA DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE AS MULHERES

A utopia da feminilidade vem a ser contemplada e/ou reiterada pela sociedade burguesa também na esfera discursiva pedagógica ao instituir exigências e valores para a educação feminina. À mentalidade da época, todas as mulheres deveriam servir, mas nunca assumir papéis sociais de protagonistas. As abastadas eram preparadas para o casamento, para cuidar do lar e das crianças, devendo máximo capricho a cada uma dessas responsabilidades. Já as desfavorecidas economicamente deveriam vender sua força-tarefa a atividades fabris, logísticas, domésticas e de atendimento comercial.

Não eram poucos os levantes iluministas de cunho sexista, ou mesmo de cultivo à feminilidade, circunscritos na cultura da época. Para Rousseau (1999), tratava-se de cultivar o “estado de natureza”. Clássicos exemplos do exposto estão em seu livro V, sob o título de *Emílio ou Da Educação*, no qual se propõe a pensar lições e práticas educativas para os indivíduos de acordo com a época de sua vida, mas, principalmente, com o seu sexo. Com isso, cria personagens, em sua concepção, “ideais” aos papéis de homem e mulher, “Emílio” e “Sofia”, através dos quais exalta um modelo pedagógico tradicional de educação pautada pelo gênero.

Nesse sentido, o autor dialoga com pressupostos de outros campos de saberes, como o biologicista, o médico-higienista e o psicanalítico ao diferenciar e hierarquizar homens e mulheres pelo sexo, considerando que possuíam papéis sociais em função de suas “predisposições naturais” e conceber a mulher como “o outro” do homem ativo e forte, sendo, contrariamente, passiva e fraca. Segundo seus pressupostos, embora os sexos concorram a um objetivo comum, apresentam uma “diferença notável entre as relações morais de um e de outro [...] é necessário que um queira e possa; basta que o outro resista pouco” (ROUSSEAU, 1999, p. 492).

As virtudes, pois, apontadas como naturais da mulher, de acordo com Kehl (1998), estavam ligadas aos princípios de docilidade, submissão às demandas masculinas, recato e vocação maternal. Em consonância com tais postulados, Rousseau (1999) cria Sofia como parâmetro para a tão cultivada feminilidade à época; no trecho a seguir, por exemplo, supõe a existência de “trabalhos” típicos da “natureza feminina”:

O que Sofia conhece melhor e que a fizeram aprender com mais esmero são os trabalhos de seu sexo, mesmo aqueles que não nos damos conta, tais como cortar e coser seus vestidos. [...] Também se aplicou a todos os detalhes do lar. Entende de copa e cozinha, sabe os preços dos produtos, conhece suas qualidades, sabe fazer contas muito bem e serve de dispenseira para sua mãe (ROUSSEAU, 1999, pág. 551).

Com isso, Rousseau (1999) vem a propor que a educação feminina deve ser relativa à dos homens, o que implica, de acordo com suas palavras, em “serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância (ROUSSEAU, 1999, p. 433).

Para o autor, a missão pedagógica adequada às mulheres consistiria em “primeiro treiná-las para as coisas obrigatórias, para que nunca lhes custem, devemos ensiná-las a domar todas as suas fantasias, para submetê-las à vontade de outrem” (ROUSSEAU, 1999, pág. 509). Isso porque, ainda de acordo com suas considerações, “a mulher foi feita para ceder ao homem e para suportar até a injustiça” (*IBIDEM*, pág. 554).

Paradoxalmente, porém, a essas propostas obrigações para com as vontades masculinas, deveriam cultivar princípios morais de valorização da virgindade e sentimento de culpa quando cedessem a caprichos masculinos individuais

socialmente e religiosamente colocados como pecaminosos. É importante lembrar, pois, que a conduta da mulher era regida por mais de uma instituição: a família, a Igreja e o Estado e seus ordenamentos civis, do matrimônio, da educação dos filhos, da disposição para auxiliar e/ou facilitar na geração da renda familiar.

Simples fatos cotidianos como necessidade momentânea de ausentar-se do lar e/ou afastarem-se de suas atividades maternas, mesmo que temporariamente, ou mesmo o cansaço de seus maridos pela extensa jornada de trabalho ao qual se submetiam também deveriam gerar sentimento de culpa dentro do arcabouço pedagógico da feminilidade. De todo modo, conforme elucida Rago (1997), o ponto de convergência do lugar atribuído às mulheres, independentemente de sua condição social, era a esfera privada, geralmente de ambientes domésticos.

A pedagogia da feminilidade reunia diversos pontos contraditórios e a própria justificativa para seus parâmetros epistemológicos baseava-se no embate entre a existência de uma “natureza feminina” x a necessidade de domar essa “natureza” em função do cumprimento de um destino “naturalmente” designado. A natureza controversa parece vir desde a ideologia que a fundamenta, o patriarcado, que propõe o homem no centro de tudo quando é a mulher que gera a vida.

As contradições em questão, inclusive, dão margem para a emergência de estudos que polemizam essa imagem construída em torno das mulheres como mecanismos de ordenamento social conforme os interesses das camadas de prestígio. Eles vêm a questionar como historicamente se construiu o estereótipo da feminilidade submissa e passiva conforme regravam o patriarcado, Estado e Igreja. Ao debater a estrutura de família convencionada à época, Del Priore (2005), Figueiredo (1993) e Samara (1989), por exemplo pressupõem a existência de uma frente de resistência feminina através de ocupações de mulheres a lugares de chefes de família e de trabalhadoras.

Samara (1989) vem a questionar também a supervalorização da maternidade em detrimento das separações recomendadas e até cobradas pela sociedade em caso de filhos sem o direito de reconhecimento como legítimos. Conforme suas considerações, há historicamente um processo de romantização discursiva que enaltece a perspectiva da mulher submissa e passiva frente os privilégios masculinos.

Ao tratar da sexualização dos papéis sociais, Perrot (2009) afirma que gerou uma vasta literatura vitoriana, que encantou a Europa do século XIX. Ideias como as de Rousseau nos faz acreditar na existência de um esforço considerável para

promover a popularização de ideais tão pouco coerentes. Assim, os postulados empenhados nesse sentido assumiam um tom cientificista, profético, legislador, quase visionário, como no caso:

A rigidez dos deveres relativos a ambos os sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a esse respeito da injusta desigualdade de que o homem instituiu, ela está errada; tal desigualdade não é uma instituição humana, ou pelo menos não é obra do preconceito, mas da razão; cabe àquele dos dois sexos que a natureza encarregou da custódia dos filhos responder por isso diante do outro (ROUSSEAU, 1999, pág. 497).

Conforme a autora reflete, foi justamente a enigmática figura do ser feminino — contraditoriamente apresentada ora como frágil, ora como detentora de “superpoderes”, ora como satânica ora como divina, ora como casta ora como hipersexualizada — confinado a parâmetros de feminilidade que fez com que os ensinamentos da vergonha e do pudor e, portanto, de dependência de uma ordem e razão externas a si fossem incutidos em parte considerável das mulheres.

Desde suas contribuições de 2007, Perrot nos mostra detalhadamente como o corpo e a alma da mulher vão sendo concebidos socialmente a partir de uma perspectiva hipersexualizada que vem a estabelecer códigos de condutas polarizadas entre o público e o privado. Ela pontua também que, apesar de haver uma obsessão social sobre o corpo da mulher cobrando-lhe as “virtudes” de virgindade, maternidade, e doação pelo matrimônio, não há leis nem códigos de honra que defendam sua sexualidade. Igualmente contraditórias são as construções históricas em torno da alma e espiritualidade feminina, pois a religião, conforme um constructo ambivalente, ao compasso que atribui poder às mulheres determina poder sobre elas.

Perrot (2005) aponta ainda que a Revolução Francesa postula uma distinção entre a cidadania civil e a cidadania política, afirmando que as mulheres tinham acesso parcial à primeira. Coloca, ainda, que o casamento civil, nesse contexto, era passível de ser rompido pelo divórcio, mas o código civil napoleônico desfaz a concessão enaltecendo o casamento patriarcal como base da família e da sociedade. Com isso, o matrimônio ou a ausência dele, passa a ser uma marca de identidade e de direitos na vida das mulheres.

No Brasil industrial, os moldes de feminilidade — incluindo os papéis de dona do lar, esposa, mãe de família — e a instituição e institucionalização da infância determinaram as relações familiares, conforme debatido no tópico anterior deste capítulo.

4.6 UM BREVE PARECER SOBRE O DEBATE

Reconhecemos que os fatores relatados — e seus veios econômicos e políticos — contribuíram para a formação dos universos descritos e submissão de lugares e pessoas a um ordenamento culturalmente convencionado, no entanto não podemos desconsiderar a potência e incidência dos discursos e rituais da época bem como sua articulação em função de legitimar tais esferas como intrínseca às relações interpessoais e as decorrentes dos processos de urbanização, e não como constructo social.

Diante do exposto, a dimensão do desafio feminista se explicita de modo enfático, pois são muitos os discursos e, mais que isso, campos de saberes que apresentam suas “vontades de verdade”, através de lições, rituais e/ou dispositivos. Além de apresentarem argumentos misóginos bem articulados, eles se costumam e apóiam um ao outro a fim de promoverem e legitimarem uma histórica inferiorização da mulher diante do patriarcado.

Religião e Estado trabalham com as pessoas numa perspectiva dual, mulheres sendo “O outro” do sujeito homem, conforme nos alerta Beauvoir (1980), a psicanálise tenta tomar o gênero enquanto critério que justifique e naturalize o esquema sexista de oposição culturalmente construído e as práticas pedagógicas em torno do gênero vêm em tentativa de perpetuação do constructo elaborado até então.

Buscando uma melhor compreensão da estruturação e evolução da instituição *família* e a conseqüente determinação dos papéis de gênero, pesquisadores se alternam entre o enfoque em fatores de ordem econômica e aqueles de ordem política. A Igreja costuma protagonizar estudos sobre a época pré-industrial, já o poder do Estado geralmente aparece com maior destaque nas investigações sobre os séculos XVII, XVIII e XIX, enquanto que os discursos pedagógicos, calcado em forças moralizantes de educadores e normatizadoras de higienistas, constituem, muitas vezes, o enfoque dos estudos sobre os séculos XIX e XX.

Diante do exposto, trazendo essas contribuições para as nossas análises, conseguimos compreender, em síntese, que, em sua formação, o discurso feminista é atacado pelas lições e/ou rituais defendidos pelo ESP, o religioso se faz um potente suporte para suas proposições, o psicanalítico elucida bastante a epistemologia que o fundamenta e o pedagógico reflete como suas questões atingem os processos de escolarização dos sujeitos.

5 DAS “FRONTEIRAS” ENTRE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE: UM CORPO QUE PESA SOBRE AS IDENTIDADES

Antes de tudo, é importante deixar claro que não se pretende com este tópico fixar uma barreira conceitual entre as noções identitárias que perfazem o gênero tampouco confundi-las. Não se trata de uma tentativa de mensurar a interferência que um exerce sobre o outro. Reconhece-se aqui que se trata de uma relação polifônica.

Através de cada um desses segmentos, o sujeito elabora sua performatividade de forma particular e diversa (BUTLER, 2003). Embora tais segmentos comuniquem-se entre si e encontrem a própria harmonia, esperar que convirjam para uma orientação una e monológica é uma virtualização da realidade, forjada pelo patriarcado através de ditames heteronormativos. E, apesar de utópica, em consequência de relações de poder, foi justamente essa expectativa que, culturalmente, se “naturalizou”. Ela é quem faz pesarem os corpos.

Concebendo o gênero enquanto condição através da qual somos identificados socialmente como seres femininos ou masculinos¹⁵ e a sexualidade como modo de viver e expressar corporalmente nossos desejos, é possível compreender que, por serem ambos construídos socialmente, os hábitos — prestigiados culturalmente — do ambiente onde forem elaborados lhes serão “cobrados”.

Nesse contexto, o sexo e o corpo são, frequentemente, tomados como dados pré-existentes à laboração identitária da pessoa; talvez por isso sejam aproximados, com força e frequência, a arbitrários parâmetros de “naturalização”. Mas também eles sofrem a incidência discursiva de enunciados que pretendem regular, “normalizar”, instaurar saberes e produzir “verdades”, como nos mostra Foucault (1998). Por possibilitar uma das formas mais contundentes de expressão da performatividade do sujeito, o corpo é um dos principais reféns da lógica heteronormativa. Conforme os pressupostos teóricos de Louro (1997), quando este não se encaixa nos moldes idealizados, passa a ser rejeitado, subestimado, considerado abjeto.

¹⁵ Não desconsideramos aqui, em hipótese alguma, a possibilidade *queer*. Nesta passagem, porém, fazemos referência aos parâmetros heteronormativos, que cobram de algum modo e/ou em alguma instância, a definição dos sujeitos conforme uma ou outra categoria de um plano binário (feminino, masculino). Mesmo os sujeitos orientados por esta perspectiva (*queer*) são confrontados, em algumas situações, a definirem-se conforme o binômio em documentos oficiais de identificação.

Diante do exposto, diversas são as instituições sociais criadas a fim de legitimar e garantir a manutenção da ordem heteronormativa. Instituições estas que formam e se formam a partir de teias discursivas que “escolarizam”¹⁶ sujeitos.

Nesse contexto, e considerando os múltiplos debates feministas, concebe-se o gênero aqui como um elemento central na discussão sobre a “pedagogização” ou “fabricação” de corpos e identidades, uma vez que ativa a representação sobre pessoas a partir do sexo e, conseqüentemente, passa ser um marco para o debate acerca dos fatores perpassantes à construção das desigualdades socialmente estabelecidas entre mulheres e homens. Embora o conceito de gênero dialogue com a dimensão sexual dos corpos, como nos adverte Louro (1997), o importante a se considerar nessa discussão não é o fator biológico, mas as construções culturais sobre esses corpos.

Corpos estes que são tomados como passivos pelo debate conservador e reducionista, em virtude da inscrição de significados culturais que carregam consigo. De toda forma, ampliando a discussão, Butler (2003) problematiza tal reducionismo afirmando que os corpos, assim como as identidades, são construções e representam “o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (BUTLER, 2003, p. 27).

Considerando que o sexo, a sexualidade, o gênero e mesmo o corpo são elementos que perfazem as múltiplas identidades dos sujeitos, sobre as construções em torno de tais segmentos, lançamos aqui um questionamento elaborado por Butler (2003):

Se a ‘identidade’ é um efeito de práticas discursivas, em que medida a identidade de gênero — entendida como uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo — seria o efeito de uma prática reguladora que se pode identificar como heterossexualidade compulsória? (BUTLER, 2003, p. 39).

Sobre tal fenômeno, a autora observa que essa “heterossexualidade compulsória”, acaba por regular também o gênero, estabelecendo uma ideia de fixidez e obedecendo a uma lógica binária entre o feminino e o masculino, que, segundo essa perspectiva, harmonizar-se-iam apenas a partir do desejo heterossexual. Diversos

¹⁶ Por hora, este termo foi empregado em relação aos processos — de um modo geral, e não aos decorrentes do ambiente escolar propriamente dito, como será o caso na próxima seção — que “disciplinam” sujeitos através de diversos mecanismos, rituais e/ou lições. Este estudo enfoca, contudo, o viés generificado desses processos de subjetivação identitária, uma vez que a performatividade de cada sujeito será predeterminada em função das expectativas culturalmente forjadas em função, sobretudo, da identidade de gênero de cada um.

mecanismos sociais derivam-se desse fenômeno e, por meio de processos de subjetivação identitária, produzem a generificação de sujeitos, ou seja, fomentam a construção de identidades pautadas pelo gênero.

Ainda em relação ao fenômeno apresentado, devemos reconhecer que cabe na “virtualização da realidade forjada pelo patriarcado” — como foi colocado no início desta seção. Este estudo orienta-se, no entanto, segundo uma perspectiva pós-estruturalista por conceber as identidades como fluídas, múltiplas e heterogêneas.

Assim, considera-se aqui as contribuições teóricas dos Estudos Culturais, enfocando as múltiplas formas e meios de produção de significados instituídas na contemporaneidade por meio de discursos reguladores e práticas disciplinares cotidianamente, e toma-se como referência, nesta seção principalmente, os pressupostos de Louro (1997) em relação às múltiplas possibilidades de construção identitária e de gênero. Segundo a autora, “[...] os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 1997, p. 28).

Nesse contexto, ao referir-se mais especificamente às identidades de gênero, Louro pontua que:

ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (LOURO, 1997, p. 25).

A autora acrescenta à discussão, ainda, o papel das instituições sociais na elaboração identitária dos sujeitos ao afirmar que práticas sociais e gênero constituem-se mutuamente. As mesmas instituições que criam, regulamentam e legitimam práticas sociais por estas também são criadas, regulamentadas e legitimadas. Assim o é com a mídia, a igreja, as escolas, entre outras representações de ordem institucional que se perfazem a partir de jogos relacionais. Destaca-se, contudo, nesse estudo, a incidência da escola na construção de sujeitos “diversos” e “adversos” e, mais especificamente, na produção de suas identidades de gênero — tema da próxima seção.

5.1 GÊNERO, CORPO, SEXO, SEXUALIDADE E AS LIÇÕES ESCOLARES

Partindo do pressuposto que “através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62), este tópico se propõe a transitar pelo universo de incidência discursiva perpassante à inter-relação entre as noções identitárias anunciadas no título e o ambiente escolar. Muitas são as lições emergentes desse trânsito. E, segundo a perspectiva teórica de Louro (1997), o marco dessas lições seria a produção de diferenças e desigualdades. Nesse sentido, afirma que a escola:

se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 1997, p. 57).

Apesar de a diversidade ser um dos pilares defendidos junto à ideia de agrupar indivíduos¹⁷ em um mesmo espaço sob a argumentação de ser um processo fundamental à formação de “sujeitos de direitos”, “cidadãos esclarecidos/instruídos”, ela precisou ser “universal” para incluir todo aquele que reivindicasse seu direito civil de acesso, mas instituiu, segundo Louro (1997, p. 57), mecanismos referentes à “organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações”, cujo intuito é o de “garantir” e produzir diferenças entre sujeitos.

Considerando o exposto e em consonância com Louro (1997, p. 57), reconhecemos e reiteramos, através deste estudo, que “é necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”.

Nesse sentido, vigilância, questionamento e criticidade são virtudes indispensáveis a quem se propõe tal análise. É fundamental que compreendamos que, por meio dos mais diversos sentidos instituídos pelo processo de escolarização

¹⁷ Apesar de esse termo destoar da noção foucaultiana de sujeito coletivo — cara a este estudo —, foi usado em referência à concepção renascentista de pessoa cuja a identidade seria forjada a partir de um suposto dualismo existente entre a identidade social e a identidade pessoal, bem como à crença de que escolarização e “socialização” são processos congêneres. Neste sentido e no contexto da investigação proposta, o termo foi aspeado para representar uma crítica comum à Sociologia das Infâncias e contemplar, principalmente, a contra-argumentação apresentada nos pressupostos de Mollo-Bouvier (2005) referentes aos processos de socialização das crianças, tomadas como indivíduos carentes de processos de “socialização” institucionalizada, ou imersão no ambiente escolar — debate aprofundado na seção intitulada Socialização e gênero no ambiente escolar.

de corpos e de mentes — por mais harmônicos e/ou “naturais” que pareçam —, a escola, segundo Louro (1997, p. 58), “delimita espaços”, delega poderes, “aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos”. Assim, “um longo aprendizado, vai, afinal, ‘colocar cada qual em seu lugar’” (LOURO, 1997, p. 60).

Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 60) vem a nos lembrar que, independente do teor de “naturalidade” atribuído a determinados fatores sociais, “as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a ‘lógica’ que as rege”.

Explorando exemplos de situações corriqueiras do ambiente escolar e a fim de nos mostrar que até mesmo o tempo e o espaço não são distribuídos da mesma forma entre todas e todos os que frequentam a escola, Louro aponta a configuração de um caráter tendencioso no que se refere ao horizonte de expectativas de profissionais ligados ao ambiente escolar em relação ao comportamento de meninas e meninos. Nesse sentido, aponta como fatos “comuns” esperar que os meninos apresentem necessidade de mais espaço que as meninas e preferência por atividades ao ar livre e encarar com “naturalidade” a “invasão” de espaços ocupados por meninas e interrupção de suas brincadeiras.

Sobre tais “preferências” e “naturalidades”, contrariando concepções que as tomam simplesmente como “fatos” e pontuando que se tratam, pois, do que chama de “fatos culturais”, Louro (1997, p. 62) recorre a uma retrospectiva histórica e aponta como exemplo o trabalho das escolas femininas ao dedicarem sucessivas horas de treino a atividades manuais, produzindo e reproduzindo então, o “prestigiado” perfil de jovens “‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura”.

Dentro desse debate, a autora (1997, p. 61-62) segue problematizando o peso do corpo generificado nesse processo de escolarização de sujeitos uma vez que identidade de gênero tem a ver com performatividade. Nesse contexto, nos lembra que “os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos”, colocando a importância cultural (à época) da disposição física e performance corporal do sujeito educando como indicativo de seu caráter e de suas virtudes. Louro (1997) pontua, ainda, que, embora novas regras e valores tenham sido construídos e sejam atualmente ensinados aos estudantes,

essa relação corpo-mente-performatividade continua latente e regida pela lógica heteronormativa.

Em relação à inscrição de marcas nos corpos de sujeitos escolarizados, Louro afirma que:

Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário (LOURO, 1997, p. 62).

Sobre esses mecanismos, Foucault (1987, p. 153) afirma que são sutis e “modestos”, não chegando à dimensão triunfante dos rituais dos grandes aparelhos de Estado, mas assumindo “um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” por meio da disciplina. Em consonância com tais pressupostos e reiterando a necessidade de estarmos vigilantes e sermos críticos em relação à configuração (do micro aspecto ao macro) do cotidiano escolar, Louro (1997, p. 61) pontua que se trata de um “aprendizado eficaz, continuado e sutil”, que ritmicamente colocam posturas e performatividades aos “aprendizes”.

Em relação a essas lições, assim como Larrosa (2001), a autora (1997, p. 61) reconhece que vão sendo assimiladas pelos sujeitos ao compasso que estes, apesar de envolverem-se e serem envolvidos pelas práticas e rituais escolares, “reagem, respondem, recusam ou assumem inteiramente”, e, assim, constituem-se “identidades escolarizadas”. E acrescenta que tais lições “são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença”.

A incidência da escola, portanto, sobre a performatividade dos sujeitos escolarizados perpassam todas as noções identitárias anunciadas nesta seção, uma vez que, segundo Louro:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... (LOURO, 1997, p. 61).

Dentro da linguagem usada no universo de escolarização dos sujeitos, muitas são as lições emergentes não somente do que é dito, mas do não dito também, ou, talvez, principalmente deste último. Para Louro,

tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (LOURO, 1997, p. 67).

Nesse sentido, o silenciamento literal (não pronúncia do “outro” — na perspectiva butleriana —, seja da mulher, das pessoas homossexuais ou transgêneros) ou mesmo a tentativa de negação de debates ligados às áreas de gêneros e sexualidades aparecem como “uma espécie de garantia da norma” (LOURO, 1997, p. 68). Para a autora, “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados” (LOURO, 1997, p. 70).

Dentro desse contexto, ainda de acordo com os pressupostos de Louro (1997), as mulheres ainda são consideradas, embora enquanto seres que “naturalmente” devem submissão aos homens. Mas os seres não contemplados pela relação binômica entre o masculino e o feminino” são tratados como problemas, sendo frequentemente, rechaçados, portanto, no ambiente escolar. Assim, não debater as delimitações dos gêneros heteronormatizados é contribuir para a perpetuação das desigualdades de gênero.

Desse modo, tratando das regulações implicadas no ambiente escolar e os mecanismos que estes oferecem no que diz respeito à elaboração identitária dos sujeitos que lhe frequentam, Louro (1997, p. 83) questiona: “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar?”

Diante do exposto e de tantas constatações do peso da incidência dos discursos produzidos para/por o ambiente escolar sobre as identidades e considerando a radicalidade através da qual campos de saberes conservadores negam os debates de gênero e sexualidades na escola, nos propomos aqui a analisar a teia discursiva imbricada no “movimento” ESP por acreditar que trata-se de uma atualização de discursos de origem e/ou motivações misóginas.

6 SOCIALIZAÇÃO E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Considerando que o espaço escolar estabelece uma profunda ligação com o campo de saberes pedagógicos criados em torno do gênero, bem como a relevância de debater e situar questões circunscritas à instituição deste âmbito de educação formal, este capítulo foi construído.

Por ser a escola um dos primeiros ambientes de socialização do sujeito, que começa a acessar mais formalmente negociações sociais mais elaboradas, é importante que tal espaço preze por práticas inclusivas a fim de promover uma convivência essencialmente democrática. Para tanto, a diversidade humana, ao ser tratada no âmbito escolar, deve ter como parâmetro o respeito à diversidade.

Sobre práxis pedagógicas que visam a inserção escolar como forma de superar a marginalidade, Saviani (1997, p. 5) vem a nos advertir sobre o equívoco de não se refletir sobre as extensões sociais de tal fenômeno. Nesse sentido, ao refletir sobre a o que chama de “nova pedagogia” (aquela que rompe com a práxis da pedagogia tradicional), afirma que “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado, não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 1997, p. 6).

Diante de tais considerações, faz-se imprescindível a reflexão de que à escola não basta agrupar sujeitos em um mesmo espaço, mas lhe cabe o desafio de lidar com as peculiaridades situacionais da existência de cada um, atribuindo-lhes dignidade e promovendo equalizações de direitos. Apenas assim é possível que a escola faça jus ao seu potencial de instituição-chave para a transformação da sociedade.

Nesse contexto, em consonância com a perspectiva pós-moderna em torno da identidade, Mollo-Bouvier considera que o firmamento identitário do sujeito é composto por crises, dessocializações e ressocializações sucessivas; logo, “uma má socialização acarreta juízos estigmatizantes” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Problematizando a concepção tradicional de socialização, aquela clássica, que toma o processo como contínuo de assimilação do sujeito à sociedade, a autora (2005, p. 392), além de admitir uma perspectiva interacionista, considerando a autonomia das crianças ao reconhecer e elaborar a construção de si mesmas e do outro, vem a nos alertar sobre o caráter contínuo e não linear desse processo. De

acordo suas contribuições teóricas (2005, p. 393), é possível repensar a crença de que a ressocialização pode ocorrer em um momento específico da vida do indivíduo a fim de reparar o que de mal foi assimilado.

Considerando o exposto e a tradição do espaço escolar enquanto potência institucional, vale atentarmos para a natureza das relações ali construídas. Admitindo que à escola importa, geralmente, normatizações socialmente convencionadas pelo status quo, cabe refletir sobre o que postula Woodward (2007, p. 10) ao pontuar que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras [...]” Nesse sentido, acrescenta ainda que, por vezes, a identidade nacional é marcada pelo gênero.

Não raras são as vezes em que sociedades inteiras se estruturam segundo a lógica do patriarcado. Nesses casos, segundo Ávila (2005), “a possibilidade de as mulheres alcançarem a igualdade implica a tarefa de desconstruir e transformar esse modelo dominante”, a priori travestido de universalidade, como criticado por Bonacchi (1998). Tais afirmativas justificam a grande resistência por parte das instituições educativas e indústrias culturais em aderir à luta pela legitimação do feminismo.

Em se tratando especificamente do ambiente escolar, (LOURO, 1997, p. 89) afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros”. A autora aponta a feminilização do magistério e a simbologia a ele atrelada, da professora assexuada e materna e a masculinização atrelada à transmissão de conhecimentos como fatores politicamente emblemáticos, conformados com os mais diversos discursos elaborados a partir de diferentes campos de saberes, como debatido no capítulo 4.

Em virtude de tais atravessamentos, Silva (2010, p. 22), vem a apontar a importância da pedagogia feminista, aquela que se orienta contrária ao sujeitamento imposto pelo patriarcado, defendendo que “a educação exige também não apenas ver a pessoa presente no ato educativo, mas vê-la em sua singularidade e como ser humano integral [...]”.

6.1 LIÇÕES DE HETERONORMATIVIDADE

Nossa tradição ocidental reúne diversos fatos e/ou episódios que mostram o quanto a inserção das mulheres no âmbito educacional foi, historicamente, marcada por exceções.

A princípio, a educação formal (leia-se, aquela atrelada ao status quo da produção de conhecimento legitimado à época de cada sociedade) era ofertada apenas para meninos e homens. Enquanto que às meninas e mulheres, era ensinado apenas aquilo que se restringia ao ambiente privado. Na Europa, por exemplo, segundo Auad (2003, p. 92), “mesmo nas classes mais ricas, instruir as filhas era considerado impróprio e até perigoso.

Com o surgimento de novas ideologias — a humanista por exemplo, que vem a exaltar a capacidade racional/intelectual do ser humano indiscriminadamente e, com isso, reivindicar a instrução para todas as pessoas — e de demandas sociais que apontavam para a necessidade de inserção das mulheres na esfera pública, embora em caráter subsidiário, como seu ingresso ao mercado de trabalho para complemento de renda familiar no período pós Segunda Guerra Mundial —, o ambiente escolar foi aberto também às meninas. Contudo, em lugar de agrupá-las nas instituições de ensino já existentes, foram criados espaços para o público feminino, de modo a não as misturar com os meninos.

Além disso, as matrizes curriculares dirigidas às meninas não podiam ser iguais àquelas ofertadas aos meninos. Até bem pouco tempo atrás, ainda se acreditava que as ciências exatas eram para os meninos, enquanto que as humanidades eram para as meninas. Essas e outras questões são problematizadas por Auad (2006) ao refletir sobre a configuração da escola mista. Através de inúmeras práticas elencadas pela autora, a escola tradicional atual, apesar de reunir em um mesmo espaço meninos e meninas, ainda pauta suas lições por um viés generificado e que, portanto, retroalimentam o sexismo social e fomentam relações hierarquizadas conforme o patriarcado incita.

Realizando uma leitura crítica do percurso historiográfico aqui sintetizado, é importante percebermos as regularidades enunciativas normatizadoras que atribuem, cada uma a seu modo, condições de sujeitamento por parte da mulher dentro do âmbito educacional. Sobre tais regularidades Foucault afirma que:

[...] designa, para qualquer performance verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero, ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define a sua existência [...]. Todo o enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (FOUCAULT, 2009, p. 31-32).

Tomando por base o conceito de *lição* elaborado por Larrosa (2001), reconhecemos aqui a proatividade da pessoa interlocutora ao interagir com tais enunciados implícitos em cada tópico estrutural da relação do ser feminino com o âmbito educacional. Ou seja, a cada lição, subjazem processos de subjetivação identitária que perpassam quem formula as lições e quem as concebe.

Os princípios dessas abordagens pedagógicas possuem vertentes disciplinadoras que se aproximam dos conceitos foucaultianos (1977) sobre a “vigilância hierárquica”, a “sanção normalizadora” e o “exame”, baseados em procedimentos metodológicos que visam o adestramento corporal dos sujeitos.

