



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALAN ISAAC MENDES CABALLERO

**A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de  
Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**

Campinas

2020

ALAN ISAAC MENDES CABALLERO

**A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de  
Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de mestre em Educação na área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Júnior

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ALAN ISAAC MENDES CABALLERO, E ORIENTADA PELO PROF. DR. ANTONIO CARLOS DIAS JÚNIOR.

Campinas

2020

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C111a Caballero, Alan Isaac Mendes, 1994-  
A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero / Alan Isaac Mendes Caballero. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Antonio Carlos Dias Júnior.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão escolar. 2. Políticas de diversidade sexual e de gênero. 3. Currículos. 4. Educação inclusiva. 5. Gênero. 6. Feminismo. 7. Pós-estruturalismo. I. Dias Júnior, Antonio Carlos, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The enactment of school managers of the Municipal Network Education of Campinas in the production of gender curricula

**Palavras-chave em inglês:**

School management

Policies for sexual and gender diversity

Curriculum

Inclusive education

Feminism

Pós-estruturalism

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Antonio Carlos Dias Júnior [Orientador]

Claudia Pereira Vianna

Jefferson Mainardes

**Data de defesa:** 16-11-2020

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1270-0971>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1437853963682229>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de  
Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**

**AUTOR: ALAN ISAAC MENDES CABALLERO**

**COMISSÃO JULGADORA:**  
ANTONIO CARLOS DIAS JÚNIOR  
CLAUDIA PEREIRA VIANNA  
JEFFERSON MAINARDES

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese na Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

2020

*Dedico esta dissertação aos corpos governados pelo sofrimento, pelo silêncio e pela morte catastrófica; que a liberdade não venha tarde demais para nossas exuberantes monstruosidades.*

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Graças à concessão da bolsa pude dedicar-me exclusivamente à investigação científica e finalizar esta dissertação; de outro modo, talvez tivesse abandonado o mestrado e qualquer motivação para ser pesquisador.

Além disso, meus agradecimentos também são dirigidos a:

Glenys Mabel Caballero Córdoba, minha mãe, e Alex Adrian Mendes Caballero, meu irmão, e Armando Semedo