Nessa perspectiva, as contribuições teóricas de Butler (2003) constroem pilares para a luta contra o machismo e o patriarcado no que se refere à desnaturalização dos estereótipos de fragilidade e submissão, geralmente associados às mulheres. Seu principal legado, como debatido no capítulo 4, está na dissociação entre sexo e gênero. Segundo suas considerações, sexo é natural e gênero é construído. Sobre a ideia de predestinação da mulher, afirma: “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p. 26). Em consonância com os apontamentos butlerianos, Chantler e Burns (2015) postulam:

[...] Se a categoria mulher tem de ser utilizada, ela deve ao mesmo tempo reconhecer a diferenciação interna e diversos eixos de opressão, resistir aos perigos do essencialismo (a noção de que as identidades se fixam de determinadas maneiras) e estar ciente da construção social dos rótulos envolvidos, bem como de suas realidades materiais (CHANTLER; BURNS, 2015, p. 113).

De acordo com as contribuições teóricas de Camurça (2001), “a ideia de pessoa vem contribuir, também, como alternativa à ideia de mulher, noção portadora de uma identidade fixa e imutável para as mulheres” (CAMURÇA, 2001, p. 142).

Diante do exposto, é possível afirmar que o discurso do “movimento” Escola Sem Partido está imbuído de lições heteronormativas que se originam a partir de regularidades enunciativas historicamente perpetuadas pelo patriarcado. Toda sua base argumentativa muito se distancia do respeito à diversidade. Conforme nos adverte Finco (2008, p. 262), o sexismo impede o desenvolvimento integral do ser, tolhendo suas livres manifestações e restringindo sua autonomia e suas aspirações.

7 DO “MOVIMENTO” ESCOLA SEM PARTIDO E SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA PELO VIÉS DO GÊNERO

Nesta parte do estudo, apresentamos o nosso olhar sobre o Escola Sem Partido e a rede que ele estabelece entre discursos, práticas e mobilizações, procurando dar visibilidade a árvore discursiva produzida pelo “movimento” em torno dos enunciados generificados.

Inicialmente, procuramos fomentar um debate em torno da suposta “neutralidade” defendida pelo ESP apresentando, introdutoriamente, uma análise dos enunciados produzidos e postos em circulação pelos idealizadores e promotores do “movimento” e também pelos simpatizantes — aquelas pessoas que se identificam com o discurso e as que são mobilizadas por ele ao prestarem seu apoio nas páginas virtuais do grupo.

Entendemos que, ao aderir ao discurso elas tornam-se produtoras, articuladoras e disseminadoras de uma retórica antigênero¹⁸ na qual busca um “jogo de verdade” que investe na capacidade de mobilização em torno da moral, da naturalização das relações de gênero e na rejeição dos estudos feministas e de gênero, valendo-se inclusive do “pânico moral” para desencadear novas estratégias de mobilização e intervenção nas esferas pública e privada (JUNQUEIRA, 2018).

Posteriormente, no capítulo 8, buscamos apresentar uma análise sobre a formação discursiva do “movimento” mapeando o contexto político de emergência de enunciados generificados que, nas palavras de Junqueira (2019, p. 135), “buscariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutrina-los com ideias contrárias às convicções e valores da família”.

[...] Para aniquilá-la por meio do cancelamento das diferenças naturais entre homens e mulheres, esses inimigos da família procurariam confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros (JUNQUEIRA, 2019, p. 135).

¹⁸ Empregamos nesta pesquisa o termo “antigênero” pactuando com as ideias de Junqueira (2018), em que toma como referência a tomada de uma posição antifeminista contrária à “adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452). Na literatura, tal debate está em consonância com os “movimentos” no-gender, que para nós deverá ser evitado por ser utilizado em referência a pessoas que não se identificam com nenhum gênero.

Mais tarde, no tópico 8.1, levantamos e discutimos um arcabouço teórico acerca dos princípios fundadores da expressão “ideologia de gênero”, observando a emergência discursiva de diferentes campos disciplinares, a exemplo do discurso religioso, em suas atualizações. Nesses termos, observamos a produção de enunciados que se esforçam para dissimular um projeto de “erotização das crianças”, a partir da “estimulação da masturbação, da homossexualidade, da transsexualidade, da prostituição, do aborto, da pornografia, da pedofilia, entre outros enunciados, onde os pais são convocados a se unirem numa cruzada em “defesa da família” embalados em lemas como: “Abaixo a ideologia de gênero!”, “Salvemos a família”, “Respeitem a inocência das crianças”, “Meu filho, minhas regras!”, “Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!” (JUNQUEIRA, 2019).

Por último, concluímos as análises deste estudo, analisando as emergências discursiva do Requerimento de Informação S/Nº, de 2015, documento usado pelo “movimento” como suposta justificativa para a supressão do debate de gênero das políticas curriculares da educação no Brasil.

7.1 O “MOVIMENTO”, SEU DISCURSO E A ESCOLA: SEM PARTIDO?

O Escola Sem Partido é um “movimento” que existe desde 2004 sob o argumento de tratar o “problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos”. Fundado pelo advogado Miguel Nagib¹⁹, e com o lema de “educação sem doutrinação”, o ESP tem inspirado diversos projetos de lei em todas as instâncias governamentais.

Oficialmente, a princípio, foi mencionado em dois PLs. O projeto de lei 867/2015 — apresentado pelo deputado Izalci Lucas, do PSDB/DF, em 26/03/2015, à Câmara dos Deputados — e o PL 193/2016 — apresentado pelo senador e pastor Magno Malta, do PR/ES, em 03/05/2016, ao Senado. Ambos pretenderam incluir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola Sem Partido” — plataforma ideológica de valores e medidas elaborada pelo “movimento” cujo principal objetivo é “regular desde o que o professor ensina em sala de aula até a composição

¹⁹ Segundo uma apresentação que faz de si próprio em um artigo intitulado por “STF deve cobrar mais pelos recursos”, publicado no ano de 2011, seria procurador do estado de São Paulo e ex-assessor do STF. Disponível em: <http://www.oabrj.org.br/artigo/2669-stf-deve-cobrar-mais-pelos-recursos---miguel-nagib>. Acesso em 19 jun. 2017.

de livros didáticos e as avaliações para o ingresso no ensino superior” (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 1).

O programa “Escola Sem Partido”, configurando uma proposta legislativa de inclusão a um dado sistema de ensino (no caso o estadual do Rio de Janeiro), surgiu por um pedido do, à época deputado do Estado, Flávio Bolsonaro, ao coordenador do “movimento”, Miguel Nagib. Com isso, este último, valendo de suas habilidades jurídicas enquanto advogado, conseguiu articular as propostas do deputado em um PL, de número 2974/2014, que vem a ser apresentado pela primeira vez em 15 de maio de 2014, à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro.

Mais tarde, apresentado, com poucas alterações em outro PL, de número 867/2014, à Câmara dos Vereadores por Carlos Bolsonaro, pelo vereador do município do Rio de Janeiro. Ou seja, a difusão do Programa Escola Sem Partido ao terreno legislativo nasce por iniciativa da família Bolsonaro.

O “movimento” espraia-se, contudo, a partir de esforços de Nagib que traz a força do âmbito jurídico/legislativo para respaldar seu pressuposto de que, atualmente, todas as escolas apresentam características “doutrinadoras”, promovendo, de acordo com o coordenador do ESP, “de um lado, a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos”²⁰.

Nessa perspectiva de desconfiança de práticas de ensino dissonantes de princípios liberais e criminalização de docentes que fomentem o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme aponta Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o programa “Escola Sem Partido” representa um grande perigo para a Educação. Segundo suas considerações:

O “Escola sem Partido” é inspirado em iniciativas internacionais e declara ter três objetivos: a “descontaminação e ‘desmonopolização’ política e ideológica das escolas”; o “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e o “respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Qualquer exercício de julgamento sobre a observância desses três objetivos criará verdadeiros tribunais ideológicos e morais nas escolas, transformando o espaço escolar em um ambiente arbitrário, acusatório, completamente contraproducente ao aprendizado (CARA, 2016, p. 45).

²⁰ Depoimento extraído de: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>. Acesso em 29 ago. 2017.

O direito de escolha dos pais e preservação dos princípios da família de cada estudante são argumentos bastante referenciados pelo ESP, no entanto, ao estudar tal base argumentativa na esfera judicial, Ximenes (2016) aponta sua inconstitucionalidade ao problematizar a confusão conceitual entre educação formal, não-formal e informal feita pelo ESP ao defender que a educação formal, regulada pelo Estado, seja sujeita aos interesses particulares das/os responsáveis por cada estudante. Segundo seus apontamentos:

o direito de escolha dos pais, não pode ser interpretado como um direito absoluto que se sobreponha aos objetivos educacionais públicos definidos nas normas educacionais, nos projetos pedagógicos e na abordagem didática dos docentes. Dizer isso, por outro lado, não esvazia o direito dos pais, já que esses continuarão atuando nas demais dimensões da educação sobre as quais é praticamente nula a intervenção direta dos agentes estatais (XIMENES, 2016, p. 56).

Além do exposto, a inconstitucionalidade do “movimento” perpassa também pela esfera de suas proposições quando:

- a) incita a denúncia de pessoas no exercício de seu ofício por mera suposição de desvio ético e/ou moral seguida de exposição de tais práticas sem autorização prévia dos partícipes do registro por imagem ou vídeo para este fim, o site do “movimento” disponibiliza uma aba intitulada por “corpo de delito”, como podemos verificar a seguir:

Figura 2 - Print do website do Escola Sem Partido

ESCOLA SEM PARTIDO *educação sem doutrinação*

Apresentação Quem somos Objetivos Condições de Uso Privacidade FAQ Fale Conosco

- HOME
- ARTIGOS
- CORPO DE DELITO
- DEFENDA SEU FILHO
- DEPOIMENTOS
- DOCTRINA DA DOCTRINAÇÃO
- DOCTRINAÇÃO PELO MUNDO
- EDUCAÇÃO MORAL
- O PAPEL DO GOVERNO
- LIVROS DIDÁTICOS

Corpo de Delito

Exibiremos nesta seção artigos, textos e documentos que comprovam a instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos.

Flagrante de doutrinação em escola de Santa Catarina.

Mãe de aluna denuncia e comprova conduta covarde, antiética e abusiva da professora de história.

Pesquisar Ir

POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR

MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

CARTAZ COM OS DEVERES DO PROFESSOR

Fonte: www.escolasempartido.org/corpo-de-delito. Acesso em 15 ago. 2018.

- b) promove o envio de notificações extrajudiciais como forma de ameaça a pessoas e suas práticas tomadas como “doutrinadoras”/“transgressoras” — para tanto, a referida plataforma virtual do “movimento” disponibiliza um modelo de “documento” com este propósito a ser utilizado pelo estudante ou suas/seus responsáveis — conforme ilustra o print a seguir de parte do texto²¹:

Figura 3 - Print do website do Escola Sem Partido

ESCOLA SEM PARTIDO *educação sem doutrinação*

Apresentação Quem somos Objetivos Condições de Uso Privacidade FAQ Fale Conosco

HOME
ARTIGOS
CORPO DE DELITO
DEFENDA SEU FILHO
DEPOIMENTOS
DOCTRINA DA DOCTRINAÇÃO
DOCTRINAÇÃO PELO MUNDO
EDUCAÇÃO MORAL
O PAPEL DO GOVERNO
LIVROS DIDÁTICOS
MÍDIA
MOVIMENTO ESTUDANTIL
REPRESENTAÇÕES AO MP
SÍNDROME DE ESTOCOLMO
UNIVERSIDADES
VESTIBULAR

Tomatadas
O Blog do Diniz

De olho no livro didático
Blog do Prof. Orley

Não deixe que seu professor faça isso com você.

Denuncie!
Enfim, o tema musical da educação brasileira

O Bando - Par.

Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas

Uma das formas de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho é **notificá-lo extrajudicialmente** para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar.

Para isso, a equipe do Escola sem Partido preparou o **modelo de notificação extrajudicial** que se vê abaixo. Considerando o interesse dos pais em que seus filhos não sejam identificados e, eventualmente, perseguidos pelos professores e pela escola, elaboramos um modelo de **notificação anônima**. Nada impede, porém, que os pais se identifiquem, se quiserem.

Trata-se apenas de um modelo, que poderá ser adaptado segundo a necessidade, a vontade e a imaginação jurídica dos pais.

Pense que, se a notificação produzir o efeito esperado, sua iniciativa reverterá em benefício de todos os alunos do professor notificado, e não apenas do seu filho. Trata-se, portanto, de um serviço de utilidade pública.

NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL

Ao Sr. Fulano de Tal
Endereço (profissional)
CEP

Prezado Professor,

1. Na condição de pai de um dos seus alunos, dirijo-me a Vossa Senhoria para comunicar-lhe formalmente, em caráter premonitório, algumas de minhas apreensões e exigências relativamente à educação do meu filho. Faço-o de forma anônima para que ele não venha a sofrer nenhum tipo de represália.

2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.

Fonte: <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas>. Acesso em 17 ago. 2018.

- c) incentivam e fomentam a criação de leis que alterem a Constituição e bases educacionais a fim de legalizar o “Programa Escola Sem Partido”, legitimando-o como referência para o debate educacional.

²¹ Devido à extensão do texto em questão, disponibilizamos aqui uma parte do arquivo, mas a íntegra do mesmo pode ser conferida em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas>. Acesso em 17 ago. 2018.

O estudo em tela nasceu, pois, do desejo de vigília ao avanço dessa base ultraconservadora em nosso país, considerando que tal fenômeno pode acarretar profundos danos ao nosso sistema educacional, bem como à liberdade, aos direitos e à imagem dos docentes brasileiros em função da enorme desconfiança incitada contra a categoria e ao próprio ofício de educadoras e educadores.

Embora, atualmente, o PL 193/2016 não esteja mais tramitando no Senado graças à retirada de seu próprio proponente, de acordo com Penna (2016) tal feito representa apenas um recuo estratégico por parte do “movimento”, uma vez que os articuladores apenas mudaram a instância de sua reivindicação, passando à Câmara o pedido de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola Sem Partido".

Apesar deste recuo, as plataformas virtuais do Programa Escola sem Partido ganha terreno e aderentes, como podemos visualizar no enunciado a seguir:

Figura 4 - Print da página @escolasempartidooficial

The screenshot shows the Facebook profile of 'Escola Sem Partido' (@escolasempartidooficial). The profile picture is a circular logo with the text 'ESCOLA SEM PARTIDO'. The cover photo is a document with the following text:

O ESP obteve os recursos materiais de que necessitava para prosseguir e avançar em sua luta contra a doutrinação, a propaganda e o assédio ideológico, político e partidário nas escolas e universidades. Tocados pela Providência Divina – única explicação para o inacreditável sucesso de uma iniciativa tão ambiciosa nos fins, quanto desfavorecida nos meios –, alguns empresários compreenderam a importância e seriedade do trabalho que estamos realizando há mais de quinze anos, e decidiram investir para impulsionar a nossa causa. Agradeço de coração a essas pessoas de bem pela confiança depositada no Escola sem Partido, e prometo me empenhar ainda mais para ajudar a sociedade e o governo – qualquer governo – a debelar esse câncer que tanto prejuízo vem causando aos estudantes, às famílias, à democracia e ao país.

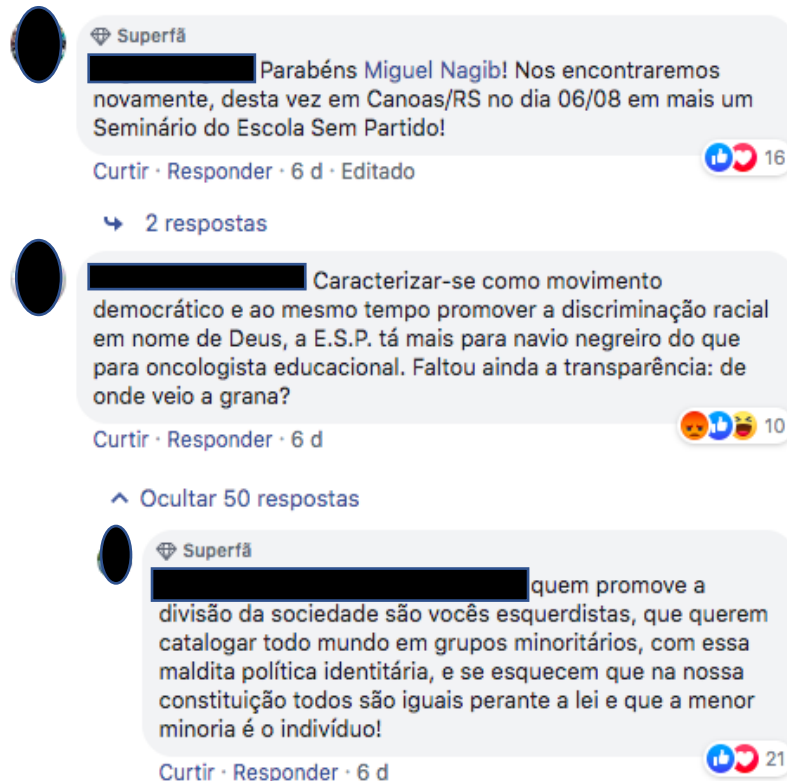
Brasília, 1º de agosto de 2019

Miguel Nagib

The post also shows 1,800 reactions, 277 comments, and 474 shares.

Fonte: https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/posts/?ref=page_internal. Acesso em 07/08/2019.

Figura 5²² - Print de alguns comentários de sujeitos apoiadores e contrários ao “movimento” em ocasião da repercussão sobre possibilidade de fim de ativismo digital da parte do ESP



Fonte: https://www.facebook.com/pg/escolasempartidooficial/posts/?ref=page_internal. Acesso em 07/08/2019.

Enquanto coordenador do Movimento Educação Democrática, Penna analisa que o fato foi devido à consciência dos membros do ESP e do próprio proponente do PL de que o projeto não contava com um número de adeptos e/ou apoiadores no Senado suficiente para aprová-lo, panorama contrário ao verificado na instância da Câmara. Assim sendo, os articuladores agiram a fim de não agregarem uma negativa chamativa à sua proposição e poderem ir se desmembrando e conquistando mais adeptos.

Em consonância com o exposto, membros do ESP elaboraram um modelo de lei, arquitetado desde o esboço do anteprojeto, e formatado, com pequenas alterações do que se verifica no 193/2016 — por isso, continuamos tomando-o aqui como referência —, para submissão aos três níveis legislativos do país.

Assim, é importante observar que o discurso atravessado ao programa ESP continuou se espalhando e com grande incidência na esfera legislativa. Não são

²² No print da página que mostra enunciados como comentários em postagem da rede social Facebook do ESP, como cuidado ético, tarjamos os nomes dos sujeitos autores a fim de não expor sua identidade sem autorização expressa para a composição deste estudo.

poucos os projetos de lei elaborados em consonância com os princípios ideológicos do ESP. Atualmente, conforme última atualização do mapeamento sobre o lançamento de PLs em todo o país, entre aprovados, reprovados, suspensos e em tramitação, há um contingente de 15 investidas na instância do Congresso Nacional e 145 nas instâncias municipais e estaduais²³. Isso representa algum nível de adesão entre a população de cerca de 15 estados e 65 municípios brasileiros²⁴.

No caso da cidade do Recife, por exemplo, encontramos vários, como reitera a nota seguinte:

Prezados professores e professoras, escrevo em nome da equipe do mandato do vereador do Recife Ivan Moraes (PSOL) para comunicar-lhes da tramitação de vários projetos de lei que tramitam na Câmara Municipal do Recife sob o “guarda-chuvas” da ESCOLA SEM PARTIDO. São projetos de autoria da irmã Aimé e da Missionária Michele Colins que dispõem sobre a “proibição de doutrinação política e ideológica” e sobre a abordagem das questões de gênero nas escolas do Recife. Como mandato de oposição integramos a minoria que se opõe a estas iniciativas e precisamos de apoio da sociedade civil para manter o ensino laico, crítico e independente na cidade [...]”²⁵.

Assim como nos alerta o documento acima descrito, é necessário vigilância, criticidade e resistência em relação ao cerne argumentativo do “movimento”, cujo alvo é a suposta “doutrinação” que tem assaltado o ambiente escolar. Sobre a contraposição por parte do ESP ao desenvolvimento da criticidade no processo de escolarização, Paiva (2017, p. 5) nos alerta:

Ora, “doutrinar”, para os proponentes dessa cruzada pela não “contaminação ideológica”, refere-se apenas à difusão de ideias de esquerda, nunca a ideias liberais, por exemplo: da livre iniciativa, do empreendedorismo (do qual existem diversos programas aplicados em escolas pelo país), de defesa dos ideais liberais em sua articulação com a sociedade capitalista, com seus níveis escandalosos de desigualdade, violência, preconceitos, etc... Quer dizer, as ideias liberais são “valores”, sobre os quais não se pode questionar, são tidas como “evidentes”, “naturais” (PAIVA, 2017, p. 5).

Sobre a suposta “neutralidade” defendida pelo movimento, o autor acrescenta:

²³ Dados disponíveis em: <https://pesquisandoesp.wordpress.com/pls-municipios-e-estados/>. Acesso em 25 mar. 2019.

²⁴ Dados disponíveis em: <https://goo.gl/DkaDKs>. Acesso em: 25 mar. 2019.

²⁵ Nota emitida pela equipe do PSOL em nome da equipe do mandato do vereador do Recife Ivan Moraes (PSOL) como comunicado aos professores sobre a tramitação de vários projetos de lei derivados do “movimento” Escola Sem Partido. Disponível em: https://www.facebook.com/PSOLRecife50/?ref=br_rs. Acesso em 27 mar. 2018.

Deve-se assinalar que o fundador do ESP foi membro do Instituto Millenium, conhecida entidade que congrega intelectuais e empresários liberais, na qual contribuiu e escreveu, tendo se afastado da mesma. Assim, cai a máscara de “neutralidade” política do “movimento”: na verdade, trata-se de uma entidade de propaganda do liberalismo econômico e político, iniciativa que pretende criminalizar, tornar proscritas ideias que não sejam liberais, amordaçando as diferenças de opinião de modelos de sociedade (PAIVA, 2017, p. 6).

Além de tendencioso e ideologizante — pelas raízes fincadas na “ética” liberal, como explicitado anteriormente —, o discurso do ESP incentiva e reproduz uma conduta de censura do ato educativo. Já no texto de apresentação que consta no site do movimento, é lançada a seguinte convocatória:

[...] se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la)²⁶.

Diante de tantas incitações de desconfiança e perseguição àqueles que supostamente usam de má-fé para abusarem da “audiência cativa” de estudantes, bem como de proposições de medidas protetivas instituídas pelo ESP como “arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”²⁷. Merece atenção o termo “arma”, usado pelos membros do “movimento”. Ele converge ao tom autoritário do discurso do ESP. Devemos observar que o tal termo acarreta um sentido fascista²⁸ ao remeter a ideias de combate, extermínio.

É possível perceber que a escolha de diversos termos encontrados nas plataformas virtuais foi bastante parcial no intuito de promover processos de adesão, captura, captação de um perfil da população que está aderindo às lições produzidas pelo ESP. Nos referimos aqui a um abuso do vocabulário jurídico, como verifica-se nas ferramentas (leia-se levantes, muitas vezes): “defenda seu filho”, “corpo de delito”, “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, “flagrando o doutrinador”, “modelo de notificação extrajudicial”, “planeje sua denúncia”, entre outras. Seguem prints dos enunciados aos quais nos referimos ainda não apresentados anteriormente:

²⁶ESCOLA SEM PARTIDO. Apresentação. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sobre/apresentação>. Acesso em 30 mai. 2017.

²⁷ Definição dada no site “movimento” para o modelo de notificação extrajudicial

²⁸ Tiburi (2016, p. 24) define o fascista como sendo aquele que “luta contra laços sociais reais enquanto sustenta relações autoritárias, relações de dominação. Às vezes por trás de uma aparência esteticamente correta de justiça e bondade”.

Figura 6 - Print do website do Escola Sem Partido.



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho>. Acesso em 19 ago. 2018.

Figura 7 - Print do website do Escola Sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em 16 ago. 2018.

Figura 8 - Print do website do Escola Sem Partido



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 16 ago. 2018.

São termos apelativos que configuram tentativa de legitimar o discurso do ESP por meio, principalmente, da esfera jurídica, característica marcante do “movimento”. Mais do que termos soltos, tais plataformas elaboram completos enunciados como “a imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promovem ou apoiam a doutrinação, ignoram culposamente o problema ou se recusam a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Figura 9 - Print do website Escola Sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>. Acesso em 18 ago. 2018.

Afirmam, ainda, que os professores tornam seus estudantes “vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas. Com este último argumento, subestimam a criticidade dos estudantes e atrelam a emergência de movimentos estudantis a supostos “aliciamentos” docentes. Para o ESP, “o movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua ‘rebeldia estudantil’ está a serviço dos partidos de esquerda, que dos bastidores o controlam há décadas [...]”. Ou seja, há todo um esforço por parte dos membros do ESP em atrelar a livre docência a uma imagem subversiva e ilegal.

Nesse sentido, Roseno (2017, p. 45-46) nos adverte que atacar a legitimidade do movimento estudantil é disparar uma “ofensiva antidemocrática diante dos importantes momentos históricos da política do nosso país e da participação direta das juventudes na luta por democracia”. A autora lembra que as liberdades de reunião e de associação “estão presentes na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso XVI e XVII, direitos esses conquistados a duras penas, [...] e o desaparecimento de diversos estudantes durante a Ditadura Militar”. E, por último, pontua ainda a “intenção de desmobilizar a participação da juventude sobre os rumos políticos do país, representa essa faceta autoritária herdada do regime antidemocrático de 1964-1985”.

Sobre este autoritarismo pulsante na base argumentativa do “movimento” e sobre demasiado esforço para conferir uma caracterização legal, entendemos que se tratam de investidas repressoras a fim de manter a “ordem” determinada pela ideologia do grupo. São estratégias que visam a manutenção de privilégios sociais de minorias e a oposição a agendas ligadas aos Direitos Humanos. Inebriados pelo brilho da aclamada “ordem”, desconsideram, intencionalmente, o fato de que a escola se faz de pluralidades de: constituições familiares, gênero e sexualidades, raças, crenças, religiões, princípios morais, entre outras.

Até mesmo a ocorrência de práticas contextualizadoras e de promoção da informação, pesquisa e análise/leitura crítica do entorno são acusadas de desvio pelo ESP, como verifica-se em enunciado que pressupõe como fuga da matéria objeto da disciplina a abordagem de “assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017). Nesse intuito de censura, há, inclusive, uma biblioteca, no site, apontada como “politicamente incorreta”, como verificamos em:

Figura 10 - Print do website Escola Sem Partido



Fonte: escolasempartido.org/. Acesso em 15 ago. 2018.

Ou seja, o ESP vem a condenar a formação cidadã — instituída pelo artigo 205 da Constituição ao incentivar o “pleno desenvolvimento da pessoa” e o preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 121) — e os princípios que estipulam a “liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, bem como o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (IBIDEM).

Por se tratar de uma estratégia política que reivindica o conservadorismo, negando a referida “nova escala de valores”, Freitas e Baldan (2017, p. 2-3) denunciam o caráter doutrinário da ação do “movimento” e afirma que o ESP atua na “desconstrução das ideias de democracia e justiça social” disseminando “um discurso de invalidação do conhecimento científico e de perseguição a perspectivas históricas e políticas distintas”. Segundo as palavras de Ximenes (2016), os avanços do ESP em nosso país representam:

um estágio avançado de desenvolvimento do conservadorismo sobre as políticas educacionais, conforme destacamos, o controle ideológico sobre professores e estudantes articula-se às demais agendas de reformas educacionais de caráter gerencial, como a privatização e o corte de recursos públicos para a educação pública. Essas frentes de ataques à escola pública, às quais se devem somar ainda a militarização das escolas — o ápice do controle totalitário na educação, estão se fortalecendo mutuamente em torno de um renovado projeto liberal-conservador (XIMENES, 2016, p. 57).

Nessa perspectiva, o ESP fere o Estado democrático de direito ao cesurar a liberdade e o pluralismo. E, apesar de “a escola ser apenas uma das instituições

educativas com que os sujeitos têm contato ao longo de suas vidas”, além da “família, a igreja, as associações, os sindicatos, que também são promotores de ideias e opiniões”, conforme nos lembram Freitas e Baldan (2017, p. 4), tutelar o ambiente escolar parece ser estrategicamente satisfatório para os membros do “movimento” em virtude de sua potência enquanto esfera de “institucionalização do sujeito civil”. A estratégia considera, pois, que é na escola que se dá o “encontro de gerações, de etnias, de classes sociais, de pertencimento religioso, de origem regional, de padrão estético, de gosto, etc.” (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 3).

A exemplo desse ataque direto ao ambiente escolar, foi criado o Projeto de Lei de número 1411/2015, sob a autoria do Deputado Rogério Marinho, do partido PSDB, do Rio Grande do Norte. Conforme exposto na documentação em questão, o referido PL “tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências”²⁹. O cerne argumentativo da proposição deixa claro que se preocupa com a ocorrência dessa prática apenas no ambiente escolar ao voltar-se para a suposta vítima como “aluno”, como verifica-se no seguinte trecho:

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.

Posteriormente, menciona também os profissionais que compõem a equipe pedagógica escolar, enfatizando o desejo de puni-los com severidade: “§ 1º. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3”³⁰. Essa “vontade de verdade” costura-se com a que emerge de enunciado do *website* estimulando e recomendando a afixação de cartaz em toda sala de aula com “deveres do professor”, como é ilustrado a seguir:

²⁹ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1EEBE344497E5EC160B22973624303BC.proposicoesWebExterno1?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015. Acesso em 19 jul. 2017.

³⁰ *Ibidem*.

Figura 11 - Print do website do Escola Sem Partido



Fonte: <http://programaescolasempartido.org/deveres-do-professor>. Acesso em 18 ago. 2018.

O mesmo documento vem a transparecer também a perseguição que fomenta em relação a pautas de esquerda e a um partido político específico, o Partido dos Trabalhadores, como podemos constatar com a leitura do seguinte trecho da seção apontada como suposta “justificativa” para a necessidade de sua intromissão na legislação educacional de nosso país e sua desconfiança em relação à livre docência:

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições. Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários. Para o totalitarismo vingar, é preciso destruir a coesão social e as tradições da sociedade. Por isso, partidos autoritários necessitam calar a imprensa e os meios de comunicação, dominar o sistema de ensino, estabelecer a voz única, enfim, a hegemonia decantada por Antônio Gramsci (filósofo e político Italiano - 1891-1937). Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado. Essa forma de assédio ideológico está espalhada, como

receita política, em documentos do PT, divulgados por eles, denominado de “Caderno de Teses” para o quinto congresso do partido.³¹

Com este pronunciamento, paradoxalmente ao próprio caráter do “movimento”, totalitário, assediado e tradicionalista, o grupo tece uma crítica às avessas aos supostos “doutrinadores” diretamente associados a políticas partidárias e, mais especificamente ao PT, pois, de acordo com considerações do Senador Margo Malta,

[...] o que temos hoje no Brasil, a partir desses 13 anos desse governo que está sendo afastado é uma pregação ideológica, partidária, ideologias, política e religião. Nós não temos que pregar religião, ensinar religião na escola, nós não temos que pregar ideologias na escola e nem posições partidárias e nem um aluno tem que estar à mercê da posição partidária ideológica do seu professor ou de uma posição ideológica, por exemplo (MALTA, 2016)³².

Além disso, acreditam que os tais “doutrinadores” são docentes que privilegiam, no exercício de seu ofício, o próprio ponto de vista, sendo capazes de desqualificar figuras históricas e menosprezar crenças e posturas quando dissonantes de seus princípios ideológicos. Assim, de acordo com Nagib,

[...] existem muitos professores que usam a sala de aula para “fazer a cabeça” dos alunos, para poder usá-los como massa de manobra a serviço dos seus próprios interesses políticos e partidários [...]. Os sindicatos, por sua vez, além de representarem os interesses desses militantes disfarçados de professores, são controlados pelos partidos de esquerda, que lucram com a prática da doutrinação e da propaganda partidária nas escolas (NAGIB, 2017).

Considerando a natureza falaciosa do ESP, ainda em relação às suas proposições levadas à arena judicial, em consonância com os apontamentos de Ximenes (2016) acerca da coerência legal do “movimento”, a Procuradoria da República, manifesta-se sobre essa iniciativa legislativa, acusando-a de inconstitucional porque:

confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CF, art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (CF, art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço

³¹ Ibidem.

³² Pronunciamento extraído de entrevista com Miguel Nagib concedida ao site: <https://olharatual.com.br/entrevista-com-miguel-nagib-fundador-e-coordenador-escola-sem-partido/>. Acesso em: 15 ago. 2017.

público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares³³.

Diante do exposto, pelo fato de a frente do ESP configurar “uma tentativa de silenciamento e de perseguição [...] por via de judicialização da ação docente, dos poucos profissionais que operam para a reflexão sobre as injustiças sociais [...]”, Freitas e Baldan (2017, p. 4) nos advertem que:

é mister compreender que os rumos da educação não são independentes da estrutura econômica e da organização social. Assim, na sociedade moderna, por um lado existe a ideia de centralidade da educação como formação do cidadão; por outro lado, o projeto educativo assume uma dualidade entre uma formação para elite e outra para a classe trabalhadora. Nesse sentido, é preciso desvelar a intencionalidade dos projetos e das políticas públicas educacionais, compreendendo as suas implicações e seus sentidos formativos (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 4).

Dada a relevância e urgência de estudos que reflitam sobre a atuação discursiva do Escola Sem Partido, este capítulo foi desenvolvido a fim de analisar sua filiação epistemológica. Compreendemos que o mapeamento da incidência do discurso produzido/articulado/referenciado pelo ESP precisa estar conectado ao mapeamento de sua formação discursiva.

³³ MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota técnica 01/2016-PFDC**. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

8 DAS ANÁLISES: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO ESCOLA SEM PARTIDO PELO ESPECTRO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Além dos enunciados elencados no tópico anterior como constituintes de uma rede de discursividades empenhadas na produção, circulação e na aderência ao conservadorismo, os ideólogos do ESP pretendem obstruir as conquistas acerca da equidade de gênero e ocasionar entraves no reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, através da principal bandeira do ESP, de combate à chamada “ideologia de gênero”³⁴, sintagma apresentado como regularidade enunciativa potencialmente articulada pelo campo de saberes religiosos, como explicitado no tópico 4.2, do capítulo 4. O conceito forjado vem a ser utilizado pelo grupo como estratégia de desvirtuamento do arcabouço teórico feminista calcado em torno da identidade e da performatividade do sujeito contemporâneo.

Foi, inclusive, a partir da inclusão da proposta de veto ao debate de gênero que o ESP veio a ganhar maior popularidade. De acordo com a natureza conservadora do “movimento”, o patriarcado e os ditames sociais heteronormativos deveriam ser preservados, princípio radicalmente contraposto pelo debate feminista em torno da noção de gênero.

Segundo Penna (2016), o termo “ideologia de gênero” vem sendo usado como uma forma política de manipulação do medo com base em informações falsas e distorções grotescas das práticas que acontecem nas escolas”³⁵.

Ao debater essa perspectiva de incitar o “pânico moral” como forma de controle social, Miskolci (2007) aponta como referência as contribuições de Cohen (1972), que explica o processo de sensibilização social em relação a um tipo desvio no que se refere a um determinado padrão. De acordo com o estudioso, a forma como a mídia, a opinião pública, entre outros agentes de controle social, acusam determinados “desviantes” acarretam julgamentos severos e uma fortes reações coletivas. Em suas palavras:

uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos,

³⁴ Termo a ser debatido no próximo tópico deste capítulo.

³⁵ Trecho extraído de entrevista concedida ao portal da Anped, compondo a série *Conquistas em Risco*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em 15 mai. 2017.

políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (MISKOLCI, 2007, p. 111 apud COHEN, 1972, p. 9).

Com o intuito de marginalizar o “desviante”, o “movimento” procura desconstruir a conscientização de que, ao adotar uma postura neutra, o Estado corrobora a perpetuação de desigualdades entre lugares sociais. O principal alvo desse ataque são as conquistas da luta feminista sobre questões de gênero e das sexualidades, como verifica-se na seguinte proposição do PL 193/2016:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero [artigo do Projeto de Lei]³⁶.

Por meio de tal proposição, o grupo, então, reivindica um verdadeiro retrocesso em relação à Constituição de 1988, já que tal legislação tenta estabelecer uma frente básica, embora ainda limitada pelos marcos de uma sociedade burguesa, de combate a discriminações e violências a “o Outro”, graças às lutas dos movimentos sociais como um todo, em especial às reivindicações feministas da década de 1980.

Além de um diálogo de contraposição ao campo disciplinar construído pelo movimento feminista, é possível identificar a emergência deste enunciado nos campos de saberes pedagógico e biologicista. Contudo, por ter sido o campo religioso, sobretudo a partir do discurso da Igreja Católica, que plantou as raízes da “ideologia de gênero”, observamos uma referência a matizes enunciativas cristãs que propõem como pecaminosa qualquer construção identitária dissonante dos padrões de gênero atribuídos ao sexo feminino e ao masculino conforme preconiza o esquema binário heteronormativo produzido pela articulação entre discursos e campos de saberes conservadores.

Podemos inferir a existência de outra frente de “pânico moral”, de acordo com os pressupostos de Cohen (1972), também em relação à figura do professor e à

³⁶ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 10 abr. 2017.

educação formal, como um todo, uma vez que o intuito de promover os interesses particulares de cada família em detrimento dos parâmetros públicos é cada vez maior, como debatido no tópico anterior ao tratar do legado epistemológico do ESP.

Diversos são os enunciados construídos como títulos (lugar de destaque no texto e no discurso como um todo) de seções do site do ESP que ilustram as discursividades dessa nossa segunda inferência, tais como: “O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (artigo do Projeto de Lei, na seção *Deveres do Professor*); “Aula de ética é em casa, não na escola” (título de um dos textos que consta no site); “Professor não tem direito de ‘fazer a cabeça’ de aluno” (título de um dos textos que consta no site); “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?” (título de um dos textos que consta no site)³⁷.

Essa conduta de prescrever deveres e restrições comportamentais e/ou censurar a liberdade de expressão do sujeito professor configuram atos que se aproximam em essência dos que configuraram o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, analisado por Seffner (2016, p.12) como indicativo de perda de densidade democrática. Diante disso, a opressão pelo critério de gênero ainda se materializa de duas outras formas.

Vários episódios de ataques à condição de mulher da líder política em questão circularam por diversas esferas discursivas — como a livre circulação de adesivos para contornar tanques de gasolina de automóveis que ilustravam caricaturas da presidenta com as pernas abertas, de modo que a entrada da bomba de gasolina insinuava a violação de seu corpo³⁸. A adesão à violência foi amplamente “justificada” como uma forma de protesto contra o aumento da gasolina ocorrido à época; com isso, o discurso de “estupro corretivo” — termo usado em consonância com os discursos que referenciam a força da violação de corpos, principalmente de sujeitos “não homens” segundo pressupostos heteronormativos — ganha força e o teor criminoso da mobilização de cunho misógino passa impune.

³⁷ *Idem.*

³⁸ Optamos por não disponibilizar a referida imagem aqui a fim de não corroborar com o compartilhamento de tal ilustração e toda a violência simbólica que traz consigo. Preferimos compartilhar a imagem da presidenta numa situação de empoderamento, militância e honra ao seu cargo de chefe pública, como o fizemos na figura 1. Todavia, segue referência da imagem misógina relatada, disponível em: vermelho.org.br/noticia/266588-8, acesso em 14 set. 2015.

Além dessa forma de opressão pelo viés generificado, houve uma notável proliferação de argumentos pró-impeachment supostamente baseados na defesa da família e em valores religiosos pautados em uma perspectiva heteronormativa. Na sessão de votação que levaria ao parecer final sobre o pedido de afastamento da presidenta, inclusive, um número considerável de parlamentares discursou em defesa de valores pessoais e pontuaram sua aversão à suposta “ideologia de gênero”, como na fala apontada por Seffner:

Eu, junto com meus filhos e minha esposa que formamos a família no Brasil, que tanto esses bandidos querem destruir com propostas de que crianças troquem de sexo e aprendam sexo nas escolas com seis anos de idade, meu voto é sim! (apud SEFFNER, 2016, p. 12).

Outro avanço alcançado pelo movimento de negação à “ideologia de gênero” foi a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, desde a versão aprovada em seis de abril de 2017. A alegação para a subtração das expressões foi de que seriam redundantes. O recuo por parte das pessoas ligadas a elaboração da BNCC sinaliza que desistem da defesa e reconhecimento da importância do debate de gênero frente as diretrizes curriculares, refletindo, com isso, o impacto do “movimento” ESP sobre diversas instâncias políticas públicas.

Essa confusão proposital entre política partidária e questões de gênero e sexualidade atingiu seu ápice no ano de 2015, configurando o contexto pré-golpe. Um dos PLs alinhados ao cerne argumentativo do 193/2016, o de número 1411/2015, que veio a pressupor a propagação do assédio ideológico no ambiente escolar, promove, em seu texto de justificativa para a criação do PL, uma associação direta entre o Partido dos Trabalhadores e políticas de diminuição das desigualdades, recriminando, como no exemplo que se segue, a oposição à proposta de redução da maioria penal, instituição de uma legislação que verse sobre a legalização do aborto e criminalização da homofobia:

Há correntes do partido dos trabalhadores que nomeiam seus inimigos e pregam guerra aos que pensam como a maioria da população brasileira em temas como segurança, educação e valores da família: "a mobilização de iniciativas reacionárias e regressivas em relação aos direitos da juventude, dos/as negros/as, das mulheres e dos/as LGBT, como a que foi colocada em movimento pelas bancadas neoconservadoras do Congresso Nacional: tentativa de reduzir a maioria penal e de bloquear o fim dos autos de

resistência, a legislação sobre a legalização do aborto, a legislação que criminaliza a homofobia³⁹.

Nessa perspectiva, de acordo com a concepção do Escola Sem Partido, ser contrário ao “movimento” significa associar-se ao que apresentaram como “Corão gay para aiatolás de gênero”, segundo um enunciado produzido pelo ESP em um dos posts da página do “movimento” no *Facebook*. Trata-se de um artigo escrito pelo professor Jean Marie Lambert, em resposta ao repúdio expresso em nota à instituição que acolheu um curso ministrado por ele contra a “ideologia de gênero” na Escola Superior da Advocacia da OAB de Goiás. A matéria referida na página do ESP faz a ressalva que o manifesto foi protagonizado por *mulheres, advogadas e não advogadas*.

O enunciado configurado no título “Corão gay para aiatolás de gênero” incita quem está na interlocução, na perspectiva de Larrosa (2001), a associar a imagem dos sujeitos contrários ao ESP a identidades estereotipadas de pessoas homossexuais e detentoras de uma ideologia de cunho religioso radical e de potência terrorista. Segue trechos do arquivo⁴⁰ com grifos nossos no que reconhecemos como pistas de lições imbuídas no discurso em questão:

Corão Gay para Aiatolás de Gênero...

Interessante olhar para os **países em guerra**. O Iraque, a Líbia ou a Palestina são uma lição de democracia, porque **aprender o que convém fazer passa pelo entendimento do que não se deve fazer**. E conflito armado é disso exemplo vivo, pois ninguém conversa em tal conjuntura. É só bombas sem a menor troca de ideias. [...] **A opção democrática** [...] conversa antes de jogar pedras. **Garante a solução pacífica de maneira contínua e antecipada, desarmando a violência na contenda filosófica, no diálogo e na crítica**. Deixa fluir o debate e não represa os problemas, porque sabe que a barragem cede no estrondo lá na frente. Quebrar a dialética do contraditório é suicídio sistêmico que conduz fatalmente à selvageria, porque a disfunção se instala, o mal-estar se avoluma, e o que não se resolve no suave cotejo das ideias explode na rua. A **liberdade de expressão** é, portanto, viga mestra da **civilidade laica**. [...] E muito preocupa ver a **vertente LGBT** torpedear o princípio na mídia, nos sindicatos, na universidade, na escola, na arte e em todos os ambientes de debate a plasmar a sensibilidade do eleitor e a direcionar as **iniciativas do legislador**. **A noção de minoria** está induzindo mudanças profundas na cultura. Propõe formas novas de relacionar-se com a realidade, com o mundo e com a vida. **Questiona os conceitos de ciência e de natureza. Sugere uma revisão do senso de pudor e das pautas morais. Promove uma transformação do quadro institucional matricial da família, do casamento e da filiação**. Projeta a **reformulação** dos valores a pilotar as relações entre **homem e mulher, pais e filhos ou cidadão e Estado**. A pautar-se pelos defensores do conceito, é ferramenta de mudança

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Referência e link disponíveis em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>. Acesso em 14 mai. 2018, às 14h.

civilizatória e de metamorfose antropológica... o que não é pouca coisa. No mínimo, portanto, **vale discutir o assunto e trocar ideias. Mas**, eis que o **lobby gay não deixa**. E é exatamente onde reside **o problema. A ideologia de gênero** funciona bem, porque incorpora o elemento da própria eficiência. Comporta um sistema imunológico que dispara na menor ameaça. Trabalha ao amparo da própria **censura, mutilando a democracia para forçar a entrada**. Porque, em resumo, mata a liberdade de expressão a **pretexto de promover a inclusão. A mecânica inibitória opera geralmente por rotulagem**. Vale-se, na realidade, de etiquetas que interditam o uso do entendimento e que **mandam apagar a luz da razão para deixar o mundo no escuro. Um é homofóbico. Outro é sexista. Um terceiro, racista, machista, preconceituoso ou misógino**. E assim vai o **expurgo** construindo uma equação mental **feita de gays e simpatizantes** convencidos até a medula da própria razão... porque quem poderia eventualmente contestar já não existe. [...] **É, desde então, a cultura mais excludente e intolerante a aparecer no panorama político dos últimos anos**, pois há um chavão para cada pensamento distinto. [...] **Não fica claro onde cabe a diferença daquele cuja diferença é justamente não gostar muito das diferenças propostas**. De qualquer forma, as piruetas semânticas em questão abortam qualquer análise racional do fenômeno para trancar o público num pensamento único e deixar todo mundo para sempre no vago. Preconceito é justamente um conceito formado antes mesmo de conhecer o objeto por experiência ou exame refletido. **Que tal, então, um curso para juntar elementos de juízo e construir um pós-conceito devidamente fundamentado?** Saber se convém entrar na onda implica obviamente esse padrão de consciência. E **professor serve para isso** desde as primeiras civilizações letradas. Mas, tem gente para expressar repúdio! **Deve haver algo a esconder**. [...] **Um Corão LGBT balizando a liberdade de expressão com aiatolás transgêneros a conceder ou negar certificados de conformidade não é, pois, boa ideia**. Porque impedir alguém de discordar do **credo gay** implica proibir outro alguém de dar uma entrevista em falso com o **Evangelho**. [...] **O Brasil é laico e desconhece qualquer religião de Estado**. A dogmática de gênero, portanto, se estuda como qualquer outra. [...] **a pretensão não é entregar uma verdade revelada. Trata-se, pelo contrário, de fazer ciência** [...]

Os enunciados que emergem no artigo em questão toma as contraposições entre as concepções de gênero produzidas pelo debate feminista e as ideologizadas pelos adeptos ao ESP como um campo de guerra. Nesse sentido, reitera uma perspectiva cara ao “movimento” ao polarizar supostos parâmetros de condutas comportamentais e aquelas que fogem à regra através do trecho “aprender o que convém fazer passa pelo entendimento do que não se deve fazer”.

Em trecho posterior, ao acusar o arcabouço teórico feminista construído em torno do gênero de antidemocrático, o professor propõe a “contenda filosófica”, o diálogo e a crítica como valores estimados, o que deflagra uma notável contradição em relação aos pilares do “movimento”, opostos a tudo que incite a reflexão sobre os lugares hegemônicos da História.

Na sequência de enunciados em torno do trecho “a liberdade de expressão é, portanto, viga mestra da civilidade laica”, o autor aponta a população LGBT de ser

partidária, atentando contra a liberdade de expressão, juízo do eleitor e autoridade do legislador, que deveria agir por “iniciativa” própria.

O parágrafo seguinte nos apresenta enunciados que configuram um discurso contrário a noção de minoria acusando-a de entusiasta de reflexões que levam à deturpação das pautas morais exaltadas pela formação discursiva imbricada no “movimento”: família, casamento, filiação e pares binários — “homem e mulher,” pais e filhos”, “cidadão e Estado”.

Ao tratar da proposição do conceito enquanto “ferramenta de mudança civilizatória e de metamorfose antropológica”, o autor do manifesto afirma reconhecer a importância de “discutir o assunto e trocar ideias”, mas, em enunciado posterior, tacha ativistas da concepção moderna de gênero de gays mentores de um “lobby” que aponta como matriz do que define como problema.

No que se refere ao respeito à diversidade, valor basilar à perspectiva do gênero enquanto noção identitária, a crítica coloca a reivindicação como forçosa. Aponta, ainda, o que chama de promoção de inclusão como “pretexto” que “mata a liberdade de expressão”.

O próximo ataque é feito em torno do reconhecimento e conceituação feita acerca de formas de preconceito, criticando o constructo como “expurgo”. O parágrafo seguinte dá continuidade a esse juízo de valor, reafirmando a noção de identidade fixa cujos “desvios” podem ser desmerecidos sem quaisquer problematizações.

Posteriormente, o enunciado em questão vem a propor de modo elogioso a afirmação de disseminação do que é apresentado como “pós-conceito” supostamente baseado em uma noção de “fazer científico” engessada, contraditoriamente colocada como isenta da pretensão de “sacralizar verdades”.

Por último, podemos extrair também lições sobre o papel do professor proposto como um disseminador de “padrões de consciência”; sobre a estereotipada visão sobre a identidade dos ativistas contrários ao “movimento” defensor da existência “ideologia de gênero”, que, segundo a concepção do último grupo é associada a performatividade de “aiatolás” e “transgêneros”; e sobre a orientação homossexual, posta como noção virtual ou ideologizada, como podemos deduzir pelos enunciados “credo gay” e “evangelho” — novas alusões ao campo de saberes religiosos, recorrentes na formação discursiva em questão.

Sobre o ataque direto, recorrente e incisivo a essas questões, Freitas e Baldan (2017, p. 3) apontam o “atrelar corpos e identidades binárias como ideais societários

sobre o indivíduo fazendo uso de mecanismos de disciplinamento e conformação e criando ideais de masculinidades e de feminilidades que assujeitam o outro [...]” como um ataque político. Defender a heteronormatividade e o patriarcado faz parte do levante conservador. Ainda em consonância com suas considerações,

o impedimento do debate acerca de temas de relevância social significa o silenciamento e o não reconhecimento dos direitos historicamente negados de mulheres, índios, negros e homossexuais: o direito à educação, o direito à vida, o direito ao trabalho, o direito à existência, sem medo da violência (FREITAS; BALDAN, 2017, p. 3).

Diante do exposto, reconhecemos aqui a importância do arcabouço teórico que concebe o gênero de acordo com o dimensionamento propiciado pelo feminismo, aquele que o admite, dimensiona e respeita enquanto eixo identitário. Pretendemos reiterar, com este estudo, a relevância do debate, sobretudo no ambiente escolar, tendo em vista sua potência nos processos de institucionalização dos sujeitos. Vetar esse debate é, portanto, relegar a dignidade humana daqueles que não se conformam com os ditames heteronormativos.

8.1 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”, O QUE É, PARA QUEM, COMO SURTIU E OS PORQUÊS — DAS ANÁLISES DE DUAS FORMAÇÕES DISCURSIVAS ANTAGÔNICAS: O DISCURSO RELIGIOSO E O DISCURSO FEMINISTA

Embora já tenhamos introduzido no tópico 4.2, do capítulo 4, uma abordagem sobre o conceito “ideologia de gênero” e versado que fora calcado em cima de agenda e política antigênero produzida, fundamentalmente pelo campo discursivo religioso — no qual destaca-se a atuação da Igreja Católica nesse sentido —, pretendemos, com esta seção, refletir sobre a especulação em torno da expressão “ideologia de gênero” desde que este popularizou-se graças aos diversos enunciados produzidos por uma rede discursiva advinda de campos disciplinares heterogêneos, mas que circularam em prol de uma “vontade de verdade” acerca da moralidade, da heterossexualidade como base da sociedade e definem a “complementariedade” entre homens e mulheres no casamento como fundamento da harmonia social (JUNQUEIRA, 2019).

Devemos reconhecer que a expressão se torna alvo de polêmica, sobretudo, pela ambiguidade que a própria nomenclatura traz consigo: ideologia no sentido de reunião de ideias; e ideologia na perspectiva de produzir e legitimar, nas consciências

individuais e no imaginário coletivo, diretrizes comportamentais no que se refere tanto às relações interpessoais quanto às teias sociais como um todo.

Jorge Scala (2015) é um dos autores que tem disseminado o conceito de “ideologia de gênero”. Suas principais contribuições nesse sentido estão reunidas em “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família” (SCALA, 2015). A obra reúne diversos enunciados que constituem atualizações de discursos conservadores, articulados por mais de um campo de saberes, como o pedagógico, o biológico, mas principalmente aqueles derivados do religioso, como podemos perceber em enunciados tais como: “a ideologia de gênero é a atual ideologia do mal, que se propôs à destruição do homem e da família, não os massacrando, mas tentando substituí-los. Por isso, é mais insidiosa e obscura” (SCALA, 2015, p. 201).

Nesse sentido, observamos também enunciados articulados em discurso proferido de Joseph Ratzinger⁴¹ — potência discursiva na promoção da ideia de gênero enquanto ideologia no ano de 1997, de acordo com Scala (2015) — antes de tornar-se o Papa Bento XVI:

Além de ser insustentável do ponto de vista científico, a ideologia de gênero é profundamente imoral. O Papa emérito Bento XVI denunciou a falsidade dessa filosofia e a ameaça que oferece para a família, em um discurso em 2012. É medonha a realidade de uma geração de pessoas que renegam a sua própria natureza, pensando-se criadoras de si mesmas. Iludem-se pensando que podem escolher ser homem ou mulher, construindo o própria identidade sexual. [...] sob o vocábulo «gender - gênero», é apresentado como nova filosofia da sexualidade. De acordo com tal filosofia, o sexo já não é um dado originário da natureza que o homem deve aceitar e preencher pessoalmente de significado, mas uma função social que cada qual decide autonomamente, enquanto até agora era a sociedade quem a decidia. Salta aos olhos a profunda falsidade desta teoria e da revolução antropológica que lhe está subjacente. [...] De acordo com a narração bíblica da criação, pertence à essência da criatura humana ter sido criada por Deus como homem ou como mulher [...]. Deixou de ser válido aquilo que se lê na narração da criação: «Ele os criou homem e mulher» (Gn 1, 27). [...] A manipulação da natureza, que hoje deploramos relativamente ao meio ambiente, torna-se aqui a escolha básica do homem a respeito de si mesmo. [...] Se, porém, não há a dualidade de homem e mulher como um dado da criação, então deixa de existir também a família como realidade pré-estabelecida pela criação. [...] Onde a liberdade do fazer se torna liberdade de fazer-se por si mesmo, chega-se necessariamente a negar o próprio Criador; e, conseqüentemente, o próprio homem como criatura de Deus, como imagem de Deus, é degradado na essência do seu ser. Na luta pela família, está em jogo o próprio homem. E torna-se evidente que, onde Deus

⁴¹ Discurso proferido em 21 de dezembro de 2012. Texto extraído do site do Vaticano. Disponível em: w2.vatican.va/content/vatican/pt.html. Acesso em 10 jan. 2018.

é negado, dissolve-se também a dignidade do homem. Quem defende Deus, defende o homem.

No discurso em questão, Ratzinger não somente evoca os valores da família, mas recorre: à lógica binária, característica de parâmetros heteronormativos; às noções de sexo e natureza; e à atribuição da concepção de pecado aos sujeitos que não se conformam com a ordem patriarcal.

Em contraposição, o legado feminista produziu todo um arcabouço teórico em torno da categoria analítica gênero, sobretudo as elaborações da segunda onda, que vêm a dissociar radicalmente os conceitos de sexo e de gênero, no entanto tais pressupostos não se configuram conforme a perspectiva ideológica elaborada pelo marxismo, mas agrupam-se em uma teia discursiva de acordo com as elaborações foucaultianas, uma vez que, sem desmerecer o viés da interseccionalidade que atravessa os feminismos, reiteram a relevância de reconhecer a categoria “mulher” ou do Outro de acordo com o nível de opressão sofrida pelo sujeito “não homem” em consonância com os pressupostos de Beauvoir (1980) e de Butler (2003).

Tomamos como referência, pois, diálogos feministas que denunciam o patriarcado — enquanto sistema estruturado por meio de práticas sociais através das quais os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres (ÁVILA, 2001; 2005) - travestido de universalidade e/ou neutralidade, através, por exemplo, da Teoria do Ponto de Vista elaborada por Harding (1987):

Objetivamente, nenhum indivíduo do sexo masculino consegue renunciar aos privilégios sexistas da mesma forma como nenhum indivíduo de cor branca consegue abster-se dos privilégios racistas – as vantagens de gênero e raça advêm a despeito da vontade dos indivíduos que delas usufruem. O gênero, a exemplo da raça e da classe, não é uma característica individual voluntariamente descartável. Afinal de contas, nossos Feminismos se voltam, fundamentalmente, para as vantagens sociais retiradas e transferidas das mulheres para os homens, como grupos de seres humanos, em escala mundial (HARDING, 1987, p. 21).

Nesse sentido, dialogamos, ainda, com os debates apresentados por Louro (1997) na perspectiva de explicitar a inter-relação entre gênero, sexualidade e educação, a noção de pessoa e a desconstrução da ideia de fixidez e pré-requisitos à identidade da mulher trazidas por Camurça (2001) e as contribuições de Scott (1995) que apontam a veia heteronormativa do movimento de supressão do debate de gênero tomando por base a crítica ao fundamentalismo religioso. Segundo as

considerações desta última, trata-se de uma tentativa de restauração do papel tradicional das mulheres, supostamente mais autêntico.

Com isso, Scott (1995) enfatiza o caráter repressor do manifesto ao buscar uma representação permanente da lógica binária. Em relação às representações corpóreas e identitárias do homem e da mulher tomamos também como aporte Foucault (1980) e a desnaturalização das construções sociais de gênero que pontuam o viés político de tais construções.

Ao reivindicar fixidez na conduta comportamental “do homem” e “da mulher”, o discurso conservador nega toda forma de expressão da diversidade, seja ela ligada à identidade de gênero, à orientação sexual ou à sexualidade do sujeito. Nesse sentido, a homofobia, por exemplo, segundo Butler (2002, p 134) atribui aos homossexuais as noções de identidade “defeituosa”, “gênero afetado”, “ser abjeto”. Para a autora, os sujeitos que não se encaixam nos parâmetros heteronormativos são regulados “mediante a vigilância e a humilhação do gênero”.

Segundo Louro (1997, p. 28-29), essa interferência “pode se expressar ainda numa espécie de 'terror em relação à perda do gênero', ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher 'reais' ou 'autênticos(as)’”. Butler (2003) acrescenta que as normas de gênero operam com grande peso para reforçar os jogos duais que fomentam o sexismo.

O impacto dos discursos generificados é tão grande que chega a atingir até mesmo os homens, embora sejam eles privilegiados pelo patriarcado. De acordo com Bourdieu (2003, p. 64), a obrigação da virilidade — ligada à capacidade reprodutiva, à supervalorização de sua força física e imposição pela violência — faz com que essa “masculinidade” idealizada seja um fardo também para os dominantes.

Entendendo que o gênero configura uma das extensões identitárias do sujeito e que, assim como todas as outras, firma-se através de jogos relacionais socialmente estabelecidos, reiteramos aqui a potência desta categoria de análise no processo de escolarização — leia-se institucionalização — dos corpos infantis. Um dos principais pontos conflitivos, entretanto, advindos da inter-relação gênero e educação é a força opressora e os ditos hierarquizados fomentados no ambiente escolar, pois, devido ao seu caráter institucional, diversas instâncias sociais recaem sobre o mesmo com o intuito de refutar e/ou reprimir toda e qualquer identidade que se distancie dos ditames patriarcais. Segundo Dias (2017):

se, historicamente, as relações de gênero estabeleceram-se como um tema periférico na educação e, na arena social mais ampla, algo de interesse das minorias, os atuais rumos políticos, conforme aponta Seffner (2016), indicam a centralidade que tem sido conferida a essa discussão na agenda de certos segmentos políticos e movimentos sociais. Além disso, talvez os exercícios de poder e os discursos que têm sido postos em circulação permitam entrever alguns dos principais preconceitos, malentendidos e armadilhas que o debate de gênero tem enfrentado na escola, o que coloca a premência da criação de itinerários e planos para combatê-los (DIAS, 2017, p. 85).

8.2 ANALISANDO O DISCURSO DO REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO

Referente à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi produzido o Requerimento de Informação S/Nº, de 2015, documento elaborado pela bancada conservadora do Congresso Nacional como uma reivindicação contra à promoção do debate de gênero instituído pelo Plano Nacional de Educação — PNE —, em sua versão original, como diretriz obrigatória para o planejamento e para as políticas educacionais brasileiras.

Segundo os autores do texto-manifesto, a casa teria suprimido objetivamente a redação da terceira diretriz proposta para a Educação Brasileira, cujo artigo 2, inciso III, “continha os *leitmotivs* clássicos da ideologia de gênero: ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’”, bem como todas as demais alusões a estes termos no restante do projeto”⁴². Tratar-se-ia, portanto, de um pedido de esclarecimento ao Ministério da Educação sobre publicação promovida pelo Fórum Nacional de Educação — FNE, em novembro de 2014, do Documento Final da Conae 2014, no qual os termos e referências, rejeitados em votação pela Câmara e Senado brasileiros, teriam voltado a aparecer.

Além de criticar o trecho inicial do documento emitido pelo FNE voltado para a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015, apud PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014), de acordo com a argumentação protestante, o documento faz menção aos termos e ou referências por mais trinta e cinco vezes, o que é apontado pelo grupo como arbitrário.

⁴² Texto extraído do Requerimento de Informação S/Nº, de 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1337320&filename=RIC+565/2015. Acesso em 13 mar. 2016.

Ao proferir tais acusações, o manifesto parece ignorar o fato de que o FNE constitui um órgão de Estado — instituído no âmbito do Ministério da Educação a partir de mobilização da Conae de 2010 — cujas atribuições são planejar e coordenar edições das Conaes e, principalmente, compartilhar e custodiar as deliberações implementadas em pauta de cada uma das conferências. Ou seja, do mesmo modo que parte do Congresso Nacional se permitiu rejeitar uma determinada nomenclatura, por discordar da teoria que a originou, o FNE, diante dos poderes a ele conferidos, ao se referir a questões de identidade que acredita estar implicada em questões de gênero segundo o arcabouço teórico construído pelo feminismo, utiliza-se de expressões criticadas pela bancada conservadora. Trata-se, portanto de um acirrado embate entre “vontades de verdade” distintas, dissidentes de campos de saberes diversos.

Nesse contexto, a mobilização por parte dos conservadores configura mais um episódio em que os contestadores das teorias de gênero construída com base no debate feminista acusam uma mobilização estatal voltada à promoção de políticas de superação das desigualdades, combate a preconceitos e violências por discriminação de desvio de responsabilidade, que, de acordo com a concepção conservadora deveria ser da educação dos pais e/ou famílias.

A tomada do documento em questão como referência ao universo desta pesquisa se deu, no entanto, por apresentar uma suposta justificativa para a rejeição dos termos e referências ligadas ao debate que rotulam por “ideologia de gênero”. Assim sendo, o Requerimento de Informação configura um potente arquivo para a análise do discurso do levante conservador alavancado pelo ESP em relação a questões de gênero.

Negando com veemência os termos “identidade sexual” e “orientação sexual”, o grupo mentor do manifesto afirma que já o uso dessas nomenclaturas representa uma apologia ao que chamam, pejorativamente, de “ideologia de gênero”, uma vez que a expressão, segundo o uso que dela fazem, refere-se a uma suposta virtualização da realidade.

O grupo posiciona-se contrariamente a quaisquer versões de planos curriculares ou mesmo legislações educacionais que incluam o gênero enquanto diretriz sob a justificativa de que “o que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual

de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar⁴³.

Um dos primeiros argumentos expressos no texto nos chama atenção pelo demérito dado ao legado butleriano em relação ao conceito filosófico de gênero em sua acepção feminista. Segundo a perspectiva opositora, após o lançamento do clássico *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity* (1990),

Logo em seguida, o conceito foi arditamente introduzido por meio do trabalho das Fundações Internacionais na Conferência sobre a Mulher promovida pela ONU em Pequim. A Conferência supostamente trataria da discriminação contra as mulheres, mas em vez de falar-se de discriminação sexual, repetiu-se mais de 200 vezes, sem definição de termos, a nova expressão “discriminação de gênero” (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO S/Nº, 2015, p. 3).

Esse trecho do discurso aponta para o não reconhecimento da distinção entre os eixos identitários sexo, sexualidade e gênero. E, embora esclarecimentos tenham sido solicitados e prestados sobre as concepções implicadas nas terminologias “identidade de gênero” e “identidade sexual” por parte de quem o referencia, o manifesto permanece contra-argumentando o arcabouço teórico construído na área e buscando invalidar eventos que vieram a reconhecer a legitimidade das novas concepções apresentadas acerca do gênero, como verificamos na seguinte passagem do documento:

Apesar da conferência ter sido convocada por duas ONGs e não contar com delegados oficiais de nenhum país, esta tem sido mencionada, na prática, como se contivesse princípios indeclináveis de uma convenção internacional aprovado pela comunidade das nações (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015, p. 4).

Embora o debate feminista sobre questões de gênero tenha sido impulsionado antes, quando as contribuições de Beauvoir (1980) vieram a cunhar um dos marcos teóricos do feminismo ao apontar a origem da discriminação à mulher na concepção social que a toma sob uma perspectiva inferiorizada como sendo “o outro”, acusam Butler (1990) de percussora da inserção do conceito nas diretrizes curriculares educacionais.

⁴³Trecho extraído do Requerimento de Informação S/Nº de 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1337320.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Entendemos, no entanto, que o legado butleriano vem a espraia a discussão ao problematizar o binarismo social e seu viés heteronormativo, argumentando que nem todas as identidades conformam-se a tais parâmetros e que nem por isso deixam de ser legítimas ou menos dignas. Com isso, instituições ligadas ao âmbito da educação começam a tomar suas contribuições como referência ao pensar o respeito à diversidade.

O tópico seguinte apresentado no documento dá continuidade ao discurso de desvirtuamento das sistematizações teóricas que trazem em seu bojo o reconhecimento histórico dos conflitos sociais calcados no critério de gênero. O segundo argumento apresentado vem, pois, a deturpar os legados do feminismo e do marxismo, calcados nos anos 80. Para tanto, acusam a oposição ao patriarcado como tentativa de extermínio da família — regularidade do discurso religioso. Nessa passagem, mencionam a crítica marxista à estrutura familiar de ordem patriarcal citando um trecho de *A ideologia alemã*: reconstroem seu sentido distorcendo-o através da citação de um trecho de *A ideologia alemã*:

A propriedade privada somente poderá ser suprimida quando a divisão do trabalho puder ser suprimida. A divisão do trabalho, porém, na sua origem, não é nada mais do que a divisão do trabalho no ato sexual, que mais tarde se torna a divisão do trabalho que se desenvolve por si mesma. A divisão do trabalho, por conseguinte, repousa na divisão natural do trabalho na família e na divisão da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, e que envolve, ao mesmo tempo, a divisão desigual tanto do trabalho como de seus produtos, isto é, da propriedade privada, que já possui seu germe na sua forma original, que é a família, em que a mulher e os filhos são escravos do marido” (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO S/Nº, 2015 *apud* MARX e ENGELS, 2007).

Ao apresentarem tal enunciado, pretendem manipular seu sentido original emergente de um contexto em que os estudos filosóficos exercitavam-se no sentido de substituir o idealismo pelo materialismo. Sabemos, contudo, que as teorias se sobrepõem ao compasso que nos apresentam novas perspectivas que flutuam e intercalam os próprios marcos sem chegarem a construir “verdades absolutas”, de acordo com a perspectiva foucaultiana, os louros conseguidos devem-se, em síntese, ao constructo de campos de saberes bem articulados.

O movimento feminista, por exemplo, não se fixa na desconstrução literal de toda e qualquer construção familiar, mas vale-se da crítica construída por Marx e Engels (2007) ao sistema opressor de distribuição do trabalho, onde fora instaurada a cultura patriarcal e os papéis familiares de esposa e filhos foram esboçados

enquanto propriedade do macho que trabalha em função de acumular riqueza, tomando as pessoas que ocupam esses lugares enquanto propriedade privada.

Em trechos posteriores, seguem recriminando a historicização apresentada por Engels, em *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado* (1984), sobre como se originou a instituição familiar.

Nesta obra Engels, seguindo Marx, sustentava que nos primórdios da história não teria existido a instituição que hoje denominamos de família. A vida sexual era totalmente livre e os homens relacionavam-se sexualmente com todas as mulheres. Deste modo, as crianças somente conheciam quem eram as suas mães, mas não sabiam quem fossem os seus pais. Mais tarde, à medida em que a sociedade passou de caçadora a agricultora, a humanidade começou a acumular riqueza e os homens, desejando deixar as novas fortunas como herança à sua descendência, para terem certeza de quem seria o eu herdeiro, foram obrigados a forçar as mulheres a não mais se relacionarem com outros parceiros (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015, p. 5).

Ou seja, demonstram conhecimento acerca do processo de iniciação da dominação masculina sobre a mulher, ao impor-lhe uma fixidez de parceiro como garantia da reprodução de herdeiros para reproduzirem a lógica do acúmulo de capitais. Mas, embora mencionem depois obras que apresentam alternativas para a reestruturação da instituição familiar, como matrimônio livre e divórcio, contracepção e aborto a pedido, que perpassam, principalmente, questões de ordem econômica e cultural, e que se ligam à proposta de não hierarquização das relações humanas, o referido documento vem a radicalizar o discurso de que os pilares feministas e marxistas reivindicavam o fim das relações familiares e que, por isso, deveriam ser censurados.

A luta feminista preocupa-se, no entanto, com as relações de opressão e repressão e não com as formas de associações relacionais entre pessoas. O próprio arcabouço teórico marxista não veio a condenar as relações familiares, mas a demonstrar que o modelo patriarcal fortemente defendido por históricos levantes sociais conservadores é uma invenção politicamente interessada, como podemos constatar no trecho seguinte de *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*, no qual Engels faz referência às contribuições de famoso sociólogo voltado para a história da família:

“A família”, diz Morgan, “é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos só depois de longos

intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente" (ENGELS, 1984, p. 4).

Engels (1984) aponta ainda as contribuições de Marx, que acrescenta ao raciocínio de Morgan:

O mesmo acontece, em geral, com os sistemas políticos, jurídicos, religiosos e filosóficos:" Ao passo que a família prossegue vivendo, o sistema de parentesco se fossiliza; e, enquanto este continua de pé pela força do costume, a família o ultrapassa. Contudo, pelo sistema de parentesco que chegou historicamente até nossos dias, podemos concluir que existiu uma forma de família a ele correspondente e hoje extinta, [...] (ENGELS, 1984, p. 4).

Desconsiderando, no entanto, tais reflexões, através da passagem seguinte do Requerimento, o discurso dos protestantes deixa transparecer o radicalismo do posicionamento assumido e a preferência pela "ordem patriarcal" e, portanto, opressora. Preferem seres mecanizados, sem autonomia sobre si mesmos, predeterminados por um fator biológico do que o esvaziamento matricial da instituição *família* conforme pressupostos conservadores. Nela, afirmam:

Na submissão do feminino ao masculino através da família, Marx e Engels enxergaram o protótipo de todos os subsequentes sistemas de poder. Se esta submissão é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma completa igualdade, onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO S/Nº, 2015, p. 17).

Assim como mencionam as formas de dominação do homem sobre a mulher, tomando-a como "naturalmente" e "moralmente correta", acrescentam, através do apanhado histórico que apresentam, que as crianças geradas também deveriam seguir valores ligados aos ditames patriarcais, exigindo, com isso, dos filhos, máxima disciplina e "pureza". Sobre a veia autoritária presente na instituição familiar, Horkheimer, em seu ensaio intitulado por Autoridade e Família, conforme citação apontada pelo próprio documento considera que "entre as relações que influem decididamente no modelamento psíquico dos indivíduos, a família possui uma significação de primeira magnitude" (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015 apud HORKHEIMER, 1990). Além de tais apontamentos, acrescentam que:

a subordinação ao imperativo categórico do dever foi, desde o início, o fim consciente da família burguesa. Os países que passaram a dirigir a economia, principalmente a Holanda e a Inglaterra, dispensaram às crianças uma educação cada vez mais severa e opressora. A família destacou-se sempre com maior importância na educação da submissão à autoridade. A força que o pai exerce sobre o filho é apresentada como relação moral, e quando a criança aprende a amar o seu pai de todo o coração, está na realidade recebendo sua primeira iniciação na relação burguesa de autoridade. Obviamente estas relações não são conhecidas em suas verdadeiras causas sociais, mas encobertas por ideologias religiosas e metafísicas que as tornam incompreensíveis e fazendo parecer a família como algo ideal até mesmo em uma modernidade em que, comparada com as possibilidades pedagógicas da sociedade, a família somente oferece condições miseráveis para a educação humana. Na família, o mundo espiritual em que a criança cresce está dominada pela idéia do poder exercido de alguns homens sobre os outros, pela idéia do mandar e do obedecer (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015 apud HORKHEIMER, 1990).

Posteriormente, vêm a problematizar a possibilidade histórica de revolução sexual e a atrelá-la de modo radical à “ideologia de gênero”, valendo-se das contribuições teóricas de Millet (1970) afirmam que os pressupostos teóricos que criticaram a família e propuseram bases para sua reestruturação pretendiam extingui-la por meio de uma revolução sexual, mas, de acordo com suas considerações foram incompetentes para tanto. Assim, explicam que:

A causa mais profunda para isto reside no fato de que, além da declaração de que a família compulsória estava extinta, a teoria Marxista falhou ao não oferecer uma base ideológica suficiente para uma revolução sexual e foi notavelmente ingênua em relação à força histórica e psicológica do patriarcado. Engels havia escrito apenas sobre a história e a economia da família patriarcal, mas não investigou os hábitos mentais nela envolvidos, e até mesmo Lenin admitiu que a revolução sexual não era adequadamente compreendida. Com efeito, no contexto de uma política sexual, as transformações verdadeiramente revolucionárias deveriam ser a influência, à escala política, sobre as relações entre os sexos. Justamente porque o período em questão não viu concretizar-se as transformações radicais que parecia prometer, conviria definir aquilo que deveria ser uma revolução sexual bem-sucedida. Uma revolução sexual exigiria, antes de tudo o mais, o fim das inibições e dos tabus sexuais, especialmente aqueles que mais ameaçam o casamento monogâmico tradicional: a homossexualidade, a ilegitimidade, as relações pré-matrimoniais e na adolescência. Isto permitiria uma integração de subculturas sexuais, uma assimilação de ambos os lados da experiência humana até aqui excluídos da sociedade. Da mesma forma, seria necessário reexaminar as características definidas como masculinas e femininas. O desaparecimento do papel ligado ao sexo e a total independência econômica da mulher destruiriam ao mesmo tempo a autoridade e a estrutura econômica. Parece improvável que tudo isto possa acontecer sem um efeito dramático sobre a família patriarcal (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO, 2015, apud MILLET, 1970).

Mais tarde, vêm a reconhecer que o conceito de gênero é uma construção de ordem sociocultural e afirmam que, por esse motivo, tem sido usado como pretexto para a realização de uma pretensa revolução socialista a partir da extinção da família, como debatido no parágrafo anterior. Mais do que isso, acusam o legado butlerianos como contraposto ao feminista, defendendo que não priorizar os aspectos sexuais ligados aos sujeitos coloca as mulheres em situação de vulnerabilidade e invisibiliza as desvantagens que sofrem pelo sexo que possuem.

Por último, e em uma perspectiva mais radical, afirmam que pensar a concepção de gênero não sexista, amplamente fundamentada por Butler (1990), como o sujeito “homem ou não homem”, que não precisa se definir em consonância com o binarismo macho/fêmea – masculino/feminino, é o mesmo que fazer uma apologia a não reprodução da espécie.

Segundo tal ponto de vista, se os sujeitos puderem começar a assumirem-se e a relacionarem-se de acordo com as próprias identificações e não mais em função do sexo, a reprodução da espécie estará ameaçada. Para tanto, valem-se de uma generalização a partir do seguinte levante sexista feito por Firestone (1970): “libertar as mulheres de sua biologia significa ameaçar a unidade social, que está organizada em torno da sua reprodução biológica e da sujeição das mulheres ao seu destino biológico, a família”.

De acordo com o manifesto expresso no Requerimento em questão, a substituição dos termos ligados à epistemologia sexual pelo conceito incumbido na terminologia “gênero” representa um golpe político contra o defendido patriarcado. Segundo suas considerações,

se a introdução das novas expressões pudesse ser aceita em um documento oficial da ONU, isto permitiria que, anos mais tarde, gradualmente se passasse a afirmar-se *[sic]* que as expressões aprovadas e não definidas para “gênero” na realidade não eram sinônimas de ‘sexo’. Suster-se-ia, progressivamente, que masculino e feminino não seriam sexos, mas gêneros, e que, neste sentido, tanto o masculino como o feminino não seriam realidades biológicas, mas construções meramente culturais que poderiam e deveriam ser modificadas pela legislação até obter não apenas a completa eliminação de todas as desigualdades entre os gêneros, mas o próprio reconhecimento legal da não existência de gêneros enquanto construções definidas e distintas. Neste sentido, não existiria uma forma natural de sexualidade humana e fazer da heterossexualidade uma norma não seria mais do que reforçar os papéis sociais de gênero que Marx e Engels apontaram como tendo sido a origem da opressão de uma classe por outra e que estariam na raiz de todo o sofrimento humano (REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO S/Nº, 2015, p. 14-15).

Muito embora exista dentro do debate feminista o reconhecimento de que gênero não tem definição, nem precisa ter, e que contrariar tal pressuposto implica em reduzir os sujeitos a atributos físicos e/ou comportamentais que não se sustentam por si só, mas são frutos de construções sociais fundamentadas no machismo, o discurso constituído no requerimento do veto insiste numa tentativa de desvirtuação e esvaziamento de investidas a estabelecer critérios voltados para uma perspectiva identitária não sexista.

Além da distorção que fazem entre gênero, sexo e sexualidade — desconsiderando, com isso, o que nos alerta Basarab (2000, p. 36) sobre a capacidade de quem forma adultos entrar implicitamente na formação dos sistemas humanos, intermediários entre os sistemas biológicos e sociais — também demonstram pouca propriedade sobre o legado do movimento feminista dando vários indícios de confusões conceituais.

Não parecem, diante do exposto, alcançar a grandeza intelectual da terceira onda do movimento ao questionarem a luta pelas mulheres e ao confrontarem a não definição do gênero. Subestimam o fato de o movimento reivindicar, sobretudo, o fim da opressão generificada não somente em prol da mulher, mas de todos os sujeitos “não homens”, que fogem à lógica machista.

Não obstante, mais do que negar a concepção de gênero feminista, menosprezam o reconhecimento por ela conquistado, toda a identificação e defesa por parte de diversas conferências, vários fóruns, nacionais e internacionais, realizados antes, durante e depois o período de proposição do veto.

9 PISTAS ANALÍTICAS: AS LIÇÕES QUE EMERGEM DE ARQUIVOS LIGADOS AO ESCOLA SEM PARTIDO PELO VIÉS DO GÊNERO

Como explicita o título, esta seção é dedicada a reunir os enunciados escolhidos no processo de análise discursiva dos arquivos produzidos e/ou referenciados pelo ESP no que concerne o viés do gênero.

Por se tratar de um estudo calcado com os pressupostos foucaultianos sobre “produção de verdades”, não pretendemos aqui sermos taxativas em relação às mobilizações promovidas pelo ESP, mas apresentarmos considerações sobre as motivações do grupo, os saberes envolvidos e os “efeitos de verdade” por ele produzidos.

Numa perspectiva contextual, apresentamos aqui reflexões como pistas analíticas entendidas por nós enquanto facilitadoras para uma investida de mapeamento da árvore enunciativa cultivada pelo ESP.

Lembramos, contudo, que se trata de um processo que requer bastante flexibilidade por parte de quem se propõe o estudo para acompanhar, reconhecer e compreender os avanços, as reproduções, as retomadas e os recuos costurados no campo discursivo sobre o qual nos debruçamos. Além de serem estes movimentos espontâneos configurados no espraiamento de qualquer campo discursivo, devemos, pois, considerar também o fato de que o “movimento” sobre o qual tratamos ainda está se desenhando por ser articulado por uma mobilização vigente.

9.1 DOS REQUISITOS PARA SER FAMÍLIA OU DA SUPOSIÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR “MATRICIAL”

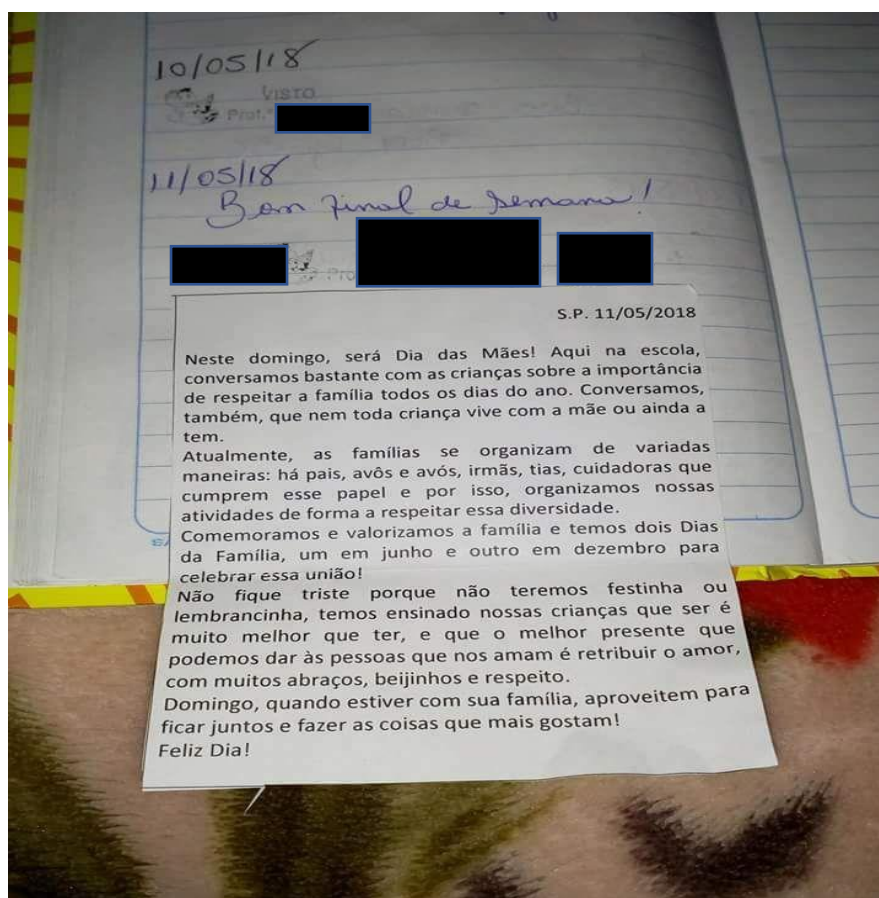
Podemos observar que a “defesa da família” é um argumento recorrente na frente discursiva do ESP como suposta justificativa para o que se tornou seu projeto principal, combater “ideologia de gênero”.

Nessa perspectiva, o discurso de apoio e respeito à diversidade⁴⁴ é entendido como afronta pelos membros do grupo, dado que pode ser percebido através da análise de comunicado escolar fotografado pelo ESP e exposto na página da rede

⁴⁴ Discurso fotografado de comunicado escolar, veiculado na página do Escola Sem Partido da rede social Facebook, na data de 14 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191.1073741829.336441753173489/1040955642722093/?type=3&theater>. Acesso em 15 mai. 2018.

social *Facebook* da organização em discurso de repúdio à postura da escola “denunciada” pelo grupo. Ignorando o enunciado feito logo no início do comunicado — “Neste domingo, será Dia das mães! — legendam a foto que se segue da seguinte forma: “Escolas decretam o fim do Dia das Mães”.

Figura 12⁴⁵ - Print da página @escolasempartidooficial



Fonte: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/photos/a.346888065462191/1040955642722093/?type=3>. Acesso em 19 mai. 2018.

Visto que não há, no comunicado, nenhuma referência de subestima ao papel da mãe ou mesmo contrário à formação familiar, podemos inferir que, para os ideólogos do ESP, “decretar o fim do Dia das Mães” parte do mesmo princípio que reconhecer e respeitar outras formações familiares que não sejam a que tomam como a “tradicional” implica em desejar e contribuir para a morte da família, regularidade enunciativa do discurso religioso. Nesse caso, compreendemos que o “erro” deve ter

⁴⁵ Esta imagem é um print de fotografia disponibilizada na página da rede social do ESP. Por este motivo, não tivemos como muitos recursos para corrigi-la de modo a torná-la mais legível. Além disso, tarjamos os nomes expostos no arquivo original a fim de preservação de identidade dos sujeitos em questão.

sido visto nos enunciados “atualmente as famílias se organizam de variadas maneiras [...]” e “[...] por isso, organizamos nossas atividades de modo a respeitar essa diversidade”.

A simples atribuição de letra minúscula ao nome “mãe”, no comunicado contraposta à letra maiúscula na mesma palavra posta na legenda do grupo já revela um posicionamento linguístico sobre a identidade do ser em questão, a gestão escolar refere-se ao ser “mãe” através de um substantivo comum, indicando que, conforme sua concepção, trata-se de um nome que pode ser dado a qualquer ser que desempenhe tal papel, enquanto que o grupo se refere ao ser “mãe” por meio de um substantivo próprio, revelando que, para eles, “Mãe” é como um título atribuído a um ser único, atribuído factualmente a um determinado papel.

No que se refere ao debate sobre “a defesa da família tradicional”, Dias (2017) discute o contexto de criação do “Estatuto da Família” como principal projeto da Frente Parlamentar Evangélica — FPE — (articulada, desde o ano de 2003, por políticos pentecostais e neopentecostais participantes do Congresso Nacional) nos mostrando que se trata, em síntese, de uma investida político partidária para legislar e, com isso, fortalecer a “naturalização” cultural da perpetuação dos papéis de gênero convencionados segundo ditames heteronormativos e patriarcais potencialmente disseminados pelo campo discursivo religioso. Analisamos, portanto, um e outro arquivo como atualizações de enunciados reitores de matriz cristã católica, como explicitado no tópico 4.2 do estudo em tela.

Nossos achados são consonantes com o que discorre Dias (2017) em observação à força desse grupo na defesa de “pautas morais” e obstaculização de iniciativas legislativas voltadas para a ampliação dos direitos sexuais e reprodutivos. Foi graças à articulação discursiva dessa frente parlamentar, inclusive, que a iniciativa conservadora conseguiu documentar que uma “família” apenas seria concebida como tal a partir de casamento ou união estável formada por **um homem e uma mulher**, destaque alusivo a trecho do Artigo 2º do Estatuto:

Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre **um homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 2013, s/n, negrito no original).

Este mesmo documento versa sobre direitos, garantias e políticas públicas voltadas para o núcleo social familiar legitimado pela FPE no que se refere à

educação, saúde, violência doméstica, entre outras questões. O objetivo dessa iniciativa, conforme os apontamentos de Dias (2017 apud FOUCAULT 1987; 2009), é produzir o legítimo e o ilegítimo. Trata-se de uma tentativa de “normalizar jurídica e politicamente uma determinada configuração de família” (DIAS, 2017, p. 53). Nesse contexto, as “ilegítimas” “não deveriam receber o mesmo tratamento e as mesmas garantias, os mesmos direitos e as mesmas proteções que as famílias heterossexuais, por parte do Estado brasileiro” (IBIDEM).

Em comemoração à aprovação do PL referido, a fala do autor do projeto, Anderson Ferreira, costura-se com o discurso religioso cristão sobre a família: “essa é uma vitória não só do povo brasileiro, mas especialmente da família brasileira, porque família é um projeto de Deus”⁴⁶.

Nessa referência, encontramos também uma alusão ao argumento bíblico usado como justificativa para o ato sexual, eis a perspectiva da procriação como uma concessão para não atribuir ao contato carnal um julgo pecaminoso, por obedecer ao famoso desígnio de Deus de “crescer, multiplicar-se e povoar a Terra”, conforme passagem bíblica registrada no Livro dos Gênesis 9:7. Valendo-se de tal ensinamento, ainda no referido Estatuto da Família, fica definido:

(...) há alguns arranjos especialmente importantes porque, a partir deles se cria e se recria, de modo natural, a comunidade humana. Foi com interesse em proteger de modo especial essa matriz geracional da sociedade que se estabeleceu o art. 226, denominando-a “base da sociedade”. Nem toda associação humana é base da sociedade e nem toda relação fará jus à especial proteção, ainda que toda comunidade, se não contrária ao bem comum ou à lei, deva ser respeitada e faça jus à tutela geral do Estado (BRASIL, 2015, p. 13).

Sobre tais aproximações entre os universos religioso e político Dias (2017, p. 61) cita as contribuições de Machado e Piccolo (2010) e Souza (2013) para nos mostrar a recorrência histórica desse feito. Conseguimos compreender, com o estudo, que é como se a “autoridade divina” justificasse a dos homens e a dos homens fossem inspiradas pela divina. Nesse caso, ao “produzir o inimigo”, de acordo com Souza (2013), se forja essa suposição de ameaça de “destruição da família” por meio de simples questionamentos, como aponta Dias (2017), do que é tomado como ordem “normal” das coisas (DIAS, 2017, p. 62).

⁴⁶ Disponível na página oficial do Partido Social Cristão (PSC) no Facebook. Acesso em: 21 jul. 2018.

Alinhados a tal movimentação, em matéria publicada no *website* do programa ESP, os ideólogos vêm a deixar claro que repudiam a ideia de que outras formações familiares possam ser socialmente aceitas e inclusas em nosso repertório cultural. Por isso, condenam a veiculação de discursos ligados ao universo homoafetivo em livros didáticos e em todo âmbito escolar, dados que podemos constatar na reprodução da “reportagem” *Fique de olho nesse livrinho. A escola do seu filho poderá adotá-lo*⁴⁷.

Figura 13 - Print de matéria publicada no website do ESP

The screenshot shows a web browser displaying an article on the website 'www.escolasempartido.org'. The page header includes the site's logo 'ESCOLA SEM PARTIDO' and the slogan 'educação sem doutrinação'. The article title is 'Fique de olho nesse livrinho. A escola do seu filho poderá adotá-lo', dated 07 February 2013. The author is identified as Sandro Guidali. The article text discusses the presence of gay-themed books in schools and mentions a MEC kit. A sidebar on the left contains a navigation menu with categories like 'HOME', 'ARTIGOS', and 'DOUTRINAÇÃO'. A sidebar on the right features several buttons for related content, such as 'Deveres do Professor' and 'Planeje sua Sentença'. At the bottom of the article, there is a 'Biblioteca' section with a video player for 'O Bando - Par'.

Fonte: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/378-fique-de-olho-nesse-livrinho-a-escola-do-seu-filho-podera-adota-lo>. Acesso em 15 mar. 2019

Em um primeiro momento, podemos observar ambiguidades que emergem deste título, tanto no que se refere ao emprego do diminutivo para o termo “livro”, aludindo a uma suposta ironia ou mesmo ao universo infantil concebido como “miniatura” do nosso — perspectiva bastante problematizada pela Sociologia das

⁴⁷ Segue print de parte do arquivo devido à sua extensão. Todavia, o arquivo original encontra-se disponível em: www.escolasempartido.org/educacao-moral/378-. Acesso em: 15 nov. 2018.

Infâncias —, como no que concerne ao termo “adotar”, pois não fica claro se o alerta é que a escola poderá adotar o livro ou a criança, no sentido de apropriação dos “direitos familiares” segundo a perspectiva de assédio ideológico comumente pregada pelo grupo.

No trecho inicial da “reportagem”, são produzidos os seguintes enunciados:

Nossas **crianças** estão **cada vez mais indefesas dentro das próprias escolas**. Veja um novo exemplo de **livros** que estão **invadindo** as salas de aula **com o objetivo não só de disseminar o gayzismo e o bissexualismo** mas também agora o de **estimular crianças a partir de 9 e 10 anos a fazerem sexo** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Ou seja, a princípio, convocam as famílias para tutelar a educação formal das crianças — postura ilegal conforme discussão apresentada no capítulo 7 — sob o apelo de que estariam, de acordo com a visão que apresentam, cada vez mais vulneráveis ao “partido ideológico” dos docentes e das escolas. Depois afirmam que valores, como o “gayzismo” e o “bissexualismo”, atribuídos à suposta “ideologia de gênero” propagada pelo grupo, estão “invadindo” as salas de aula, dando a entender que tais abordagens tenham sido elaboradas à revelia do planejamento público para a Educação.

Figura 14 - Print de seção disponível no website do ESP



Fonte: <http://www.escolasempartido.org/conselho-aos-pais>. Acesso em 13 mar. 2019.

Também fazem associação das mencionadas identidades sexuais a práticas pervertidas no sentido de representarem estímulos sexuais “imorais” às crianças, tomadas pelo grupo como meros “audientes cativos”, como propõem em diversos enunciados, tais como: “[...] para esta autora e para quem publica uma obra dessas,

‘criança descolada’ é criança que está pronta para fazer sexo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *apud* GUIDALLI, 2013) e “[...] ele [o livro] **ensina as crianças a transarem, exibindo** posições sexuais, explicando o orgasmo e o que se pode sentir com a prática” (IDEM, grifo nosso).⁴⁸

Pudemos observar, ainda nesse trecho, a atribuição do sufixo “ismo” ao termo “gay”, dando a entender que homossexuais e/ou simpatizantes têm a pretensão de doutrinar pessoas conforme tal orientação. Existem outras passagens da matéria que vêm a reforçar essa ideia, como, por exemplo, o uso do termo “kit gay” e o enunciado “Eles [os livros] ensinam que um casal homossexual ou bissexual deve ser aceito pelas crianças e que não há nada de errado se um coleguinha for adotado por dois ‘país’ ou duas ‘mães’” (IBIDEM).

Desta mesma matéria, devemos destacar ainda o seguinte trecho:

Logo em sua estreia, o Portal Fé em Jesus mostrou em reportagem como livros didáticos e paradidáticos que exaltam o homossexualismo e a "família" formada por um casal gay estão chegando nas escolas do país sob sugestão e estímulo do MEC. Disfarçadamente, o kit gay concebido pelo governo para ser distribuído nas escolas, em que pese o recuo do então ministro da Educação, Fernando Haddad, vai sendo introduzido no ambiente escolar, atingindo crianças a partir dos seis anos de idade até os adolescentes no Ensino Médio (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Por último, mas não menos importante, apontamos o trecho inicial dessa passagem, onde o nome do portal em foi originalmente veiculada a matéria remete à sua orientação religiosa, logo agregada à recorrente crítica a relações homoafetivas e à instituição de outros modelos de organização familiar desconforme em relação à suposta matriz heteronormativa. Vale notar, ainda, que o trecho “logo em sua estreia” aponta a prioridade dada ao assunto.

Posteriormente, também emerge dessa formação discursiva, a atribuição do acolhimento a tais pautas a questões partidárias, sob a acusação de conivência por parte do, à época ministro da educação, Fernando Haddad, ligado ao Partido dos Trabalhadores, historicamente atacado pelo grupo, como demonstrado anteriormente.

Nessa perspectiva, o discurso é amarrado com a seguinte formação: **“o kit gay concebido pelo governo [...] vai sendo introduzido no ambiente escolar, atingindo crianças a partir dos seis anos de idade até os adolescentes no Ensino**

⁴⁸ Sobre as discussões atravessadas a tais enunciados concernentes à educação sexual, nos dedicaremos em tópico posterior deste capítulo.

Médio (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, *apud* GUIDALLI, 2013, grifo nosso). Assim, além de acusar enfaticamente o reconhecimento da diversidade entre as formas de organização familiar, o discurso referido ainda usa a palavra “atingir” para condenar a incidência de tal prática sobre a institucionalização dos sujeitos escolarizados.

Nessa perspectiva, podemos reconhecer grande apoio por parte do grupo no campo discursivo psicanalítico, que, baseado nos pressupostos lacanianos e freudianos, como debatido anteriormente, mais precisamente no tópico 4.3 do marco teórico do estudo em tela, aponta o firmamento identitário dos sujeitos à mercê da presença fálica. Estudos desenvolvidos na crítica psicanalítica, assim como os desenvolvidos por Kehl (1998) e Birman (2001), tomados aqui como referência, nos mostram que os pressupostos da área eram bastante falocêntricos, sendo o universo masculino (corpo, sexualidade e gênero) tomado como regra, já o feminino marcado pela ausência do falo.

Segundo um texto referenciado no *website* do “movimento”, cuja autoria é posta como sendo de uma mulher, psicóloga e psicanalista, Rejane Soares⁴⁹, de acordo com a psicanálise freudiana,

[...] as diversas psicopatologias -- neuroses, psicoses e perversões -- estão diretamente relacionadas às possíveis saídas que o complexo de Édipo comporta. É com base no complexo de Édipo que **a criança estrutura e organiza o seu psiquismo e sexualidade, sobretudo, em torno das diferenças entre os sexos e da angústia de castração suscitada pela constatação dessas diferenças**. O complexo de castração está em estrita relação com o complexo de Édipo, mais especialmente com **a função interditor e normativa** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifos nossos).

Lembramos que a “verdade” invocada nesse discurso é em relação ao pressuposto de que a personalidade/identidade feminina se desenvolve a partir de marcas masculinas referidas sobretudo a questões de gênero e sexualidade, conforme pretendeu definir a cultura europeia dos séculos XVIII e XIX, estipulando vários requisitos para se alcançar o “ideal da feminilidade”, conforme nos esclarecem as contribuições teóricas de Kehl (1998) e Birman (2001).

Além disso, é a partir desse discurso também que o sexismo é exaltado, dando origem ao esquema binário tão defendido pelo conservadorismo. Segundo tal arcabouço teórico, serve como forma de interdição na formação identitária do sujeito,

⁴⁹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 15 nov. 2018.

sobretudo no que se refere a questões de gênero e sexualidade, e de normatização a partir do universo masculino, concebido com a vantagem “natural” de não ter passado por castração

Conforme nos propõe, ainda o discurso psicanalítico reiterado pelos ideólogos do ESP, como consequência do complexo de castração, “os desejos de ter um pênis e um filho permanecem investidos no inconsciente da menina, o que cria espaço para a preparação de seu papel sexual futuro” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 apud SOARES, 2015). De acordo com essa perspectiva também,

O pai é o representante da lei da cultura e do interdito; é através da função que ele exerce no complexo de Édipo que a criança adquire a instância reguladora do supereu ou superego, instância que representa a consciência moral. É, pois, nesse processo, em que a autoridade do pai é introjetada no Ego da criança, o que torna possível a formação do Superego. Nas psicoses e perversões o complexo de Édipo não se processa dessa forma. Freud diz que a dissolução desse complexo seria um desfecho ideal, ao passo que a simples repressão do mesmo teria por consequência a patologia. Na constituição de um "futuro psicótico" ocorre exatamente a falta da inscrição normativa do complexo de castração que impede o reconhecimento e aceitação da diferença sexual como acontece nas neuroses (IBIDEM).

Para os ideólogos, o sexismo é considerado fundamental nas relações e, mais que isso, um elemento estruturante de suma importância para a institucionalização e firmamento identitário dos sujeitos, tendo o homem o papel mais importante dentro da organização familiar. Dentro dessas considerações, o papel do professor é associado ao do pai, pois “é também um representante da lei da cultura para a criança”, o que seria um risco — e aí estaria a justificativa para reafirmar a “vontade de verdade” expressa no título do texto em questão: “Porque os pais devem dizer não à ideologia de gênero”. A partir da articulação desses saberes, definem como lição que:

[...] é urgente o combate a ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança. O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse dano vai muito além de um desvio dos desejos heterossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. Ele chega, na verdade, às raízes de uma confusão mental deliberada (IBIDEM).

Por esse viés, então, seguem, em discurso, referenciando psicanalistas que compactuam com tal perspectiva, militantes contra a suposta "ideologia de gênero" e, assim como já defenderam intervenções psicanalíticas de repressão e cura à

orientações identitárias homoafetivas, fomentando investidas em processos que chamaram de "cura gay", acrescentam agora outras referências que apontam a transexualidade como uma "psicose" ou "perversão", correspondente, segundo esse discurso cisgênero e heteronormativo, a uma suposta recusa da diferença sexual. Para tanto, Soares aponta considerações de CZERMAK e de FRIGNET (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, apud SOARES, 2015).

A rejeição por parte do grupo em relação a possibilidade de se questionar ou desconstruir perfis normatizadores dentro de organizações familiares constituídas por relações hegemônicas é tanta que, independentemente do campo de inscrição de discursos emancipadores, se põem taxativos e radicalmente contrários.

Observamos todo um esforço por parte do “movimento” em disseminar a ideia de que as escolas estão sendo invadidas por “ondas de sexualização”⁵⁰, como é dado a entender por matéria publicada no *website* da organização sob o título de “Sexualização nas escolas”⁵¹. No caso, o grupo refere-se a uma entrevista concedida por uma “mãe de estudante” indignada com abordagem pedagógica atribuída, pelos ideólogos, à chamada “ideologia de gênero”.

Ontem à noite, no programa Sexualização nas escolas, nossa entrevistada, a psicóloga e psicanalista Rejane Soares, relatou o episódio vivido por suas duas filhas em uma das mais renomadas escolas católicas de Belo Horizonte - MG. As meninas foram submetidas a uma aula de educação sexual perturbadora, para dizer o mínimo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Deste enunciado, conseguimos observar o efeito de verdade produzido pelo nome do programa, elaborado quase que como um anúncio factual, bem como uma tentativa de empoderar o discurso tomado como referência por meio de alusão a campos de saberes consonantes com as áreas de formação profissional pontuadas na caracterização do sujeito entrevistado, que, no caso, simplesmente, coloca-se como mãe de meninas estudantes.

O discurso, então, da “psicóloga-mãe-de-meninas-estudantes-violadas-pela-ideologia-de-gênero” discorda da educação sexual nas escolas argumentando que, com os debates por ela fomentados,

⁵⁰ O debate sobre gênero, sexualidades e educação sexual será aprofundado no próximo tópico deste capítulo. Todavia, por ora se fez necessário abordar um arquivo tão voltado para questões de sexualidade por ter sido produzido em alusão ao lugar de fala de uma “mãe” cujas concepções e orientações identitárias se encaixam no modelo matricial de família forjado pelo discurso conservador.

⁵¹ Disponível em: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 17 nov. 2018.

pretende-se forçar um despertar sexual cada vez mais cedo para que, quando a pauta pedófila prevalecer, as crianças já não tenham mais a menor chance de proteção e defesa: nem da lei, nem da cultura, nem dos pais, nem mesmo dos seus próprios sentimentos de estranhamento e rejeição, pois já terão sido expostas a um conteúdo com o qual não possuem condições psíquicas de lidar e diante do qual não conseguem resistir (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Observamos, a partir deste enunciado, que, paradoxalmente, ao que preconizam os estudos feministas sobre o papel da educação sexual enquanto ferramenta de combate a abusos e violações de crianças e adolescentes, de acordo com o discurso fomentado pelos ideólogos do “movimento”, a proteção que deve ser garantida aos sujeitos em formação é em relação ao contato com o conteúdo. Reitera-se, com esta formação discursiva, o saber que julga tais sujeitos como “audiência cativa” em detrimento do que preconizam Larrosa (2001) e Foucault (1998), como supracitado.

Como forma de justificar as impressões da mãe entrevistada, o arquivo analisado apresenta também costuras de leituras de imagens, processo que foi autodefinido na escrita da matéria original da seguinte forma:

complementando a entrevista, publico algumas das fotos que Rejane mo (sic) enviou antes de gravarmos a entrevista, para que eu visse sobre o que ela se referia. ADVIRTO: AFASTEM AS CRIANÇAS DE PERTO DO COMPUTADOR. As imagens são "fofinhas" porque o estilo é infantil, mas o conteúdo não é (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo da autora).

Assim, já a tal “advertência” aponta para uma suposta configuração de assédio moral e/ou ideológico investido contra o ideal de infância condizente com o perfil da família patriarcal, apesar de o conteúdo (educação sexual) fazer parte dos planos de educação formal brasileira, à época instituído pelo PNE, até a censura do “movimento” vir à tona.

Posterior à “advertência” expressa no enunciado supracitado, uma das imagens (reproduzida a seguir) — capa de um dos livros criticados — é “descrita” da seguinte forma: “canto inferior esquerdo: os pais como tolos, assustados, inseguros. A professora na imagem principal como a pessoa certa para responder as questões e ensinar sobre sexo”. Ignorando o fato de que a pessoa docente tem o domínio de determinados conteúdos e assuntos que nem todo mundo tem, além do preparo pedagógico, reiteram a noção de que o ensino crítico/emancipador tira a autoridade

dos pais bem como a centralidade de seus ensinamentos na vida do sujeito “doutrinado” pela ideologia da professora.

Figura 15 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

Outro livro, intitulado por “Nem tão rosa, nem tão azul: ser menino e ser menina” (2001), por aludir à perspectiva trazida pelo debate feminista ao campo de saberes em torno do gênero, é apontado no hall dos que supostamente versam sobre perspectivas inadequadas/icoerentes à realidade de jovens sujeitos escolarizados através da seguinte legenda: “a identidade sexual como algo a ser construído”. Segue a imagem da capa desse livro.

Figura 16 - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

Nesse sentido, destacam, ainda, "não é beeeem assim essa coisa de ser menino e ser menina", uma das lições apresentadas pelo livro, equivocada para o ESP. Podemos inferir, de acordo com atualizações discursivas de saberes conservadores referenciados pelo "movimento" que a discordância do grupo se volta, nesse caso, para a crítica sugerida, por meio do termo "beeeem" ao radicalismo dos padrões heteronormativos atravessados aos processos sociais de normatização marcados pelo gênero, instaurados potencialmente no ambiente escolar.

Outra crítica censurada pelo discurso do ESP é uma apresentada por imagem componente de um dos livros contraindicados pelo grupo, trata-se de uma reprodução de supostos "pais" sentados em uma sala de estar, concentrados em uma leitura e amordaçados, enquanto uma criança olha curiosamente, enquanto brinca, atentamente para a televisão, que mostra um grande preservativo, como podemos visualizar em:

Figura 17⁵² - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

⁵² Esclarecemos que embora reconheçamos a pouca qualidade da imagem disponibilizada, não foi disponibilizada nenhuma referência do livro tratado na matéria para que pudéssemos tentar acessar e compartilhar o texto-imagem original.

Apesar desse enunciado vir a debater a perda de criticidade e autonomia de muitos pais da contemporaneidade que se eximem da função de medir e orientar a formação dos filhos, o grupo a legenda como “pais idiotas e indiferentes” nos levando a inferir que, para os ideólogos a imagem faz uma referência e não uma crítica à omissão de alguns responsáveis e a má influências midiáticas.

Já outra imagem (que propõe crianças como júri, suposto pai como réu e suposta professora como juíza, como explicitado a seguir), que faz referência à capacidade crítica, fomentada pela educação sexual, das crianças se reconhecerem em contextos familiares abusivos — comuns nas relações de opressão instigadas por formações familiares baseadas no patriarcado —, e da escola em honrar seu compromisso com o desenvolvimento da cidadania plena dos sujeitos que educa, é legendada pelo grupo da seguinte forma: “subversão total da autoridade: os pais na cadeira dos réus, as crianças julgando e a professora dando a sentença”.

Figura 18⁵³ - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



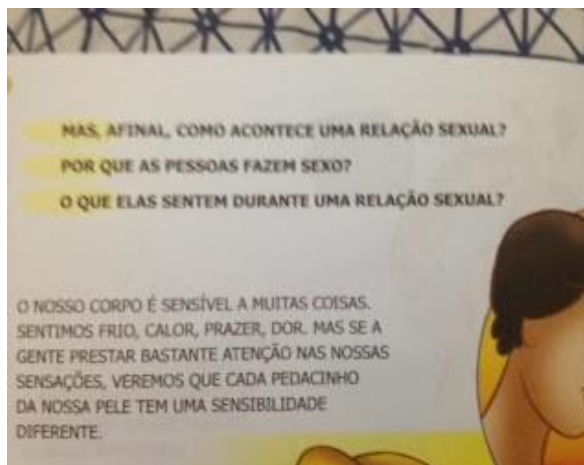
Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

Por último, criticam dúvidas reproduzidas em livro sobre educação sexual, proposta como alvo de curiosidade de jovens estudantes e explicações e imagens ilustrativas apresentadas sobre relações sexuais, através de enunciados do tipo: “Sério: quem, tendo vivido uma infância sem abusos e superexposições, é capaz de

⁵³ Idem.

colocar-se tais questões aos 10 anos de idade?!”; “Sutil, não?”; “Jogando querosene na imaginação das crianças. Mais explícito que isso só num filme pornô”; e “Riscando o fósforo!”. Seguem as imagens:

Figura 19⁵⁴ - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

Figura 20⁵⁵ - Imagem disponibilizada na matéria publicada em site da Escola sem Partido



Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/429-sexualizacao-nas-escolas>. Acesso em 15 mar. 2019.

Assim, irredutíveis ao debate com qualquer um dos trânsitos apresentados ou congêneres, os ideólogos concluem com os enunciados: “Cheguem junto! E se a coisa piorar e não houver chance de mudança da situação, exijam que as crianças sejam dispensadas da aula. E se nada disso resolver, o homeschooling está aí para isso”. Ou seja, se a “vontade de verdade” do grupo não for atendida, preferem privar os

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem

sujeitos em formação de negociações com a esfera pública oriundas do processo de escolarização.

Outro arquivo apresentado pelo grupo no site do “movimento” apresenta conteúdo bastante semelhante ao debatido anteriormente, mas com a variação de que a referência apresentada pelo grupo é, neste caso, o lugar de fala de uma mãe leiga em relação ao campo de saberes psicanalíticos. O enunciado “Mãe de estudante manifesta insatisfação com abordagem de educação sexual em livro didático”⁵⁶ intitula a reprodução de carta de insatisfação dirigida à equipe gestora de instituição que adota livro com abordagem supostamente inadequada e à editora que publicou a obra publicada pelo grupo como forma de exemplo de integrante de família simpatizante à ideologia do grupo.

Na carta referida, a mãe inicia seu discurso expondo o nome das pessoas que tratam a educação sexual, segundo sua visão, de modo equivocado, ou seja, as denuncia, regularidade estratégica comum ao “movimento”. Depois, após ter mencionado o livro como um todo em caráter de desaprovação, especifica o capítulo sobre sistema reprodutor como motivo de seu desapareço.

Gostaria de deixar registrada a minha insatisfação coma escolha do livro didático Porta Aberta Ciências - 5º ano (Editora FTD), autoras: Ângela Gil e Sueli Fanizzi, em especial o capítulo inteiro dedicado ao sistema reprodutor: "O corpo humano: sistema genital, mudanças no corpo e manutenção da saúde" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Como justificativa para tal insatisfação, pontua:

É interessante notar que os demais sistemas do organismo humano (cardiovascular, esquelético, articular, nervoso, muscular, órgãos dos sentidos e glândulas endócrinas) estão todos reunidos em uma só unidade que vai da página 126 à 140. A Unidade 7, cujos tópicos abordados são "sistema genital masculino e feminino; fecundação; menstruação e doenças sexualmente transmissíveis", além de uma entrevista com psicóloga, tem o mesmo número de páginas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Notamos, por meio desses enunciados, que a importância atribuída aos esclarecimentos nessa área de conhecimento já a incomoda — sua vigilância desconfiada fica clara quando ela pontua a extensão da seção do livro — e ainda mais o fato de tais questões serem (re)pensadas e debatidas por psicóloga.

⁵⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/384-mae-de-estudante-manifesta-insatisfacao-com-abordagem-de-educacao-sexual-em-livro-didatico>. Acesso em 17 nov. 2018.

A próxima queixa apresentada pela mãe volta-se para o espelhamento de fases posteriores constituintes do ciclo vital. Sob a alegação de que imagens ilustradas em página do livro não representam a fase de vida dos sujeitos estudantes, a mãe parece desconsiderar que a educação, inclusive a sexual, ajuda no amadurecimento e na formação de uma cidadania plena, outra regularidade do discurso fomentado pelo ESP, que postula como legítima apenas a perspectiva de ensino conteudista. Além disso, questões de sexo, reprodução e formas de prevenção são, mais uma vez, censuradas. Inclusive, preservativos coloridos, fazendo alusão à diversidade sexual e de sexualidades são tomados como afronta e absurdo, como podemos verificar no trecho que se segue:

Ao longo de todo o capítulo, e lembremos que este é um livro para crianças entre 9 e 11 anos, inúmeros pontos chamam a atenção e já começa na primeira página. Ali há quatro figuras principais: um grupo de adolescentes (maiores de 16 anos aparentemente), uma mulher grávida realizando os exames de pré-natal, um ultrassom e, finalmente, OITO camisinhas (coloridas, claro!) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

A discordância em relação a posturas e abordagens de respeito e apoio à diversidade é reiterada na formação discursiva posterior quando a mãe pontua como “desnecessária” a ressalva de que a atração física “geralmente” acontece entre sexos opostos assim como a que considera a reprodução como um direito de escolha e planejamento individual. Ou seja, em sua concepção, apenas identidades heteronormativas devem ser representadas e/ou legitimadas pela educação formal, pontuar a possibilidade de diferença seria, para ela, uma forma de doutrinar valores e orientações que toma como “anormais”. Alguns parágrafos adiante, encontramos o seguinte texto:

“Essas transformações físicas, que ocorrem tanto no menino como na menina, vêm acompanhadas de transformações emocionais e comportamentais. Nessa fase surge a atração física, geralmente entre os sexos opostos.” Novamente só cabe perguntar: “Geralmente???” A última frase do parágrafo é totalmente desnecessária. Qual o objetivo de ela constar no livro a não ser tentar, desde já, “enfiar” na cabeça de crianças de 9, 10 e 11 anos a “normalidade”? Viram como o “podem se reproduzir” tem um significado muito maior? (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Nesse sentido, outro tema colocado com desprezo é a associação na abordagem sobre a menstruação e a discussão sobre método contraceptivo. Essas discussões trazem à tona tabus constituídos pelo discurso religioso: corpo, sexo,

sexualidade, gênero e reprodução; vida sexual e sexualidade de mulheres, o que configura uma nova regularidade com atualizações concernentes à “ideologia de gênero” e perspectiva da docência doutrinadora.

Em seguida temos o tópico sobre "Menstruação" e a primeira pergunta é "A menstruação pode ocorrer durante toda a vida de uma mulher?". Em um livro perfeito, haveria essa resposta no texto, mas não há. Os parágrafos seguintes falam somente sobre o ciclo menstrual e os exercícios de fixação são de matemática que englobam o cálculo de quando uma jovem ficará menstruada dada a data da menstruação no mês anterior e quantas vezes ela ficará menstruada durante o ano (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Posteriormente, outras duas regularidades são enunciadas: a defesa da “família tradicional” e o sujeito em formação tomado como posse; e os direitos dos responsáveis sobrepostos aos interesses públicos, como podemos analisar na formação discursiva que se segue, sobretudo nos trechos destacados.

Como mãe de um futuro adolescente que estuda em uma escola que preza tanto a família, fiquei muito surpreendida com a escolha de um livro didático que claramente diz aos alunos de 9 a 11 anos que os pais têm que entendê-los e que a opção de ficar com os amigos deve ser respeitada, ao contrário dos pais; e que define a saída da adolescência para a vida adulta [...] o que o texto quer dizer com redefinição de valores? **Os valores são tratados pela família sempre**, desde que as crianças nascem e, mesmo tendo seus períodos de rebeldia e contestações (salvo exceções), **os adolescentes não redefinem valores. Ao contrário até, pois fora de casa eles defendem os valores familiares!** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Mais adiante a autora pontua como equívoco e inadequação também abordagens referentes a doenças sexualmente transmissíveis e formas de prevenção. Para ela, tais temáticas são “de adultos”. O contra posicionamento é tamanho por parte da autora que ela chega a ironizar o debate com enunciados do tipo “claro que esses alunos já ouviram falar, não é mesmo? Afinal de contas que família não trata de sífilis e gonorreia no jantar?” e complementa com:

Obviamente a AIDS não poderia ficar de fora do capítulo. Mas o mais interessante vem no tópico "Ler para se informar", cuja pergunta é: "O que a Aids tem a ver comigo?" e cujo texto começa assim: "Provavelmente você já ouviu falar da Aids na televisão, nas revistas, nos jornais, num papo com os amigos, em casa, na escola... Enfim, o que importa agora é trocarmos umas ideias sobre esse assunto." Claro que crianças de, repito, 9 a 11 anos lêem e vêem jornais DE ADULTOS todos os dias e o papo com os colegas no recreio envolve certamente discussões a respeito das DSTs (aliás, alguém tem coragem de discutir isso com colegas???). Depois de dizer que o contágio pode ser através do contato com líquidos (sangue, esperma e secreções vaginais), o livro explica que a camisinha parece uma bola de soprar que cobre o pênis durante a relação sexual. Logo em seguida mencionam as agulhas, seringas e instrumentos usados por dentistas,

médicos e manicures, que devem ser esterilizados para eliminar o HIV (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Nessa perspectiva, então, de menosprezo pela abordagem escolar a questões incluídas no hall da “ideologia de gênero”, a mãe argumenta que “muitos afirmam que é uma realidade da vida, mas, e principalmente, em uma escola cristã, os valores cristãos deveriam estar O TEMPO TODO sendo transmitidos e praticados por toda a comunidade escolar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo da autora). Nessa forma, reitera-se nossa análise de que tal discurso vem a regularizar, quando não atualizar o discurso religioso sobre corpo, gênero, sexo, sexualidade e família.

Por fim, numa investida de subestimar a cientificidade dos saberes que levam a escola a empreitar tais abordagens e a fim de produzir um efeito de verdade sobre o que defende, sintetiza suas reivindicações (conforme nossos grifos) que refletem tudo que foi debatido sobre. Trata-se de uma crítica a:

Um livro que trata dessa forma **um assunto que deveria ser tratado em família para crianças tão novas não deveria ser escolhido pela escola** e, por isso, deixo aqui meu registro de total discordância e insatisfação com a forma com que **o assunto foi tratado**, ou seja, **de maneira nada científica e sim como mero depósito de ideias não-cristãs em cabeças ainda em formação**, além de dar início a uma **retirada de poder dos pais**, conforme já descrito (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifos nossos).

Embora, por vezes, se valham dos argumentos de que a suposta “ideologia de gênero” se infiltre de modo arbitrário nos parâmetros curriculares, — como se o debate de gênero nada tivesse de transversal ao acesso a saberes diversos — e que determinadas abordagens relativas à educação sexual superexpõem crianças e jovens a uma sexualização precoce, mesmo quando narrativas que transitam pelo universo homoafetivo ou transgênero são escritas em livros *paradidáticos* (ou seja, aquele cujo consumo pode ser acatado ou não pela família e que, oficialmente, se elege fora do currículo comum, por meio de negociação direta entre escola e a família dos estudantes), o grupo condena e rotula como ameaça, como aconteceu em relação ao livro *Os Príncipes e o tesouro* (2016).

Como forma de denúncia, a partir de matéria — originalmente escrita pela jornalista Rita Lisauskas — reproduzida no website do “movimento”, os ideólogos, ao produzirem o enunciado sob forma de título alarmante de “Em breve, na escola do seu filho!”, rejeitam e atribuem noção de periculosidade a um dos primeiros livros infantis

da história que apresentam temática gay e questionamento de papéis genericados por parte da princesa Elena.⁵⁷ Segundo sinopse apresentada por Lisauskas:

o Rei decide que está na hora da filha, Elena, “encontrar um marido”. [...] A princesa, logo avisa o pai: “Eu não estou pronta para casar!” Elena é sequestrada por uma bruxa e o Rei, desesperado, lança um desafio aos súditos: Quem salvar a princesa ganhará “a mão” dela. Dois lindos homens começam a busca – não porque querem se casar e sim porque adoram um desafio. Enfrentam vários perigos e se apaixonam. Resgatam Elena, que confessa: quer tudo na vida, menos se casar com um príncipe. O final é feliz: Gallant e Earnest se casam, com direito a cerimônia religiosa (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Nesse caso, de acordo com as palavras da jornalista, “tudo começa como um conto de fadas típico”, “mas as semelhanças param por aí”. Sobre as rupturas com os discursos hegemônicos de heteronormatividade, o autor afirma da obra afirma que:

a recepção ao livro pelos casais gays foi ótima! Os casais heterossexuais também adoraram a história. Eles disseram que o livro abriu caminho para que conversassem com seus filhos sobre casamento entre pessoas do mesmo sexo. No livro os príncipes não se beijam, apenas ficam de mãos dadas e se abraçam, e eles acharam que a história foi contada do jeito certo para as crianças pequenas (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Mesmo diante da referência de boa receptividade por parte de algumas famílias, o ESP vem a colocar também esse feito no hall de perigo e ofensa à formação moral dos sujeitos escolarizados. Podemos inferir, no entanto que a ameaça seria à concepção de família tradicional (ou matricial, de acordo com os valores do grupo), pois, conforme é pontuado na matéria, “as crianças percebem que o amor pode acontecer entre duas pessoas, independentemente delas serem do mesmo sexo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 apud LISAUSKAS, 2014).

Ou seja, há outros pontos de vista, divergentes do que é apresentado pelo ESP, que consideram — contrariamente, ao julgo dos ideólogos — como saudável o trânsito das crianças por narrativas congêneres. O autor da obra, por exemplo, se queixa de sofrer, na infância, com a falta de representatividade de sua orientação sexual na literatura infantil. Além disso, afirma que salta aos olhos a facilidade das crianças em conceberem a diversidade, num descompasso marcante em relação à dificuldade dos adultos.

⁵⁷ Disponível em: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/489-em-breve-na-escola-do-seu-filho>. Acesso em 15 nov. 2018.

Também aos olhos de movimentos sociais, dissonantes a relações hegemônicas socialmente estabelecidas, o debate/repensar de questões identitárias estereotipadas faz-se fundamental ao desenvolvimento de cidadanias plenas, livres de articulações repressoras. No entanto, embora o ESP seja uma organização que se mobiliza pela manutenção do conservadorismo, algumas reivindicações mobilizam ainda mais os esforços repressores do grupo, como podemos observar do relato de um membro registrado como notícia no website do ESP.

Sob o título “Guarulhos: onde a Marcha das Vadias se mete na educação de crianças”⁵⁸, ideólogo do ESP se refere a audiência pública que discutiu a inserção do debate de gênero na educação fundamental em Guarulhos, na qual vários grupos sociais — como a Marcha da Maconha, Movimento Passe Livre, Coletivo Fora da Ordem e a Marcha Mundial das Mulheres — marcaram presença, mas apenas o grupo das “Vadias” foi posto sob a mira do grupo.

Figura 21⁵⁹ - Print de matéria publicada no website do ESP

ESCOLA SEM PARTIDO *educação sem doutrinação*

Apresentação Quem somos Objetivos Condições de Uso Privacidade FAQ Fale Conosco

HOME
ARTIGOS
CORPO DE DELITO
DEFENDA SEU FILHO
DEPOIMENTOS
DOCTRINA DA
DOCTRINAÇÃO PELO MUNDO
EDUCAÇÃO MORAL
O PAPEL DO GOVERNO
LIVROS DIDÁTICOS
MÍDIA
MOVIMENTO ESTUDANTIL
REPRESENTAÇÕES AO MP
SÍNDROME DE ESTOCOLMO
UNIVERSIDADES
VESTIBULAR

Tomadas
O Blog do Diniz

De olho no livro didático
Blog do Prof. Orley

Não deixe que seu professor faça isso com você.

Denuncie!
Enfim, o tema musical da educação brasileira

Guarulhos: onde a Marcha das Vadias se mete na educação de crianças
Por Thiago Cortês

Uma batalha campal marcou a audiência pública que discutiu a inserção da Ideologia de Gênero na educação fundamental em Guarulhos. O evento foi tomado por hordas de militantes sem qualquer ligação com a educação de crianças e jovens.

Realizada na noite de quarta-feira, 20, na Câmara Municipal de Guarulhos, a audiência serviu para provar que a educação fundamental – voltada a crianças e adolescentes – é um dos grandes alvos das militâncias organizadas.

A Ideologia de Gênero é a nova arma dos movimentos que querem destruir a família. Ela propõe que as diferenças entre homens e mulheres são apenas invenções culturais e não há nenhuma diferença biológica ou natural entre os sexos.

Para se ter uma ideia do nível de interesse dos militantes pela educação fundamental, basta destacar que a audiência pública de Guarulhos atraiu os representantes dos seguintes “movimentos”:

Marcha da Maconha
Marcha das Vadias
Marcha Mundial de Mulheres
Movimento Passe Livre
Coletivo Fora da Ordem
Coletivo Quilombo Raça e Classe

Sim, até mesmo as autoproclamadas Vadias apareceram lá para dar seus pitacos sobre a educação de crianças e adolescentes. Parece surreal, mas é apenas o Brasil.

É claro, as autodenominadas Vadias estavam lá pra dar seu apoio à Ideologia de Gênero, vaiar os palestrantes e ofender quem ousasse discordar delas.

Óbvio que o a visão de pessoas com este perfil é valiosíssima para a construção do plano de educação votado às crianças de adolescentes de Guarulhos:

POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR
MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRA JUDICIAL
CARTAZ COM OS DEVERES DO PROFESSOR
Lei Nacional de Liberdade contra a Doutrinação nas Escolas
Deveres do Professor
Flagrante o Doutrinador
Planeje sua Denúncia
Conselho aos Pais
Casa COC
NÃO DEIXE DE LER:
- Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno.

Disponível em <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/547-guarulhos-onde-a-marcha-das-vadias-se-mete-na-educacao-de-criancas>, em 15 mar. 2018.

⁵⁸ Disponível em: www.escolasempartido.org/educacao-moral/547-guarulhos-onde-a-marcha-das-vadias-se-mete-na-educacao-de-criancas. Acesso em 15 nov. 2018.

⁵⁹ Print de parte da matéria devido à sua extensão. Texto-imagem original disponível em <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/547-guarulhos-onde-a-marcha-das-vadias-se-mete-na-educacao-de-criancas>. Acesso em: , em 15 mar. 2018.

Embora o fato seja pontuado a partir do enunciado “o evento foi tomado por hordas de militantes sem qualquer ligação com a educação de crianças e jovens” — o que denota que desconsideram que as discussões pleiteadas pelos coletivos de resistência se estende a todos os segmentos sociais, e a escola não está à margem da sociedade, percebemos que, de todas as reivindicações e filiações epistemológicas dos grupos referidos, a que mais incomoda é a de mulheres, mas, ainda mais, as que subvertem, já da autodenominação, as normatizações de "pureza e castidade" comumente atribuída às mulheres.

Essa nossa inferência ganha força a partir do enunciado: “Sim, até mesmo as autoproclamadas Vadias apareceram lá para dar seus pitacos sobre a educação de crianças e adolescentes. Parece surreal, mas é apenas o Brasil”. Emerge desse enunciado um tom que sugere "perversão", alvo da sátira feita pelas militantes da Marcha, associado pelos ideólogos ao que concebem como "ideologia de gênero". Além disso, notamos também a partir não somente desse enunciado, mas da formação “a audiência serviu para provar que a educação fundamental — voltada a crianças e adolescentes — é um dos grandes alvos das militâncias organizadas”, que ignoram e/ou menosprezam o fato de que a infância-adolescência é o período principal nos processos de institucionalização do sujeito.

No que se refere às discussões sobre questões de gênero apoiadas e/ou alavancadas pelos coletivos presentes na audiência, o grupo dispara que: “a Ideologia de Gênero é a nova arma dos movimentos que querem destruir a família. Ela propõe que as diferenças entre homens e mulheres são apenas invenções culturais e não há nenhuma diferença biológica ou natural entre os sexos”. Tal formação discursiva apresenta regularidades sexistas de mais de um campo de saberes, sobretudo o religioso e o biologicista, que atribuem à discussão feminista uma suposta vontade de destruição da família.

Sobre o viés religioso, podemos apontar, para além dos saberes construídos em tal campo no que concerne à família tradicional, defesas diretas da moral religiosa como “autoridade” no debate sobre a inclusão curricular da referida teoria de gênero no ambiente escolar, como verificamos em:

Convidado a prestigiar o evento, o bispo diocesano de Guarulhos, Dom Edmilson Amador Caetano, foi impedido de falar pelos militantes presentes na audiência, que despejaram um festival de ofensas e xingamentos contra ele [...] Todas as vezes nas quais alguém mencionava um princípio moral básico – sem qualquer proselitismo religioso – era acusado de estar violando

a laicidade que deve imperar na Câmara Municipal de Guarulhos [...] Choveram ofensas contra a religião das pessoas comuns que, com muito esforço (ao contrário dos militantes profissionais, a maioria das pessoas trabalha e não têm tempo pra debates) lotaram o plenário da Câmara de Guarulhos.

Além da defesa objetiva de uma moral proselitista, nesta mesma formação enunciativa, observamos também que as pessoas orientadas por saberes dissonantes dos tomados como “verdade” pelos ideólogos são, estrategicamente, depreciadas pelo “movimento”, como denota o enunciado supracitado, em especial no trecho destacado “(ao contrário dos militantes profissionais, a maioria das pessoas trabalha e não têm tempo pra debates)” e outro posterior que rotulam os militantes e os especialistas com os quais dialogam de “amestrados”.

No caso, essas pessoas estariam a serviço de ideais escusos, supostamente pré-estabelecidos. Nesta mesma formação discursiva, pois, pudemos observar, ainda, outra regularidade enunciativa: a atribuição de interesse político partidário às “pautas esquerdistas”. Nesse sentido, pontuamos uma nova tomada dos petistas no processo de “produção do inimigo”, de acordo com os pressupostos de Souza (2013), construção que podemos analisar no seguinte adendo feito no relato em questão.

Ah, sim, um detalhe: Guarulhos é governada pelo petista Sebastião de Almeida [...] Os militantes estavam lá para respaldar aquilo que já é uma vontade consolidada da gestão petista: levar a doutrinação ideológica para as salas de aula. Para tal, militantes e Prefeitura recorrem aos clichês da “luta pela tolerância” e “respeito ao diferente” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Com a inserção das aspas incitando desconfiança sobre a legitimidade de tais pautas, observamos que a “vontade de verdade” do grupo conservador os põe numa perspectiva monológica, através da qual menosprezam as mobilizações protestantes em função das próprias “verdades”, análise que se reiterou com nossa leitura sobre a argumentação apresentada pelo grupo como conclusão de seu manifesto contra as militâncias em questão.

Apesar de toda a hostilidade, o professor Felipe Nery – palestrante convidado a falar sobre o tema, o que fez de forma absolutamente civilizada – deixou seu recado: “Por ter estudado a fundo as consequências negativas da implantação da Ideologia de Gênero em outros países, e perceber que tal ideologia cria uma sociedade relativista, me oponho a inclusão da mesma nas escolas. Não estou sozinho; a entidade que presido, Observatório Interamericano de Biopolítica, conta com a participação de 160 mil professores que não querem ser instrumentalizados” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Assim como a matéria “Em breve, na escola do seu filho!”, outras postagens do grupo, feita no *website* da organização, apresentam como único pronunciamento dos ideólogos, além dos interditos que podem ser inferidos de acordo com as contribuições teóricas foucaultianas, a formação de um enunciado de origem acusatória com fins de promover uma convocatória à mobilização das famílias contra a pressuposta existência do inimigo — como explicitado anteriormente — que precisa ser combatido, através de título taxativo. Nesse sentido, conforme debatido no tópico 7.1 do capítulo 7, soma-se a esse ímpeto monológico posicionamentos fascistas que levam o “movimento” a querer destruir o não consonante, dado que emerge de outro título disponibilizado também no *website* do grupo.

Sob o título de “Modelo de Notificação Extrajudicial”, os ideólogos compartilham o que chamam, através de subtítulo, de “**arma** das famílias contra a doutrinação nas escolas”⁶⁰ (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso). Como discutimos anteriormente, a estratégia de judicializar as próprias demandas é recorrente na mobilização do ESP. Assim, como não há lei que permita aos pais interferir de modo direto na educação formal dos filhos, eles vêm a produzir um modelo de notificação extrajudicial, pois para o grupo avesso ao diálogo, “uma das formas de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho é notificá-lo extrajudicialmente para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar”.

Sobre os efeitos legais de tal notificação, nos inquieta o fato de incentivarem a escrita e submissão anônima da mesma, uma vez que para fins de exercício democrático da cidadania e de documentarização de ocorrências a identidade do requerente precisa estar autorizada à reivindicação. Outro enunciado que produzem sobre o documento que analisamos como critério de parcialidade foi o seguinte: “trata-se apenas de um modelo, que **poderá ser adaptado segundo** a necessidade, **a vontade e a imaginação jurídica dos pais** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifos nossos). Qual é a fundamentação dos termos “vontade” e imaginação jurídica se não a foucaultiana que se refere à “vontade de verdade”?

Em trecho inicial do discurso de notificação ao suposto “professor assediador”, configura-se, mais uma vez, uma reivindicação de autoridade não legítima: “[...] dirijome a Vossa Senhoria para comunicar-lhe formalmente, em caráter premonitório,

⁶⁰ Disponível em: www.escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas. Acesso em 15 nov. 2018.

algumas de minhas apreensões e **exigências** relativamente à educação do meu filho (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso). Como debatido, os anseios e princípios particulares de cada família não podem se sobrepôr às diretrizes da educação formal instituídas pela esfera pública.

Em meio a ofensas à categoria docente e estabelecimento de discurso originado através de relação de desconfiança, afirmam que “o que a Constituição assegura ao professor é a liberdade de ensinar, não a liberdade de expressão” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), trecho do qual podemos inferir uma alusão por afinidade ideológica ao ensino tecnicista e crítica à perspectiva emancipadora do ensino crítico. Além das acusações, mesmo sendo uma notificação extrajudicial, apelam para a estipulação de pena àqueles que contrariarem suas “exigências”, como verificamos na passagem:

o professor que se aproveita da presença obrigatória dos alunos para tentar impingir-lhes suas próprias ideias ou preferências ideológicas, políticas, religiosas ou morais **pode ser processado e condenado a até 6 meses de detenção, além de perder o cargo e ficar impedido de exercer qualquer outra função pública pelo prazo de até três anos** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifos nossos).

Nesse sentido, ao tratar do princípio de laicidade do Estado, especificam que: “isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte da moral” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Com esse enunciado, mais uma vez propõem a ignorar o intimismo próprio da sexualidade de cada sujeito e propondo-a como alvo de regulação “estrita” e em função da moral, cuja epistemologia já conhecemos quando reivindicada pelo grupo.

Embora reconheçam em trecho posterior que “a linha que separa a ciência da moral, além de não ser muito nítida, pode variar de indivíduo para indivíduo, conforme o estágio de amadurecimento, a sensibilidade e a formação de cada um” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), insistem que a invocada “moral” regule o “fazer científico” dentro do ambiente escolar.

Nessa perspectiva e em nome da preservação e perpetuação da “família tradicional”, colocam a própria “vontade de verdade” como autoridade máxima da educação formal ao tentarem persuadir profissionais docentes de que somente a moral conservadora dignificará a atividade de ensinar, como podemos observar a partir da seguinte formação discursiva:

É certo que Vossa Senhoria encontrará, em documentos e diretrizes curriculares do MEC e da secretaria de educação, fundamento para introduzir esses temas em suas aulas. Asseguro-lhe, no entanto, que nada disso tem valor diante do princípio constitucional da laicidade do Estado, da liberdade de consciência e de crença dos alunos e do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, art. 12, item 4), de modo que Vossa Senhoria não está obrigado a seguir essas determinações ou recomendações, em razão da sua manifesta ilegalidade (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Assim, compreendemos que o discurso do ESP se orienta em função de deslegitimar e, se possível suprimir dos planos educacionais, todo e qualquer debate que se proponha a questionar os valores e princípios mantenedores da instituição familiar patriarcal, base de conservação de uma das mais veladas formas de estabelecimento de relações de opressão.

No que se refere às lições generificadas produzidas pelo ESP encontramos as seguintes:

- a) existe um projeto matricial de família “instituído por Deus”;
- b) representantes políticos religiosos vêm a legislar para garantir que “os homens” cumpram os desígnios de Deus;
- c) toda e qualquer organização familiar deve conformar-se com o projeto matricial heteronormativo “porque é o natural”;
- d) as organizações familiares desviantes do projeto matricial não são dignas do título “família” e, portanto, não devem ser reconhecidas perante a sociedade nem legitimadas pelo Estado, que não deve lhe provir de garantia de direitos ou proteção;
- e) as organizações familiares devem ser instituídas com o fim de reprodução da espécie;
- f) existe fixidez nos requisitos dos papéis de “mãe” e “pai” e estes são intransferíveis em relação aos sujeitos que procriaram, independente das relações de afeto e tutela que se estabeleça entre os membros da família;
- g) as famílias são instituições de posse de ordem patriarcal, logo é necessário que cada núcleo lute pela manutenção de seus princípios e/ou interesses particulares;
- h) existem dois núcleos educacionais que concorrem no processo de institucionalização do sujeito, o privado e o público. Quanto mais o primeiro conseguir se sobrepor ao segundo, mais a linhagem familiar estará preservada.

9.2 DOS DE(M)BATES DE UMA VISÃO CAÓTICA SOBRE (“IDEOLOGIA” DE) GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO SEXUAL

Outro dispositivo bastante recorrente no discurso produzido pela ESP é a ameaça à “família tradicional” por parte da “ideologia de gênero”. Sob esse rótulo colocam também questões de sexo, sexualidade e educação sexual, propondo-lhes em caráter subversivo. Como discutido no tópico 8.1 do capítulo anterior, ao referir-se ao arcabouço teórico feminista construído em torno do gênero, o “movimento” trabalha com uma acepção pejorativa do termo “ideologia” para legitimar sua suposição de que se trata de um constructo elaborado a partir da articulação de falsas ideias cujo intuito é minar a sociedade patriarcal por meio de uma revolução sexual.

Assim sendo, não medem esforços para reiterar o sexismo e inibir qualquer proposta de promoção de políticas de superação das desigualdades sociais, sobretudo as diretamente ligadas a questões de gênero, sexo e sexualidade.

Em matéria publicada no *website* do “movimento”, já do enunciado constituído no título “De novo, a tentativa de criar o ‘homem novo’. Será que agora vai? E os pais? Será que estão sabendo? Será que estão de acordo?”⁶¹, emergem dois dados nessa perspectiva:

a) intolerância em relação à possibilidade de desconstrução do homem inventado pelo patriarcado, através do uso da expressão “de novo”;

b) desconfiança disseminada no sentido de fomentar o “pânico moral” de acordo com as considerações de Cohen (1972), debatidas no capítulo 8.

Trata-se de uma matéria reproduzida pelo ESP como mau exemplo do que se pode acontecer na educação formal de estudantes, colocado como um desacordo com os princípios morais de pais que se enquadrem no modelo matricial da “família tradicional”, fato que, como discutido anteriormente, não chega a configurar nenhuma arbitrariedade. Originalmente, o texto foi produzido como uma matéria de autoria de Ocimara Balmant, publicada pelo Estadão em 4 de maio de 2013, sob o título “Bonecas são para meninos? Em algumas escolas, sim”, e, de acordo com o que pudemos analisar, o conteúdo do relato é “denunciado” pelo grupo simplesmente por abordar uma experiência consonante com o debate feminista em torno do gênero e das sexualidades. De acordo com a matéria:

⁶¹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/390-sera-que-os-pais-estao-sabendo-sera-que-eles-concordam>. Acesso em 17 nov. 2018.

No salão de cabeleireiro de mentirinha, João Pontes, de 4 anos, penteia a professora, usa o secador no cabelo de uma coleguinha e maquia a outra, concentradíssimo na função. Menos de cinco minutos depois, João está do outro lado da sala, em um round de luta com o colega Artur Bomfim, de 5 anos, que há pouco brincava de casinha. Nos cantos da brincadeira do Colégio Equipe, na zona oeste de São Paulo, não há brinquedo de menino ou de menina. Todos os alunos da educação infantil - com idade entre 3 e 5 anos - transitam da boneca ao carrinho sem nenhuma cerimônia. "O objetivo é deixar todas as opções à disposição e não estimular nenhum tipo de escolha sexista. Acreditamos que, ao não fazer essa distinção de gênero, ajudamos a derrubar essa dicotomia entre o que é tarefa de mulher e o que é atividade de homem", explica a coordenadora pedagógica de Educação Infantil do Equipe, Luciana Gamero (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Embora tanto o relato da experiência já contenha justificativas para tal feito como a própria repórter os comente em caráter de concordância e complementação, como verificamos nos trechos que se seguem, o ESP não esmorece sua "vontade de verdade" nem abdica da produção do ilegítimo, como propõe Foucault (1987; 2009), e do inimigo conforme os apontamentos de Souza (2013).

Trata-se de um "jogo simbólico", atividade curricular da educação infantil adotado por um grupo de escolas que acredita que ali é o espaço apropriado para quebrar alguns paradigmas. A livre forma de brincar visa a promover uma infância sem os estereótipos de gênero - masculino e feminino -, um dos desafios para construir uma sociedade menos machista. "Temos uma civilização ainda muito firmada na questão do gênero e isso se manifesta de forma sutil. Quando uma mulher está grávida, se ela não sabe o sexo da criança, compra tudo amarelinho ou verde", afirma Claudia Cristina Siqueira Silva, diretora pedagógica do Colégio Sidarta. "Nesse contexto, a tendência é de que a criança, desde pequena, reproduza a visão de que menino não usa cor-de-rosa e menina não gosta de azul." Por isso, no colégio em que dirige, na Granja Viana, o foco são as chamadas brincadeiras não estruturadas, em que objetos se transformam em qualquer coisa, a depender da criatividade da criança. Um toco de madeira, por exemplo, pode ser uma boneca, um cavalo ou um carrinho. "Quanto menos referência ao literal o brinquedo tiver, menos espaço haverá para o reforço social", diz Claudia (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Ou seja, aqui se observa que o objetivo não é impor qualquer pauta e/ou princípio, mas permitir que as crianças se sintam livres para brincar e criar, sem quaisquer obrigações com os estereótipos adultocêntricos, nem os de gênero e sexualidade, nem nenhum outro. Além disso, a coordenação explica que se trata da proposição de uma práxis de combate às culturas do machismo e homofobia através da qual estudantes são convidados a participarem e se busca o estabelecimento de diálogo com a família sobre a experiência. Ainda assim, o ESP recrimina a iniciativa com o seguinte comentário:

“Os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. É o que diz o art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que tem força de lei no Brasil. Portanto, se os pais dessas crianças-cobaia autorizaram a experiência comportamental que a escola está fazendo com seus filhos, o problema é deles; ninguém tem nada com isso. Do contrário, podem (e devem) processar a escola por danos morais (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Através de tais enunciados, além de colocar-se contrário à realização de experiências pedagógicas capazes de instigar o repensar das lições e rituais de viés generificados que povoam o ambiente escolar, fomentam e disseminam a prática de ameaça de processo contra o pluralismo de ideias sob a acusação de danificarem a moral da referida família tradicional.

Outro arquivo encontrado com nosso estudo apresenta conteúdo bastante semelhante, mas com o diferencial de que o relato da experiência “denunciada” pelo ESP fora, desta vez, pensado e articulado a partir de esforços envolvendo toda a comunidade escolar, gestão, equipe docente, grupo de discentes e suas respectivas famílias, como é revelado logo no início da reportagem:

Qual tipo de educação os jovens daqui a 10 anos vão carecer para viver numa sociedade com tamanha diversidade? **Segundo alunos e professores, é preciso encontrar um caminho para a pluralidade das pessoas, engajando os jovens no mundo das diferenças, preparando-os para serem cidadãos completos.** No sábado, o **Centro de Ensino Médio 1 do Paranoá recebe pais, estudantes, docentes e quem mais quiser enaltecer a multiplicidade de gênero, sexualidade, raça e religião.** Lá, uma festa junina diferente terá lugar: o noivo foge com outro homem e todo tipo de amor é aceito (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Trata-se de uma matéria produzida e veiculada pelo Correio Braziliense, datada de 06 de julho de 2016, sob o título: “Turma de escola do DF fez festa junina em que noivo foge com outro homem”. À revelia, porém, do que é revelado logo no início da reportagem, tanto no que se refere ao fato de o experienciado ter sido fruto de iniciativa coletiva como no que diz respeito às motivações terem sido por questões ideológicas comuns ao grupo, o ESP dispara, como título da publicação, acusações que não se comprovam com o conteúdo do texto reproduzido: “No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores”⁶².

⁶²Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>. Acesso em 17 nov. 2018.

O texto inteiro é reproduzido sem que o ESP apresente contra-argumentos diretos e explícitos aos pontos debatidos. O único ataque não passa da forma pejorativa com que rotulam a experiência no título que dão à matéria, o que não é novo no hall de estratégias depreciativas do “movimento”. A novidade dessa vez, porém, é que o próprio discurso criticado pelos ideólogos traz consigo referências de um campo de saber comum à base discursiva do ESP, o psicanalítico.

Através do enunciado “figuras de autoridade, como pais, líderes religiosos e educadores, exercem papel primordial na consolidação dos avanços, dizem os livros de pedagogia” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), percebemos uma atualização do discurso psicanalítico que propõe a necessidade de uma figura de autoridade auxiliando os avanços na formação identitária dos sujeitos, mas de acordo com essa concepção, esse papel pode ser estendido a outras figuras orientadoras para além dos pais, o que configura uma atualização. No caso, também se flexionou os substantivos apenas na forma masculina, o que acaba atribuindo maior importância aos homens. A dispersão encontrada no referido enunciado é que a figura de autoridade não é mais convocada a fazer interdições, mas a estimular a emancipação dos sujeitos.

Mudando mais uma vez o foco de ataque, o alvo de outro arquivo encontrado com nossa pesquisa é a própria educação sexual. Através de discurso articulado por Nagib, coordenador do “movimento”, o *website* publica outro texto intitulado por “Ludibriando a audiência com a ajuda do UOL Educação”⁶³. Deste enunciado, emergem “denúncia” sobre consultor em educação sexual e veículo midiático que o referencia, no caso a Rádio UOL, e sua função de “ludibriar” o público consumidor de suas ideias, tomado nessa formação discursiva, assim como são, em outros discursos da mesma teia, os sujeitos estudantes segundo a visão do ESP, como meros “audientes cativos”.

Logo no início de seu discurso, Nagib destaca uma consideração feita por Marcos Ribeiro (educador sexual a quem ele se refere) sobre o debate de questões de ordem sexual entre crianças e reitera denúncia feita anteriormente sobre o livro “Mãe, como eu nasci?”, de sua autoria.

Ouvido pela reportagem do UOL Educação, o consultor em educação sexual Marcos Ribeiro foi categórico: a escola é, sim, lugar para falar sobre sexo

⁶³Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/377-ludibriando-a-audiencia-com-a-ajuda-do-uol-educacao>. Acesso em 17 nov. 2018.

(para ler a matéria, clique aqui e aqui). Para quem não se lembra, Marcos Ribeiro é autor do livro “Mamãe, como eu nasci?”, dirigido a crianças de 7 a 10 anos, e de cuja 2ª edição reproduzimos as seguintes passagens: “Olha, ele fica duro!”, “Certo! Isso acontece de vez em quando”, “O pênis do papai fica duro também?”, “Algumas vezes, e o papai acha muito gostoso. Os homens gostam quando o seu pênis fica duro.”; “Aí os espermatozóides se misturam com um líquido que se chama sêmen. Esse líquido, que é grosso e pegajoso, sai da ponta do pênis do homem. É uma sensação muito boa.”; “Se você abrir um pouquinho as pernas e olhar por um espelhinho, vai ver bem melhor.”; “Aqui em cima está o seu clitóris, que faz as mulheres sentirem muito prazer ao ser tocado, porque é gostoso.”; “Agora que você já sabe o que é o pênis e a vulva, vale dizer mais uma coisa.”; “Alguns meninos gostam de brincar com o seu pênis, e algumas meninas com a sua vulva, porque é gostoso.”; “As pessoas grandes dizem que isso vicia ou ‘tira a mão daí que isso é feio’.”; “Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema. Você só tem que tomar cuidado para não sujar ou machucar, porque é um lugar muito sensível.” Mas não esqueça: essa brincadeira, que dá uma cosquinha muito boa, não é para ser feita em qualquer lugar. É bom que você esteja num canto, sem ninguém por perto.”; “Já nesse momento o pênis está duro (ereto), bem maior do que é normalmente. E a vulva também fica um pouco molhadinha. Eles ficam bem juntinhos, bem abraçados, e, então, o homem coloca o pênis dentro da vagina da mulher. A mulher gosta muito e o homem também. O homem movimenta o pênis para dentro e para fora da vagina várias vezes com a ajuda da mulher.” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Ciente de que o tal livro gerou muitas polêmicas por conter, segundo a perspectiva de muitas pessoas, “excessos de realismo”, Nagib reproduz essas passagens a fim de ilustrar o que concebem como abordagens absurdas e, com isso, fomentar o pânico moral segundo as contribuições teóricas de Cohen (1972). A expectativa gerada pelo seu discurso é de que tais absurdos se espaiem, saindo do livro paradigmático para “a veiculação da temática sexual nas disciplinas obrigatórias do currículo escolar”, já que Marcos Ribeiro é posto “em sintonia com o MEC”.

Ainda nessa perspectiva de disseminação do “pânico moral” (COHEN, 1972), analisamos, do trecho que se segue, o descrédito atribuído ao consultor pelo discurso de Nagib, que supõe dissimulação na fala de Ribeiro concedida para entrevista e infere que sua coerência seria uma estratégia para “enganar os desavisados”.

Não tivemos acesso à 3ª e mais recente edição da obra. Consta que foi revista e reformulada (veja aqui). Esperamos que as passagens acima tenham sido suprimidas. Mas o fato é que Marcos Ribeiro pode ter evoluído em sua compreensão sobre o papel dos pais na educação moral dos filhos, como se vê do seguinte trecho da reportagem: “O trabalho na escola deve respeitar as diferentes opiniões e realidades de cada família, conforme sua cultura ou religião. “Os valores, os limites e o que ‘pode’ ou ‘não pode’, cabe a pai e mãe”, opina Ribeiro”. Convinhamos: para quem desqualificava a orientação dos pais dizendo que “[as pessoas grandes] só sabem abrir a boca para proibir”, e se arrogava o direito de dizer aos filhos dos outros o que é “a verdade” em matéria de moral, não se pode negar que é um avanço. Ou melhor, *seria* um avanço, se não passasse, como não passa, de uma simples

tentativa de enganar os desavisados (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo do autor).

Embora citem o posicionamento do consultor em educação sexual, o fazem em perspectiva de desmerecimento, numa nova investida que chamam, com recorrência, de “desmentir”, outra regularidade produzida pelo discurso do ESP. Para tanto, apontam o seguinte trecho do livro recriminado: “As pessoas grandes dizem que isso vicia ou ‘tira a mão daí que isso é feio’. Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que essa brincadeira não causa nenhum problema”. Desconsideram, no entanto, o fato que o autor no depoimento supracitado se posiciona enquanto adulto, já, no trecho da obra em questão, procura colocar-se segundo uma perspectiva infantil condizente com o jogo paradoxal “adulto-criança”.

Por último, Nagib conclui suas considerações afirmando que “não se pode acreditar na sinceridade do autor de “Mãe, como eu nasci?”, quando ele afirma que “os valores, os limites e o que ‘pode’ ou ‘não pode’, cabe a pai e mãe”. Este e outros enunciados, como os citados anteriormente, reafirmam as pistas analíticas que viemos encontrando de que o discurso do ESP é formado por saberes de orientação monológica, não concebendo, assim, a legitimidade no processo de formação crítica que considera o compartilhamento de informações concernentes ao interesse público e mediação dos valores morais por parte dos responsáveis.

A exemplo desse radicalismo encontramos outro arquivo no *website* do “movimento”, intitulado por “Prova de concurso público em Goiânia é mais um caso de estupro coletivo⁶⁴. Nele, Sandra Ramos, em texto referenciado pelo ESP, se autoconfere a autoridade de falar com propriedade sobre o processo educacional brasileiro, ato enunciativo através do qual pretende fortalecer a argumentação dos ideólogos sobre uma suposta existência alarmante de doutrinação em nosso sistema de ensino.

Minha experiência docente de 35 anos deu-me o privilégio de lecionar em todos os níveis de ensino, da pré-escola à pós-graduação, com especial dedicação à formação de professores. Esta trajetória dá-me condições para fazer análises mais apuradas do processo educacional brasileiro. Uma constatação que faço e me deixa envergonhada é o problema da doutrinação no sistema de ensino (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 apud RAMOS, 2016).

⁶⁴ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/vestibular-categoria/620-prova-de-concurso-publico-em-goiania-e-mais-um-caso-de-estupro-coletivo>. Acesso em 17 nov. 2018.

Ainda nas palavras de Ramos, trata-se de “uma deslavada doutrinação ideológica que vem sendo implantada nas universidades e nas escolas do país. Uma tentativa escancarada e incansável de aliciar os brasileiros para redefinir conceitos e concepções tradicionais. Um verdadeiro estupro ideológico” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018 apud RAMOS, 2016).

Articulando enunciados do tipo, a autora produz um discurso de franca contribuição para a disseminação do "pânico moral" explicitado por Cohen (1972). Com os adjetivos "deslavada", "escancarada" e "incansável", estabelece o fortalecimento da motivação para contraposição, objetivada pelo ESP, e com a expressão "estupro coletivo" reforça a ideia de "violação" e "maculação" atribuída ao debate e seu veio questionador do *satus quo*.

Vale destacar que o uso do termo “estupro” dialoga com a potência do poder atribuído ao falo ou à cultura machista (também nomeada neste contexto como "cultura do estupro") de fetichizar práticas opressoras de objetificação e penetração não consensual de corpos frágeis ou abjetos, não viris ou menosprezados pela sociedade patriarcal. No caso, a autora rotula como “estupro” o “fato” de, segundo suas impressões, prova de concurso público em Goiânia — promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Profissional da Educação II, da Prefeitura de Goiânia, e aplicada em 19 de junho de 2016 — apresentar “questões [...] de explícita doutrinação ideológica. Afinal, se o candidato não responder o previsto pelo gabarito ideológico, é reprovado”.

Ainda de acordo com suas considerações no que se refere à análise do conteúdo que fez da prova,

Logo no primeiro texto “Objetivo de princesas da Disney não é mais o casamento, revela estudo” encontramos a Ideologia de Gênero em ação e sua tentativa de convencer a sociedade para o fato da Disney reconduzir sua abordagem sobre conceitos de família, casamento, papel da mulher, feminilidade e masculinidade. Um texto indutivo para levar o leitor a aceitar essas mudanças como evolução social, que na verdade é doutrinação [...] (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Ou seja, as pautas de debates endereçadas ao âmbito educacional, quando são ideologicamente contrárias aos pressupostos do ESP, passam a ser tomadas pelos ideólogos como doutrinatoras, o que é analisado aqui como reafirmação da produção do inimigo debatida por Souza (2013). Além disso, a articulação direta entre subestima da instituição do casamento e abertura a novas concepções sobre família

e papéis de gênero e “ideologia de gênero” são regularidades do campo de discurso religioso que inferioriza e reprime o menosprezo em relação ao conservadorismo de padrões hegemônicos.

Nesse sentido, inclusive, em alegações seguintes, a autora chega a mencionar que a perspectiva do debate queer apenas “se diz científica” e a atribuir tal debanda de reflexão social aos “grupos LGBT”, mas sua suposição é de que, por basear-se em saberes construídos em um campo de saberes dissonantes do biologicista, outro bastante revivificado no discurso do ESP.

No texto abaixo podemos identificar a defesa da “Teoria Queer”, defendida pelos grupos LGBT, com a afirmação de que as pessoas nascem sem gênero definido. Segundo essa teoria, o sexo biológico não é determinante para a definição de homem ou mulher, visto que são constituídos pela sociedade e a cultura. Essa teoria que se diz científica, convenientemente, renega os contributos das ciências naturais como a biologia e a genética, por exemplo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Por último, mas não menos importante, e em sintonia com a práxis de referenciar os saberes conservadores emergentes do campo discursivo religioso, acusa o debate acerca do “fundamentalismo” religioso de “difusão da cultura de ódio aos cristãos” e, sem apresentar muitos elementos de coerência textual entre um argumento e outro, compara a “gravidade” dos trânsitos ideológicos apresentados na prova referida à representação de práticas misóginas, afirmando que trata-se de “uma atitude muito mais vergonhosa do que reprovar mulheres em entrevista de emprego simplesmente por serem mulheres.

E como desfecho de seu manifesto, Ramos (2016) ainda produz uma convocatória aos candidatos que se submeteram à seleção, incitando-os a tomar o conteúdo da avaliação como criminoso e, assim como o grupo, manifestar juridicamente uma reprovação aos debates que tragam à tona tais questões, postas no hall do “inimigo doutrinador”.

A prova de Goiânia não é exceção. Esse tipo de prova impregnada de doutrinação ideológica alastra-se nos concursos Brasil afora. Candidatos à docência para as escolas da Prefeitura de Goiânia, prejudicados com esse abuso doutrinário, não permitam esse estupro coletivo de suas liberdades de pensamento. Exija a anulação deste concurso. A guerra contra vocês que defendem a família tradicional e cristã foi declarada. Ergam-se contra essa massiva doutrinação ideológica. Devemos defender a educação brasileira desse crime contra a liberdade (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Como forma de personificação do inimigo, os ataques discursivos proferidos pelo ESP voltam-se, muitas vezes, para a orientação político ideológica, apontada como desviante, de quem contraria seus ideais, e não necessariamente para o conteúdo implicado nessa oposição, como podemos perceber através de enunciado constituído em título de outro texto publicado no website do “movimento”: “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?”⁶⁵. Sobre tal formação discursiva, Nagib, o autor, afirma que se trata de um estudo “elaborado com seguintes objetivos”:

1- desmentir a crença generalizada de que a educação sexual é um componente obrigatório do curriculum escolar (ao contrário do que se pensa, obrigatório, como veremos, é não veicular esse conteúdo no âmbito das disciplinas obrigatórias); e 2 - servir de subsídio aos pais para que eles pais exerçam, efetivamente – recorrendo à Justiça, se necessário –, o direito, que lhes é assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

No que se refere ao primeiro propósito enunciado, notamos que é central à mobilização e constitui uma regularidade estratégica do discurso produzido pelo ESP: menosprezar e, mais do que isso, invalidar o arcabouço teórico construído em torno do gênero pelo debate feminista. O uso do termo "desmentir" nos remete novamente ao "jogo de verdade" arquitetado pelo “movimento”. Nessa passagem, propõem como verdade absoluta as próprias construções em detrimento das ligadas à suposta "ideologia de gênero". Diferente das perspectivas dialógicas calcadas por Foucault e pelo legado feminista, de visibilizar as relações de poder questionando-as, os ideólogos protestantes procuram articular uma base discursiva que "desminta" outras construções sociais, apontadas como desviantes das normas e transgressoras das leis (jurídicas, políticas e divinas).

Ao contrário, porém dos primeiros arcabouços teóricos aqui apontados, as "verdades" defendidas pelo ESP não conseguem configurar uma teoria fechada em um campo de saber coeso e pouco parcial, seus esforços concentram-se num caprichado esforço de "desdizer" e parcializar mesmo aquilo que é voltado ao público.

Sobre o segundo objetivo enunciado, como debatido anteriormente, encontramos outra regularidade do discurso produzido pelo ESP, o desejo de conferir aos pais autoridade para intervir no que é estabelecido, por convenções públicas, para

⁶⁵ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>. Acesso em 15 nov. 2018.

a educação formal dos sujeitos. Emerge, portanto, desse enunciado outra investida de que convicções particulares se sobreponham ao currículo educacional estatal. Além disso, como verifica-se nesta argumentação, os ideólogos do ESP ignoram as especificidades da Constituição Brasileira e usam como referência genérica a Americana.

Segundo Nagib, tais objetivos são motivados pela suposição, apontada como fato, de que “as salas de aula estão sendo usadas de modo intensivo para promover determinados valores, com a finalidade de moldar o juízo moral [...] dos estudantes em relação a certos temas”. Sobre estes, afirma ainda que “depende da moda, das novelas, da ONU, da UNESCO e das minorias que controlam o MEC e as secretarias de educação. Pode ser orientação sexual, questões de gênero, “direitos reprodutivos” [...], modelos familiares, ética, etc (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Além de temas específicos, criticam também perspectivas educacionais inter, pluri e transdisciplinar, como observamos na formação discursiva que se segue:

Não existe uma disciplina escolar intitulada “educação de valores”. Esse conteúdo é “espalhado” nas disciplinas obrigatórias do currículo – Português, Matemática, Geografia, Biologia, História –, por meio de uma técnica chamada transversalidade. Assim, por exemplo, numa aula de Ciências, ao tratar do aparelho reprodutor, o professor aproveita para explicar aos alunos “como se transa”; ou, numa aula de Comunicação e Expressão, o professor manda que os alunos leiam um texto que, a pretexto de combater o “preconceito”, promove o comportamento homossexual (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Deste enunciado, emerge o princípio de que, além do debate e reflexão crítica, mais incomoda ao grupo o debate de alguns valores, sobretudo os voltados a questões de sexo e sexualidade e os colocados no hall da suposta “ideologia de gênero”.

Acontece que os valores promovidos pela escola não coincidem necessariamente com aqueles que o estudante aprende em casa com seus pais. E isso fica muito claro quando o assunto é alguma questão relacionada à **moral sexual**. Como se sabe, **um dos temas mais explorados na educação de valores é a sexualidade**. E, ao tratar desse tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – um documento que contém recomendações a serem observadas pelas escolas de todo o país –, **o MEC adota dois princípios fundamentais: “direito ao prazer” e “sexo seguro”** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Nessa formação discursiva, por exemplo, além de defenderem uma determinada “moral sexual”, o que reitera mais uma vez a incidência de saberes do

campo discursivo religioso, criticam o diálogo sobre questões ligadas, sobretudo, a direitos sexuais das mulheres, pois “direito ao prazer” é, geralmente, discutido quando se refere a alguma mulher, já que a cultura machista da sociedade em que vivemos supõe uma maior necessidade “natural” dos homens em relações a práticas sexuais, o que dá a entender que, para ele apenas, a busca pelo prazer é “normal” e “biológica”.

Também o direito ao “sexo seguro”, ou seja, o uso de preservativo em relações sexuais, é mais atribuído ao usufruto de mulheres e/ou sujeitos de sexo masculino não heterossexuais, pois tais sujeitos, de acordo com o patriarcado, precisariam de maior proteção ao servirem ao desejo viril e desregrado de homens heterossexuais. Além disso, a possibilidade de os sujeitos não homens viverem livremente sua sexualidade sem qualquer obrigação ou mesmo objetivo de procriação também fere princípios fomentados por saberes articulados e disseminados por campos discursivos conservadores.

Posteriormente, o discurso de Nagib vem a mencionar passagens do livro do consultor em educação sexual, Marcos Ribeiro, explicitado e debatido no tópico anterior, bem como pautas do PCNs — tais “como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista” (PCNs 1997 apud ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) — são tomados como absurdas pela quebra de tabus para tentar desmerecer o viés e a importância da educação sexual.

Em seção mais “jurídica da matéria, como definido por Nagib, refere-se à existência de um suposto “direito natural”, explicado como “um direito que existe independentemente de estar previsto em lei, porque decorre da própria natureza das coisas”. Assim, refletir/debater determinados temas vistos pelo grupo como dissonantes dessa tal ordem seria uma prática inconstitucional, já que se empenham em legislar a própria “vontade de verdade”, como pudemos analisar do trecho em que propõem que “determinadas pautas morais [...] se chocará com a liberdade de consciência dos alunos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Outro argumento apresentado pelo grupo é a existência de uma “agenda moral cristã” — pois de acordo com o coordenador do “movimento”, a maioria “esmagadora” do povo brasileiro é cristã —, excluindo desta questões de gênero e sexualidade, como verificamos em:

Além disso, é preciso considerar que a nossa religião é inseparável da nossa moral. Portanto, a liberdade religiosa dos nossos filhos também estará ameaçada se as disciplinas obrigatórias do currículo veicularem conteúdos morais incompatíveis com os preceitos da nossa religião (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Já nas considerações finais do discurso articulado por Nagib, após ter produzido o “ilegítimo” no que se refere ao currículo e abordagens do ambiente escolar, como ressalva, ele apresenta o seguinte enunciado: “[...] É claro que nada disso se aplica às escolas confessionais, já que, ao matricular seus filhos numa dessas escolas, os pais manifestam de forma inequívoca a sua concordância com os princípios morais adotados pela instituição”. Diante do exposto até então neste estudo, inferimos que a concessão é feita pela identificação ideológica do grupo com os valores religiosos, priorizados em escolas dessa modalidade.

Além disso, analisamos que subestimando o fato de que, ao matricular os filhos em escola pública, os pais também devem estar cientes das bases e diretrizes curriculares, o discurso em questão, monologicamente, como debatido anteriormente, investe na deslegitimação do debate, apontando para uma suposta arbitrariedade de abordagens voltadas para questões de gênero, sexo e sexualidade.

Também na perspectiva de atacar as pessoas adeptas ao debate feminista de gênero, Nagib vem a menosprezar carta escrita por duas professoras como “Direito de resposta ao artigo ‘Conteúdo Imoral na Escola’”⁶⁶, publicado na Gazeta do Povo. Segundo reprodução de trechos da carta contidos no arquivo, as docentes protestam pelo seguinte motivo:

Li a reportagem publicada no jornal gazeta do povo, dia 18 de novembro, pelo advogado Miguel Nagib. Fiquei chocada, revoltada, indignada com o que o senhor advogado escreveu sobre a profissão que escolhi. Uma coisa é ficar revoltado com fatos, que digo isolados, outra coisa é generalizar (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

O autor do discurso articulado no arquivo em questão, então, responde defendendo a si e às próprias ideias. Começa contra-argumentando que não se refere efetivamente a docentes uma vez que suas críticas são voltadas aos “doutrinadores disfarçados de professores”.

1 - Não escrevi nada sobre a profissão que a senhora escolheu. Afinal, ensinar aos filhos dos outros o que é boquete, sexo anal, e coisas do gênero

⁶⁶ *Apud* ESCOLA SEM PARTIDO, 2018. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/370-direito-de-resposta-ao-artigo-conteudo-imoral-na-escola>. Acesso em 15 nov. 2018.

não faz parte das atribuições de um professor. Ao contrário: se fizer isso sem estar autorizado pelos pais dos alunos, o professor estará infringindo o art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos. 2 - A senhora não pode afirmar que os fatos mencionados no meu artigo sejam isolados. O livro "Mamãe, como eu nasci?", de onde foram tiradas as frases em destaque no parágrafo seguinte da sua mensagem, foi adotado, por exemplo, pela rede municipal de ensino de Recife. Não me parece que seja pouca coisa. 3 - Além disso, como é impossível saber o que acontece a cada instante em todas as salas de aula, temos obrigação supor que esses fatos podem estar ocorrendo em muitas escolas, principalmente porque não faltam "especialistas" com a mentalidade do Sr. Marcos Ribeiro, autor do livro "Mamãe, como eu nasci?". Repito o que disse no artigo: "pelos 'vazamentos' podemos estimar o volume e a qualidade do esgoto moral que circula pelas tubulações do sistema de ensino". 4 - Em todo caso, a senhora mesmo reconhece que "grande parte da educação de valores que as crianças têm recebido, quem lhes garante é a escola". Ou seja, reconhece que a violação ao art. 12 do CADH é uma realidade nas escolas brasileiras; e é isso o que importa (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Em trecho posterior, afirma reconhecer a liberdade de cátedra, como verificamos em: "os professores não podem ser obrigados por quem quer que seja a transmitir aos alunos conteúdos que se choquem com a sua própria consciência moral: para isso é que existe a garantia constitucional da liberdade de cátedra" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). No entanto, tal reconhecimento se faz paradoxal às censuras que tantas outras formações discursivas apresentadas pelo ESP conferem à práxis docente.

Em contraposicionamento seguinte, o enunciado articulado por Nagib critica generalizadamente o devir questionador da docência e profere ironia às professoras que apresentam divergências ideológicas em relação ao discurso taxativo do advogado sobre o que seria supostamente imoral ao âmbito escolar, como podemos observar na passagem seguinte:

Por outro lado, as famílias têm todo o direito de não querer que esses assuntos sejam abordados em sala de aula. **A tentativa de desqualificar essa escolha com o rótulo de "tabu", além de claramente preconceituosa, é reveladora do quanto vocês, educadores iluminados, se consideram superiores aos pais dos seus alunos** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Sobre a reivindicação apresentada na carta de que "atualmente, grande parte da educação de valores que as crianças têm recebido, quem lhes garante é a escola" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), o advogado produz enunciado articulado de modo a "desmentir" a defesa, de outras formações discursivas contrárias à ideologia do ESP, de que a escola não se intromete na educação de valores dos estudantes, retrucando a tentativa das professoras de desconstruir o mito da "família tradicional

perfeita” com o enunciado: “Garante”? A senhora acha que a escola está fazendo um grande bem às crianças ao usurpar a autoridade moral dos seus pais?” (ESCOLA SEM PARTIDO).

Em trecho posterior da carta no qual as professoras defendem a importância da educação sexual como ferramenta de esclarecimento e fortalecimento da cidadania dos sujeitos escolarizados, sobretudo aqueles encontrados em situação de vulnerabilidade,

No cotidiano das escolas públicas o que mais encontramos são famílias desestruturadas, e não estou me referido a falta do modelo nuclear de família (pai, mãe, filhos). Refiro-me a falta de condições de saúde, higiene, social, falta de estrutura familiar, onde para seu conhecimento, caro advogado e para quem não é da área, não é incomum encontrarmos crianças que são plateia durante o ato sexual de seus pais [...] Desta maneira o senhor vem propor que se retire a disciplina (ou conteúdo) de educação sexual? [...] É neste momento que as crianças podem tirar suas dúvidas, já que em casa, mesmo assistindo o ato sexual, elas são proibidas de tocar no assunto (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Sobre tal defesa, Nagib vem a negar o que fora apresentado como realidade, sem apresentar, no entanto, dados que comprovem sua opinião. Além disso, ressalta a importância atribuída à educação tecnicista e conteudística, desmerecendo a educação sexual contraposta à ideia de aprender na prática questões dessa ordem. Este dado revela, então, que o “movimento” ignora e/ou menospreza a função, sobretudo preventiva, da educação sexual em relação a práticas e relações abusivas. Contrariando a argumentação das professoras, o coordenador do ESP apresenta a seguinte formação discursiva:

A senhora acredita mesmo que as crianças precisam de um professor para tirar esse tipo de dúvida? Eu diria que elas precisam de um professor para lhes ensinar Português e Matemática, e que informações sobre sexo elas vão obter de um jeito ou de outro, como nós obtivemos. A senhora argumenta como se 9 em cada 10 crianças presenciassem regularmente cenas de sexo em casa, e tivessem necessidade de ser esclarecidas a respeito, o que evidentemente não corresponde à realidade (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Outra pista analítica que conseguimos pinçar advém de enunciado que dá continuidade a essa resposta dada por Nagib. Observamos, a partir da formação discursiva que se segue, que questões de autoconhecimento identitário e biológico não têm, para o grupo, o mesmo peso a depender da área de conhecimento sobre o ser humano.

Além disso, nem todas as crianças têm o mesmo tipo de dúvida ou curiosidade na mesma época da vida. Assim, ao tratar desses assuntos em sala de aula, o professor está nivelando o conhecimento de todos pela demanda de alguns, e isso, além de caracterizar uma violação ao art. 12 da CADH, configura um desrespeito à individualidade e ao processo de amadurecimento de cada aluno, o que ofende o Estatuto da Criança e do Adolescente (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Contra o argumento de abuso da judicialização de questões ligadas ao devir docente e reivindicação sobre observância também aos deveres da família, o advogado não apresenta contraponto direto, mas repete a perspectiva discursiva de que "é uma questão de limites" e reafirma apenas os direitos dos pais, como observamos em:

Mas, muito fácil, prático, e lucrativo para alguns, é propor processos, multas. Se vamos processar que comecemos então pelos pais negligentes com a saúde de seus filhos, com a educação deles... Para quando houver 100% de pais presentes, que levem seus filhos ao dentista por causa daquela dor de dente que vem sendo informada há duas semanas pela escola, ao pediatra quando lhes é informado sobre caroços com mau cheiro na cabeça de seus filhos, aí sim pensem em processar os professores/escolas por algo que foi dito, ou feito em sala. Até porque, se cada professor que fosse ofendido em nosso país abrisse um processo certamente faltariam respeitados advogados para representar e acompanhar esses processos.

[Resposta:] Não é uma questão de bons ou maus profissionais; é uma questão de limites. Os pais têm direito de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Os professores não podem usurpar esse direito (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Em relação à insistência por parte das professoras em relatar as faltas e questões de negligência por parte das famílias, Nagib advoga sobre o direito dos familiares a cometer tais faltas questionando "Nunca lhe ocorreu que se os pais se recusam a ensinar certas coisas aos seus filhos é porque acham que não devem fazê-lo?", como podemos constatar do seguinte trecho do arquivo:

Ou, vamos nós professores, começar a ajuizar ações contra os pais de nossos alunos, por negligências em diversos aspectos, propondo multas por não levarem seus filhos à escola, por não levarem ao médico, por não levarem ao dentista, por não levarem ao psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, oftalmologista... E assim por diante. Seria justo, já que, seremos processados e/ou multados por ensinar o que os pais se recusam a fazer em casa.

[Resposta:] Nunca lhe ocorreu que se os pais se recusam a ensinar certas coisas aos seus filhos é porque acham que não devem fazê-lo? (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

O discurso, então, das professoras acrescenta, como conclusão do que enunciam no texto em questão, que é graças ao empenho e comprometimento

docente que aborda respeitosa e questões de atravessamento identitário que a cidadania dos sujeitos pode se desenvolver plenamente, como verificamos nos enunciados:

O que nossa sociedade está esquecendo é que para formar todos os profissionais existentes, e para que as pessoas possam refletir e escrever aquilo que quiserem em uma folha de papel, ela precisou do auxílio de um professor que sem nenhuma valorização, sendo ofendido diariamente por pais, alunos e sociedades, que leva nas costas a responsabilidade por uma sociedade que está em pleno caos e vivendo em uma época de barbárie, mas que apesar de tudo isso, com muita dedicação, amor e respeito, possibilita aquisição desse conhecimento [...] Fica aqui registrado não só a minha, mas a indignação de muitos profissionais que fazem o possível e o impossível pela educação desse país (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

À revelia do manifesto, Nagib vem a reforçar o desmerecimento dado à categoria docente por parte do grupo, como podemos analisar na forma como encerra seu discurso de repúdio ao manifesto das professoras:

Confesso que suas palavras não me comovem. Não sou especialmente grato pelo trabalho dos professores. Que eu saiba, ele é remunerado. Tive bons e maus professores. Mais maus do que bons, infelizmente. Meus filhos também. Socialmente falando, **o resultado do trabalho de vocês é vergonhoso, para dizer o mínimo.** Cito apenas um dado: quase 40% dos estudantes universitários brasileiros “não dominam habilidades básicas de leitura ou escrita. Ou seja: são analfabetos funcionais”. Repito, professora: se a senhora realmente deseja ajudar seus alunos, principalmente os mais pobres, ensine-os a ler, escrever e fazer conta. E deixe que o resto eles aprendem sozinhos ou com seus pais (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Em investida semelhante à enunciada no discurso do arquivo “Quem disse que Educação Sexual é conteúdo obrigatório?”, a formação discursiva de “Quem deve aprovar a BNCC” configura outro ato enunciativo que vislumbra fazer-se autoridade para legitimar a própria “verdade”.

Nesse sentido, o discurso é iniciado por um franco viés de produzir o “inimigo” conforme as considerações de Soares (2013), como podemos observar da seguinte formação discursiva:

O sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos. De vez em quando, desaba uma parede ou uma laje, e o estrondo acaba chamando a atenção do grande público (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Em formação posterior, dando continuidade à investida analisada, primeiro procuram deslegitimar a capacidade dos profissionais cujos cargos são voltados a

pensar a educação; depois associam pautas de orientação decolonial ao que chamam de "ideologia de gênero", dado que nos leva a refletir se a maior resistência por parte dos conservadores não é em relação à superação/desconstrução do patriarcado, uma das mais contundentes frentes de opressão nas relações contemporâneas. Destes enunciados, emerge também nova reiteração ao repúdio pela não aceitação à exclusão do debate de gênero do âmbito educacional, como podemos observar do seguinte trecho:

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro. Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero – cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas – atravessa toda a proposta do MEC (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Na sequência, analisamos uma formação discursiva da qual emerge uma confusão conceitual entre quantidade e qualidade. E, mais uma vez, associam pautas de perspectiva emancipadora com supostos interesses partidários atribuídos ao PT, uma das regularidades configuradas pelo discurso do ESP.

A existência da BNCC está prevista na Constituição, desde 1988; e na LDB, desde 1996. Só em 2014, porém, o Congresso resolveu tirá-la do papel; e, ao fazê-lo, determinou que uma proposta, elaborada pelo MEC, fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, **é a esse órgão do Poder Executivo, composto por 24 integrantes nomeados pelo presidente da República, que caberá a palavra final sobre a BNCC. Ou seja: o futuro da educação brasileira será decidido por duas dúzias de professores e burocratas nomeados pelo governo do PT** (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Além disso, desmerecendo as pessoas aptas para debater pautas educacionais que pensaram e elaboraram a BNCC, construindo o material, bem como contra-argumentação às investidas de veto ao debate de gênero embasados em campos de saberes legítimos, afirmam que:

A quem prestam contas esses servidores, afinal? Ao povo que não é; ou não teriam emitido, no ano passado, uma nota pública de censura endereçada às assembleias legislativas e às câmaras de vereadores – e, implicitamente, também ao Congresso Nacional – por haverem excluído a ideologia de gênero dos planos estaduais e municipais de educação; nem declarado, na mesma nota, em tom de desafio, que as Diretrizes Nacionais de Educação, a serem por eles elaboradas, estarão “voltadas para o respeito à diversidade, à orientação sexual e à identidade de gênero” – donde se conclui, senhores deputados e senadores, que, se depender do CNE, “vai ter gênero” na BNCC.

Mais do que se acharem moralmente superiores aos sujeitos que não se conformam com o conservadorismo, são numerosos e acreditam que, articulados, são capazes de aprovar a(s) pauta(s) que "moralmente" lhes apetecer, como observamos da formação enunciativa apresentada como conclusão do arquivo:

Não é possível que seja assim. Numa democracia, se alguém deve ter o poder de decidir o que é que dezenas de milhões de indivíduos serão obrigados a estudar ao longo da sua vida escolar, que seja o parlamento, e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo. Cabe, pois, ao Congresso Nacional chamar a si, o quanto antes, essa imensa e histórica responsabilidade (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Desse movimento fascista conseguimos pinçar do *website* do ESP outro arquivo cujo discurso, assim, como enuncia o título, vem a propor “A ideologia de gênero no banco réus”⁶⁷. O conteúdo desta formação volta-se agora para reflexões de Nagib sobre a representação de Butler (2003) para o debate de gênero, por ocasião de vinda da filósofa ao Brasil⁶⁸ para participação no 2º Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”, e sobre o próprio evento.

Confessando a própria ignorância e afirmando que “até ontem, nunca tinha ouvido falar de Judith Butler, uma filósofa americana, feminista radical, que veio ao Brasil para participar de um mega evento sobre sexualidade, feminismo e questões

⁶⁷ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/559-a-ideologia-de-genero-no-banco-dos-reus>. Acesso em 17 nov. 2018.

⁶⁸ Contextualizando o cenário político-social brasileiro, pontuamos, em caráter de memória, que por sua orientação política e ideológica, ao visitar o Brasil, em novembro de 2017, a filósofa Judith Butler virou alvo de protestos. A autora de “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003) foi perseguida e verbalmente agredida desde o momento de seu desembarque no aeroporto de Congonhas. Em um dos momentos mais extremos das manifestações, fundamentalistas, portando crucifixos, chegaram a atear fogo em boneca com rosto de Butler aos gritos de “queimem as bruxas!”. Vale salientar, ainda, que esta foi a segunda visita de Butler ao Brasil, a primeira já tinha sido feita em 2015, no entanto a repercussão desta ficou mais restrita ao mundo acadêmico. A partir daí as críticas do ESP se intensificaram, já que o momento de maior efervescência do momento foi iniciado no ano de 2014, e a depreciação de seu constructo foi sendo disseminada entre os ideólogos através de mobilizações do grupo.

de gênero [...]”, Nagib, mesmo não tendo propriedade sobre o debate, produz um discurso de contraposição desde o título que escreve.

É interessante observar também que, na referência usada pelo grupo, o fato de Butler ter produzido uma das principais contribuições para o debate de gênero não é visibilizado. Além disso, pontuamos que o coordenador do “movimento” afirma, no final do ano de 2015, que não conhecia tal referência ao debate feminista, muito embora as mobilizações mais fervorosas do “movimento” contra a “ideologia de gênero” tenham sido iniciada desde 2014. Outro dado importante de ter na memória é que foi exatamente no mesmo ano da primeira visita da filósofa ao Brasil, momento de grande expansão do debate feminista, que o grupo articulou o referido Requerimento de Informação como forma de legitimar a exclusão do debate de gênero dos Parâmetros Nacionais da Educação brasileira.

No que se refere às suas observações sobre o evento, Nagib descreve da seguinte forma: “o 2º Seminário Internacional ‘Desfazendo Gênero’ é uma realização do CUS. **Isso mesmo: CUS é a sigla do grupo de pesquisa** em Cultura e Sexualidade que funciona na Faculdade de Comunicação da UFBA” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso). Com este enunciado, chamam atenção para a sigla de um grupo de pesquisa que articulou o seminário reportado no discurso de Nagib. A ressalva é feita sem explicações dentro do texto, no entanto, em uma perspectiva contextual, podemos inferir que se trata de uma alusão entre a pronúncia denotada da sigla e sua aproximação com um vocábulo informal usado para referir-se vulgarmente ao ânus do corpo humano, orifício que, além de ser ligado a função de excreção, também é considerado uma zona erógena associada, muitas vezes, ao prazer de relações sexuais homoafetivas.

Com isso, como o discurso do ESP é de não aceitação das relações homossexuais, intertextualmente, configura-se a partir deste enunciado uma relação de transferência da não aceitação também ao debate e mobilização fomentados no Seminário. Inclusive, o enunciado seguinte também apresenta esse tipo de intertextualidade. “Em quatro dias, promete o coordenador do evento, ‘iremos produzir muitas reflexões, babados, gritarias, confusões, afetos, laços e rupturas’. **Tudo com o nosso dinheiro, claro**” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, grifo nosso).

Com o destaque dado ao trecho da fala do coordenador do evento, onde também aparecem termos associados ao universo generificado como gay, percebemos o mesmo tom discursivo de reprovação. Isso, inclusive, se evidencia com

construção que se segue aos tais termos: "tudo isso com o nosso dinheiro, claro", expressando menosprezo pela motivação do gasto público.

O trecho seguinte do discurso de Nagib vem a reiterar a concepção do grupo sobre supostas investidas de ideologização por parte dos envolvidos na teia discursiva do gênero segundo o arcabouço teórico feminista. No final da passagem, inclusive, o ideólogo exime da “culpa” pais e professores a fim de evidenciar despreço em especial às pessoas que estudam o gênero como identidade, como podemos observar na seguinte formação discursiva:

A temática desse evento vem sendo repetida ad nauseam [sic] em milhares de congressos, seminários, encontros, simpósios, mesas redondas, etc., realizados todos os anos, pelas universidades e secretarias estaduais e municipais de educação. O público-alvo, quase sempre, é formado de professores da educação básica; e o objetivo – que está sendo plenamente alcançado –, não podia ser mais claro: martelar esses assuntos nas cabeças dos professores para que eles os martelem nas cabeças dos alunos. A obsessão dessa turma, como se sabe, é a chamada teoria (ou ideologia) de gênero. Indiferente às decisões soberanas do Congresso Nacional e da imensa maioria das Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores – que se negaram a incluir a ideologia de gênero nos seus respectivos planos de educação –, a burocracia do ensino continua utilizando a máquina do Estado para promover suas próprias convicções, induzindo professores desavisados a violar o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. Ao cair nessa conversa, e tratar seus alunos como cobaias da teoria de gênero, esses professores estão correndo um altíssimo risco.

Analisamos, porém, neste enunciado, certos vacilos no que se refere à coerência entre as ideias apresentadas pelo discurso de Nagib. As assertivas disparadas pelo ideólogo sobre a docência “doutrinadora” são paradoxais, ora a “inocenta”, os propondo como pessoas intelectualmente fragilizadas, passíveis de “cair na conversa” (expressão usada para referir-se à possibilidade de concordância ideológica em relação ao debate proposto pelo evento), ora a propõe como assediadora (capaz de doutrinar os estudantes conforme as próprias convicções) e, portanto, como réis jurídicos, reiterando a possibilidade de condenação.

Mais adiante encoraja os pais a agirem contra a suposta doutrinação, apontando “facilidades” jurídicas para tanto, como podemos verificar no trecho seguinte:

A lei facilita enormemente a propositura dessas ações de reparação de dano. As causas cujo valor não exceda 40 salários mínimos podem ser ajuizadas perante os juizados especiais cíveis; nessas ações, sequer é necessário estar assistido por advogado (se o valor da indenização pleiteada for igual ou inferior a 20 salários mínimos - R\$ 15.760,00). Além disso, não há cobrança

de custas judiciais nem, se a demanda for julgada improcedente, condenação ao pagamento de honorários ao advogado da parte contrária [...] (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Por último, Nagib conclui seu discurso intimidando, mais uma vez, o professor, como observamos em: “O professor é pessoalmente responsável pelos danos que causar no exercício das suas funções. Por isso, é melhor ficar esperto e pensar duas vezes antes de seguir as recomendações do MEC. Na dúvida, vale consultar um advogado” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Vale notar que, embora fique claro que a contraposição radical por parte do ESP seja em relação a abordagens de gênero cujo estudo apresente orientação feminista, além de investir na deslegitimação do arcabouço teórico originário à “ideologia de gênero” na esfera legislativa, também procuram convencer pais e professores a fortalecerem o combate, apelando, muitas vezes, para o terreno das ameaças àqueles que podem visibilizar a perspectiva crítica e emancipadora contra a opressão por gênero frente às juventudes.

Ainda no que se refere a manifestos de ideólogos que produzem discursos nessa perspectiva de deslegitimação, além destes arquivos, encontramos depoimentos expostos no *website* e redes sociais do “movimento” e, lembrando que o grupo afirma protestar sobre o que tomam como práticas gerais de “doutrinação”, analisamos, no entanto, que praticamente nenhum deles deixa de mencionar a chamada “ideologia de gênero” — que faz-se uma regularidade enunciativa dentro do discurso do ESP como um todo —, como se, de fato, o foco da acusação sobre ideologização fosse em torno do debate de gênero consonante com o arcabouço teórico feminista. Contudo, notamos que todos eles fazem muito mais colocações sobre a suposição de assédio ideológico do que sobre a “ideologia” propriamente dita.

No que se refere aos debates articulados especificamente com o conteúdo elaborado pelo campo discursivo feminista sobre o gênero, encontramos poucos arquivos, são eles: o “Requerimento de Informação, S/Nº de 2015”; o “Modelo de Notificação Extrajudicial”; e a “Agenda de gênero: redefinindo a igualdade”⁶⁹, sobre a qual apresentamos pistas analíticas em considerações que se seguem.

Assim como o documento intitulado por Requerimento de Informação, o modelo de notificação extrajudicial, disponibilizado no *website* do “movimento” como

⁶⁹ Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/451-agenda-de-genero-redefinindo-a-igualdade>. Acesso 17 nov. 2018.

supracitado, e o exposto no inquérito civil promovido pelo Ministério Público de Goiás contra suposta escola "ideologizadora" de Goiás, também a "Agenda de gênero: redefinindo a igualdade" foi produzida como forma de sintetizar referências do arcabouço teórico feminista em torno do gênero, em investidas de desconstrução/invalidação/deslegitimação dos saberes articulados nesse campo discursivo, tanto que o último arquivo aqui mencionado apresenta considerações de um ideólogo recomendando a disseminação do material como forma de esclarecer melhor aqueles simpatizantes que ainda ignoram o arcabouço teórico de gênero articulado pelo campo discursivo feminista, mas que será apresentado conforme a "vontade de verdade" do "movimento".

Recado do ativista cristão Júlio Severo: Pessoal, estou enviando, em arquivo PDF anexo, o documento "**Agenda de Gênero**", resumo de um livro sobre ideologia de gênero. O livro foi escrito por Dale O'Leary, com quem tenho contato há quase 20 anos. Posso dizer que é o melhor livro sobre o assunto. Agora que estão começando as aulas, esse livro é importantíssimo para o esclarecimento de alunos e principalmente professores. A ideologia de gênero está infectando todo o ensino do Brasil. O que você pode fazer para derrotar este mal? Envie este livro, "Agenda de Gênero," a todos os professores que você conhece. Incentive-os a ler. Incentive-os a repassar os esclarecimentos deste livro. Se você quer entender o perigo da ideologia de gênero, o livro da Dale O'Leary é a melhor fonte (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

O conteúdo destes arquivos, tomados como referência discursiva, são bastante repetitivos tanto na perspectiva textual (concernente, no caso, à reunião de ideias) quanto na contra-argumentação apresentada pelo ESP. No entanto, acreditamos, em nossa análise, que os esforços do "movimento" não chegam a superar a teoria por não terem conseguido construir outra. O que apresentamos aqui, no entanto, são arquivos que configuram uma teia discursiva, que, assim como todas, tem sua potência e não deve, por isso, ser desconsiderada.

Portanto, vigilantes à potência discursiva articulada pelo ESP no sentido de minar, sobretudo, o debate de gênero, buscamos mapear os saberes constituintes dos arquivos apresentados e pinçar as lições deles emergentes, são elas:

- a) existe uma "ideologia de gênero";
- b) as pessoas que se orientam pelo arcabouço teórico feminista em torno do gênero são imorais ou amorais, "audiência cativa" das "ideologicistas" do gênero e assumem posturas de assediadoras/doutrinadoras por pretenderem promover uma "revolução sexual";
- c) a "ideologia de gênero" é uma ameaça à "família tradicional";

d) o conservadorismo reconhece a existência de uma ordem “natural” das coisas e a defende;

e) se o Estado é laico, deve referenciar a “moral cristã”, que orienta a maioria do povo brasileiro;

f) dialogar sobre, bem como repensar, a “ordem natural das coisas” é tarefa de desocupados (nisto, incluem-se os movimentos sociais) e possui um viés desrespeitoso à vontade divina, quando não satanista;

g) reconhecer e respeitar pautas e práticas homossexuais ou mesmo identidades de gênero e sexuais desconformes com a heteronormatividade é promover um doutrinamento social gay;

h) a educação sexual está no hall da “ideologia de gênero” e, portanto, viola a moral das famílias tradicionais;

i) os pais têm o direito de intervir na educação formal dos filhos desde que os trânsitos escolares contrariem seus próprios princípios;

j) as identidades, as lições e os rituais que devem ser representados ou mesmo perpetuados, mesmo que implicitamente, no ambiente escolar são as que se filiam partidariamente ao patriarcado; a “ideologia de gênero” é uma bandeira do Partido dos Trabalhadores por interesse do mesmo de subverter a “ordem natural das coisas” numa investida ditatorial.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de visibilizar as raízes dos confrontos que colonizam sujeitos através de discursos totalitários, imbuídos de lições monológicas e antidemocráticas, nesta pesquisa recorreremos a alguns *insights* foucaultianos no campo metodológico ao nos aproximarmos da arqueologia e da genealogia para analisar o discurso do “movimento” Escola Sem Partido, que pretende criminalizar o viés político da educação, censurar a liberdade de expressão e silenciar debates oriundos de questões de gênero nas escolas brasileiras.

Entendemos que o percurso metodológico foucaultiano de mapeamento e pinçamento discursivo foi potente para “dar conta” dos objetivos do estudo, uma vez que, segundo a definição do autor: “[...] a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade” (FOUCAULT, 2016, p. 270).

Encontramos, pois, no arcabouço teórico foucaultiano, pistas para lidar com a emergência dos enunciados generificados ligados ao ESP. Em análise referente a um contexto que atravessa tal mobilização, o teórico afirma que se trata de:

uma imensa proliferação de críticas das coisas, das instituições, das práticas, dos discursos; uma espécie de friabilidade geral dos solos, mesmo dos mais familiares, dos mais sólidos, dos mais próximos de nós, de nosso corpo, de nossos gestos cotidianos. Mas com essa friabilidade e essa surpreendente eficácia das críticas descontínuas, particulares e locais, e mesmo devido a elas, se descobre nos fatos algo que de início não estava previsto, aquilo que se poderia chamar de efeito inibidor próprio às teorias totalitárias, globais (FOUCAULT, 2016, p. 265).

No que se refere à orientação epistêmica, esta pesquisa foi realizada em consonância com o campo discursivo feminista e com pressupostos da Metodologia da Pesquisa Feminista. Assim, em perspectiva de reconhecer a inter-relação entre conhecimento, poder e subjetividade, procurou-se, aqui, compreender como a concepção sobre o gênero e consequentes formações discursivas podem interferir no trabalho com a identidade de sujeitos escolarizados.

Para compreender os vieses arqueológico e genealógico do discurso que embasam o “movimento” Escola Sem Partido, entendemos que analisar arquivos ligados à sua articulação, bem como arquivos produzidos pelo próprio grupo adepto, seria imprescindível na medida em que o percurso investigativo permitiria observar a

emergência de enunciados e analisar a “vontade de verdade” que trazem consigo, já que, para Foucault (1981), a verdade é um conceito situado no tempo e no espaço, elaborado historicamente de acordo com um determinado código ético.

Em consonância com sua concepção, tomamos tais enunciados como um acontecimento que vai além da língua e do sentido, constituindo-se de modo uno, mas que, pela própria fluidez contextual — à qual se atravessam pluralidade de saberes e sujeitos, épocas, políticas, poderes e culturas —, apresentam regularidades e dispersões. E, apesar de únicos, não são originais, mas apoiam-se em memórias transformando-as,

Voltamos, então, nossa análise para a identificação de continuidades, rupturas e processos de atualização, a fim de perceber e visibilizar as interferências do/sobre o discurso do ESP em relação a questões de gênero e sujeitos escolarizados. Vale ressaltar, contudo, que, nesse sentido, nos orientou a ressalva foucaultiana sobre a natureza conflitiva dessa investigação de que:

Regularidade não se opõe, aqui, à irregularidade que, nas margens da opinião corrente, ou dos textos mais frequentes, caracterizaria o enunciado desviante (anormal, profético, retardatário, genial ou patológico); designa, para qualquer *performance* verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência. [...] Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim a outras regularidades que caracterizam outros enunciados (FOUCAULT, 2008, p. 163, grifo do autor).

Em nossas análises compreendemos que, ao negar o debate de gênero e mesmo a concepção do gênero sob a perspectiva feminista, o Escola Sem Partido referencia saberes e campos discursivos que não são novos como as manifestações específicas da organização em si, assim autodenominada a partir do ano de 2004. O “jogo de verdade” que defendem é expresso por enunciados derivados de raízes reitoras, segundo as contribuições de Foucault (2009), desenvolvidas pelo viés arqueogenealógico do discurso.

Portanto, consideramos importante ao nosso estudo identificar saberes atravessados e lições emergentes à árvore discursiva do “movimento”. Assim, para além de mapear a genealogia da teia enunciativa do ESP, lançamos mão também do percurso investigativo arqueológico, buscando pistas analíticas sobre “o que se poderia chamar as contradições intrínsecas: as que se desenrolam na própria

formação discursiva e que, nascidas em um ponto do sistema das formações, fazem surgir subsistemas” (FOUCAULT, 2009, p. 173).

Nesse sentido, pudemos perceber que o discurso do Escola Sem Partido constitui-se de atualizações de mais de um campo de saberes cuja matriz ideológica historicamente baseia-se, fundamentalmente, no sexismo e na heteronormatividade, como o biologicista, o psicanalítico derivado da ótica de Freud e Lacan, o religioso, o da moral conservadora, o cívico circundante à institucionalização da família e o pedagógico tradicionalista.

Observamos ainda que, entre os campos elencados, o religioso exerce grande influência, sobretudo através do fundamentalismo cristão, notoriamente expresso por meio das investidas jurídicas por parte do ESP em legislar “as verdades” que defendem e censurar a diversidade bem como o pensamento crítico.

Em nome da família, estratificam sujeitos por meio de determinadas condutas convencionadas pelo patriarcado, condenam sexualidades não condizentes com parâmetros heteronormativos, dis(re)crimina sujeitos cujas identidades não se conformam com valores cristãos e/ou conservadores, institucionalizam papéis, usurpam direitos (principalmente o das mulheres), entre outras formas de ataques a cidadanias plenas, livres de estereótipagens. Nesse sentido, observamos, inclusive, emergências discursivas que denotam inferência, por parte do ESP, pouco articulada entre a inclusão do debate de gênero na perspectiva feminista e a suposta vontade de destruição da família.

O viés político partidário foi outro ponto importante em nossas análises, já que, como debatemos anteriormente, a possibilidade de pensar padrões hegemônicos e a própria consciência social de desigualdade de gênero soam como ameaça de estabelecimento de “nova escala de valores”. Ou seja, a luta legítima do ESP não é pela suposta “neutralidade política”, como ostentam como bandeira do “movimento”, mas, paradoxalmente, lutam pela manutenção dos privilégios de alguns ordenamentos sociopolíticos vigentes ligados ao patriarcado. Assim, o Partido dos Trabalhadores, por exemplo, por sua defesa de pautas esquerdistas é alvo recorrente de discursos deslegitimadores do grupo.

Como pistas analíticas desse achado, tivemos o processo eleitoral envolvido nas últimas disputas presidenciais. Desde o golpe político que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e seu cunho misógino, até o apoio mútuo, expresso por meio de campanhas, entre o PSL, partido político do atual presidente Jair Bolsonaro,

e do, à época, primeiro deputado estadual, Flávio Bolsonaro, a propor o guarda-chuvas de proposições do “movimento” como PL.

Em pronunciamento recente, que reproduzimos na imagem seguinte, o coordenador do ESP, Miguel Nagib, ameaça encerrar as atividades da organização pelo que chama de “total falta de apoio”⁷⁰ referindo-se ao fato do presidente Bolsonaro não mais estar mobilizado efetivamente (ou em referências explícitas) a alavancar as pautas do grupo.

Figura 22 - Print de publicação feita na rede social Facebook do ESP



Fonte: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>. Acesso em 08 ago. 2019.

Também é interessante notar que, independentemente de o Escola Sem Partido encerrar oficialmente suas atividades, caso isso venha a acontecer, o seu discurso vem espreado-se continuamente de modo insidioso e capilarizado, a exemplo do que revela o enunciado, a seguir, de uma simpatizante adepta ao “movimento” sobre suposta possibilidade de encerramento e do próprio reconhecimento do grupo em relação à sua potência, como deixam claro com o enunciado: “O ESP pode até suspender suas atividades dia 1º de agosto, mas, definitivamente, não vai acabar” (ESCOLA SEM PATIDO, 2019). Portanto nossa vigilância/militância de resistência não esmorece com o referido pronunciamento de Nagib.

Após tal pronunciamento, inclusive, longe de enfraquecer-se, o “movimento” conseguiu o tal “apoio efetivo” por parte de um grupo de empresários, que se

⁷⁰ Disponível em: https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/?ref=br_rs. Acesso em 16 jul. 2019.

prontificou a cobrir custos das ações promovidas pelo ESP, como foi revelado nas redes sociais do grupo.

Figura 23 - Print de publicação da rede social Facebook do ESP

██████████ A ESP não vai acabar, pois acendeu uma luz na sociedade. A luz da certeza que devemos participar mais ativamente da Escola. Que devemos ficar atentos ao que está acontecendo. Esta luz nos acordou e deu coragem para agir e dizer NÃO ao que nos parece errado. Uma luz da certeza de nossos princípios e da responsabilidade com nossos filhos e alunos. Uma luz nos mostrando que estivemos em perigo ao terceirizar o que é de responsabilidade dos pais. Parabéns à ESP pelo grande trabalho e por ir contra esta maré do absurdo que de tanto se espalhar e ramificar parecia normal. O feio sendo aceito como bonito. Lembrando um dos contos de Andersen chamado "As roupas novas do rei". Não, a ESP não acabará!!! Nossas crianças não serão mais usadas livremente como foram. Viva a sociedade que acordou!!

Fonte: <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>. Acesso em 08 ago. 2019.

Além disso, o próprio presidente do Brasil, após acusação e cobrança pública expressas publicamente pelo coordenador do “movimento”, volta a contemplar a principal pauta do ESP, referente ao combate à “ideologia de gênero”, em pronunciamento público feito em evento nomeado por “Marcha para Jesus”. Na ocasião, o discurso feito por Bolsonaro reitera regularidades da teia discursiva ligada ao “movimento”, como censura e satanização do debate de gênero, associação da imagem da categoria docente ao tal processo de “doutrinação”, elogio e enaltecimento dos valores cristãos em detrimento de outros, promoção da “família tradicional” e recorrência ao aparato estatal legislativo para garantir a manutenção dos interesses conservadores.

Analisando essa teia, foi possível pinçar enunciados como: “não discriminamos ninguém, não temos preconceito, mas as leis existem para proteger as maiorias”⁷¹; “todos sabem que o país tem problemas seríssimos de ética, moral e economia. Mas entendemos que podemos reverter isso, ser um ponto de inflexão”⁷²; “nosso lema de campanha foi João 8:32: ‘Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará. Em nosso

⁷¹Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/bolsonaro-na-marcha-para-jesus-ideologia-de-genero-e-coisa-do-capeta>. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁷²Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/20/jair-bolsonaro-marcha-para-jesus.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 10 ago. 2019.

meio político, a verdade sempre foi a primeira vítima [...]73; “Esquerdalha nojenta. O Estado é laico, mas eu, Johnny Bravo, sou cristão”; “Esquerdalha nojenta. O Estado é laico, mas eu, Johnny Bravo, sou cristão”; “Além do milagre da minha vida, temos o milagre da minha eleição. O apoio dos evangélicos foi decisivo”74 (BOLSONARO, 2019, grifos nossos).

Além desses enunciados, que reiteram o viés fundamentalista e totalitário da política da situação de nosso país, em se tratando de questões de gênero especificamente, os enunciados produzidos pelo presidente reafirmam rechaço por meio de saberes que se mostram como regularidades do campo discursivo religioso. São eles: “O presidente vai respeitar a inocência das crianças em sala de aula. Não existe essa conversinha de ideologia de gênero. Isso é coisa do capeta”75 “**família é homem e mulher**”76; “Primeiro Deus, depois a **família respeitada e tradicional acima de tudo**”77 (BOLSONARO, 2019, grifos nossos).

Devemos, pois, reconhecer que estamos diante de discursos e mecanismos que reverberam nos processos de escolarização dos sujeitos de modo nada sutil e modesto, conforme aponta Foucault (1987), chegando à dimensão triunfante dos rituais de grandes aparelhos de Estado. Ora, além dos enunciados emergentes da teia discursiva em questão, estamos diante de um governo que elege como ministra dita de Direitos Humanos uma senhora que pretende ditar o que meninas e meninos devem vestir, determinando em pronunciamento a cor da roupa “apropriada” para cada criança; gestores da rede pública defendendo ritos de militarização nas escolas; uma mídia marcada pela concentração de concessões de rádio e TV sob o poder de grupos religiosos e conservadores que reproduzem suas ideologias de forma contundente e desconsiderando os princípios da laicidade estatal; e a própria disseminação de medias antigênero se espalhando do âmbito legislativo ao educacional, como o guarda-chuva de proposições e empreitadas do Escola Sem Partido.

⁷³ IBIDEM.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.portalt5.com.br/noticias/politica/2019/8/242349-ideologia-de-genero-e-coisa-do-capeta-diz-bolsonaro-em-marcha-para-jesus>. Acesso em 10 ago. 2019.

⁷⁵ Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/ideologia-de-genero-e-coisa-do-capeta-diz-bolsonaro-na-marcha-para-jesus/>. Acesso em 10 ago. 2019.

⁷⁶ Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/bolsonaro-na-marcha-para-jesus-ideologia-de-genero-e-coisa-do-capeta>. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁷⁷ Disponível em: <https://reinaldoazevedo.blogosfera.uol.com.br/2019/06/20/bolsonaro-vai-a-marcha-para-jesus-primeiro-presidente-a-participar/?cmpid=copiaecola>.

Diante do exposto, consideramos que os ideólogos do ESP são, na prática, aquilo que recriminam: “doutrinadores”. Compartilhamos, assim, os resultados de nosso estudo a fim de contribuir para o enfrentamento de políticas baseadas em discursos derivados dessas raízes conservadoras, preconceituosas, excludentes, diminuidoras de identidades e de formas de expressão do ser por processos de normatização, sobretudo os ligados ao gênero, que invadem o que há de mais íntimo nas identidades, pretendendo predeterminar o comportamento, as vivências e a situacionalidade dos sujeitos.

Por ter se orientado pelas noções de “dispositivo pedagógico”, “ritual” e do conceito larrosiano de lição, diante de tantas reiteraões sobre a suposta naturalidade do sexismo, nos perguntamos os porquês de tanta insistência por parte do grupo em perpetuar a escolarização dos ritos e discursos que generificam o sujeito através de processos de subjetivação identitária.

Não debater questões de gênero implica em conservar as desigualdades postas até então. O patriarcado dissemina práticas e ideias que conferem superioridade aos homens, e, quando não se abre espaço para problematizar tal cultura, reiteramos o pensamento machista. Vale ressaltar, inclusive, que, ao compasso que o patriarcado e o machismo ganham espaço, fortalece-se a cultura do estupro. Desconsiderando, porém, tal fato por meio de uma postura cúmplice, o ESP vem a condenar até mesmo a educação sexual enquanto instrumento de autoconhecimento e o seu caráter preventivo.

Embora o grupo articule uma contraposição firme ao que se refere ao arcabouço teórico feminista em torno do gênero, observamos que não apresentam teoria de superação aos argumentos apresentados sobre o gênero enquanto orientação identitária legítima, mas valem-se, simplesmente, do “desmentir” em nome de um “jogo de verdade” produzido em nome de Deus e da família.

Contudo, pudemos analisar que, embora o “movimento” venha ganhando força nos últimos anos, mais especificamente a partir do ano de 2004, sua base discursiva é constituída por atualizaões de saberes e discursos conservadores disseminados por vários campos discursivos, mas, em especial, o religioso, cuja matriz pressupõe uma heteronormatividade compulsória, uma vez que concebe a procriação da espécie como via de regra e os homens e as mulheres como se tivessem essência e índole diferentes conforme os desígnios de Deus manifestados a partir da definição do sexo de cada sujeito.

Assim, ainda de acordo com tais pressupostos, ir de encontro a tais crenças religiosas, significa trabalhar para a disseminação de uma “ideologia de gênero”, que, por sua vez, configura uma ameaça à “família tradicional”, visa uma revolução sexual, rebela-se contra a moral cristã e atropela a “ordem natural das coisas”; além de trabalhar em função de um público-alvo de “audiência cativa” por meio de “assediadores”, “doutrinadores” ou mesmo “ideologicistas”.

Por último, mas não menos importante, observamos que, para o ESP, a educação sexual, por se colocar enquanto instrumento de reflexão e compartilhamento de informações sobre corpo, sexo, práticas sexuais, sexualidades e identidades de gênero, é tomada como instrumento da “ideologia de gênero” violadora da moral da “família tradicional” e usurpadora de seus direitos de garantir os próprios princípios particulares como herança cultural de uma geração à outra e, nesse contexto, investidas em direitos e deveres coletivos são tomadas como políticas ditatoriais de orientação esquerdista.

Diante do exposto, pudemos observar que, ao tecer e promover uma teia discursiva antigênero⁷⁸, o ESP investe em “jogos de verdade”, em torno da moral, da naturalização das relações de gênero heteronormativas e da rejeição aos estudos feministas e de gênero, fomentados pela desinformação⁷⁹. Segundo achados de estudo recente realizados pelo Coletivo Intervozes,

uma crescente agitação política que se utiliza da desinformação tem, portanto, sido verificada no Brasil e em várias partes do mundo. Não há como afirmar que apenas a direita adota esse expediente, mas vários estudos apontam a relação entre uma “nova direita” e a desinformação [...] Por meio das chamadas notícias falsas, essa “nova direita” também tem promovido uma onda de irracionalismo, organizando campanhas que defendem que a Terra é plana, que não existe aquecimento global, que vacinas são ameaças à saúde, etc (INTERVOZES, 2019).

Nessa perspectiva, por um lado, os ideólogos do ESP dissipam a comunicação, de acordo com os pressupostos woltonianos datados do ano de 2006, ao bombardearem lições radicalmente contrapostas aos saberes que costuram a rede de enunciados oriundos do campo discursivo feminista, e, por outro, promovem a

⁷⁸ Empregamos, neste estudo, o termo “antigênero” pactuando com as ideias de Junqueira (2018), em que toma como referência a tomada de uma posição antifeminista contrária à “adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018. P 452).

⁷⁹ O conceito de desinformação e sua interferência sociopolítica nos dias atuais é debatido com maior profundidade em artigo intitulado por “Gênero e educação: um debate minado pela desinformação”, produzido a partir deste estudo.

desinformação ao mentirem ou mesmo distorcerem informações como forma de privilegiar a “vontade de verdade” de grupos conservadores, em detrimento de pautas esquerdistas.

Com isso, devido à gravidade das lições disseminadas pelo “movimento”, compartilhamos este estudo com o intuito de visibilizar as lições generificadas produzidas no discurso do Escola Sem Partido, a fim de contribuir para um processo de conscientização social sobre as motivações do grupo e somar esforços enquanto quórum de resistência.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia. Feminismo, cidadania e transformação social. In: Ávila, M.B (org.) **Textos e imagens do feminismo. Mulheres construindo a igualdade**. Recife: SOS Corpo, Gênero e Cidadania. 2001.

_____. Feminismo como sujeito político. In: SILVA, Carmen, Ferreira, Verônica e Ávila, Maria Betânia (org). **Mulher e Trabalho**. Recife: Edições SOS Corpo, 2005.

_____. **Um golpe patriarcal**. Recife: SOS Corpo, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Bento XVI (2009). Caritas in veritate: lettera enciclica. Roma, 29 jun. Acesso: 29/01/2016, de w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-inveritate.html.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher**; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011/Secretaria de Direitos Humanos**; Priscila Pinto Calaf, Gustavo Carvalho Bernardes e Gabriel dos Santos Rocha (orgs.). Brasília, DF : Secretaria de Direitos Humanos, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 8, de 6 de março de 2012**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 jan. 2012c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012d. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/2010. Acesso em 12 mai. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 6583, de 2013**. Brasília, 2015, p. 13. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1379862&filename=Tramitacao-PL+6583/2013. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013c. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Diretora. **Parecer nº 1.567, de 2013**. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013d. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>. Acesso em 14 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

_____. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CAMURÇA, Sílvia. A política como questão: revisando Joan Scott e articulando alguns conceitos. In: Ávila, M.B (org.) **Textos e imagens do feminismo. Mulheres construindo a igualdade**. Recife. SOS Corpo, Gênero e Cidadania. 2001.

CARA, Daniel. O programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem Educação. In.: SOUZA, Ana Lúcia et al. (orgs.). **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Contra os fundamentalismos, o fundamental é a gente!** Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/index.php/colecao-femea-e-publicacoes/colecao-femea/91-numero-108-janeiro-de-2002/589-contra-os-fundamentalismos-o-fundamental-e-a-gente>. Acesso em 13 mai. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação**. Conteúdo disponibilizado em todo o site. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 10 maio de 2018.

CHANTLER, Kahtidja; BURNS, Diane. Métodos feministas. In.: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Dossiê Comunicação e democracia. **Comunicação e democracia: problemas e perspectivas atuais**. v. 1, n. 2. São Paulo, SP, FAPCOM, p. 17 - 32, jul/dez. 2017.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and the Rockers**. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

DAVIES, Bronwyn; GANNON, Susanne. Feminismo – Pós-estruturalismo. In.: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Difference and Repetition**. Londres: Continuum, 2004.

DEL PRIORE, Mary. As atitudes da Igreja em face da mulher no Brasil colônia. In: MARCÍLIO, M. L. (Org.). **Família, mulher, sexualidade e igreja na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 171-190.

_____. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DIAS, Tainah. A defesa da família tradicional e a perpetuação dos papéis de gênero naturalizados. In.: **Mandrágora**. v.23. nº 1, 2017, p. 49-70.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Educação sem doutrinação**. Conteúdo disponibilizado em todo o site. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 10 maio de 2018.

FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade. Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), p. 54-87, 2000.

FIGUEIREDO, Luciano. **O avesso da memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII**. Rio de Janeiro: J.Olympio/Ed. UnB, 1993.

FILAX et al. Teoria Queer – Abordagens lésbica e gay. In.: **Teoria e métodos de pesquisa social**. Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Cienc. Let**, Porto Alegre, nº 43, p. 261-274, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **O Corpo Utópico, as Heterotopias**. São Paulo: Editora N-1 Edições, 2013.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAS, Maria. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In.: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

Francisco (2015). Udienza generale. Famiglia 10: maschio e femmina (I). Città del Vaticano, 15 apr. Acesso: 17/06/2015, de w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2015/documents/papafrancesco_20150415_udienzagenerale.html.

FREITAS, Nivaldo; BALDAN, Merilin. Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana. In.: **Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro – Junho de 2017. Vol.14. Ano XIV; nº 1. ISSN: 1807-6971. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d1.php>>. Acesso em 11 nov. 2017.

GALLARDO, Gómez; VALENZUELA, Malu. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola. In.: **Cadernos Sempre Viva, Organização Feminista - SOF, gênero e educação**. FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (orgs.) São Paulo: SOF, 1999, p. 40-54.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Gohn, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 47, pp. 333-36, maio-agosto, 2011.

HARDING, Sandra (ed.). **Feminism & Methodology**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1987.

HORKHEIMER, Max. Autoridade e família. Trad. de Hilde Cohn. In: **Teoria Crítica I**. São Paulo: Edusp e Perspectiva, 1990.

JUNQUEIRA, Rogério. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*. vol.18 nº.43. set./dez. 2018.

_____. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Combogó, 2019.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In.: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MACHADO, Maria das Dores; PICCOLO, Fernanda. **Religiões e homossexualidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MAZZON, J.A. (Org.). Principais resultados: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais,

socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://www.abglt.org.br/port/pesquisas.php>. Acesso em: 19 out. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: uma perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLET, Kate. **Política Sexual**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. In.: **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v. 28. p. 101-128.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: AMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3.

OEA - Organização dos Estados Americanos. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará). 1994. Disponível em: Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm> . Acesso em: 11 out. 2015.

OEA - Organização dos Estados Americanos. AG/RES. 2435 sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género. 2008. Disponível em: Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2435_XXXVIII-O-08.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Acesso em: 12 mai. 2017.

ONU - Organização das Nações Unidas. Joint Statement No. A/63/635 on Human Rights, Sexual Orientation and Gender Identity. 2008. Disponível em: <Disponível em: http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/dokumente/virtuelle_bibliothek/UN_document_63_635_Eng.pdf >. Acesso em: 11 set. 2017.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/20150819-CGDES-ODS-port.pdf . Acesso em: 11 set. 2017.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

PAIVA, Jair. Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana. In.: **Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro – Junho de 2017. Vol.14. Ano XIV; nº 1. ISSN: 1807-6971. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d1.php>. Acesso em 11 nov. 2017.

ROSENO, Camila. **Escola Sem Partido: um ataque às políticas educacionais em gênero e diversidade sexual no Brasil**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus (orgs). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro, Mauad, 2016, p. 43-58.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru-SP: Edusc, 2005.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada 4**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

QUINALHA, Renan. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In.: CLETO, Murilo; DORIA, Kin; JINKINGS, Ivana (orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

RAGO, L. M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo Reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, vol. 38, no 138, 2017, pp.9-26.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMARA, Eni de M. **As mulheres, o poder e a família**: São Paulo século XIX. São Paulo: Marco Zero; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In.: CLETO, Murilo; DORIA, Kin; JINKINGS, Ivana (orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero**: o neototalitarismo e a morte da família. 2. ed. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Katechesis, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Trad. de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: SOS Corpo, 1995.

SCARAFFIA, Lucetta. (2011). Rincorrendo l'utopia dell'uguaglianza. L'Osservatore Romano, Roma, 10 feb. Acesso: 09/09/2015, de <http://www.osservatoreromano.va/it/news/rincorrendolutopiadelluguaglianza>.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos social e políticas governamentais**. Paraná, Curitiba, 2016, p. 1-17.

SILVA, Carmem. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In: Carmen Silva (org.) **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS Corpo, 2010. 128p.

SOARES, Carmen Lúcia. **A educação do corpo e a educação física escolar**. “I Reunião Anual do PROEFE: por que Educação Física”, realizada na Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Memória e formação de professores. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, jul-dez, 2008.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Edmund Burke e a gênese conservadorismo**. Serv. Soc. Soc. [online]. 2016, n.126, pp.360-377. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.073>.

SOUZA, Sandra Duarte. **Política religiosa e religião política**: os evangélicos e o uso político do sexo. Estudos de Religião, v. 27, n. 1, 2013, p. 177-201.

TAYLOR, C. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Trad. de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 43-107.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. São Paulo: Record, 2016.

TRANSGENDER EUROPE. 2015. Disponível em: <http://tgeu.org/tmm-idahot-update-2015/>. Acesso em: 16 mai. 2017.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 13 out. 2017.

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher. Pequim, 1995. Disponível em: Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres. 1979. Disponível em: Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

WASELFISZ, J.J. Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil. Flacso Brasil. 2015. Disponível em: Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 21 ago. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.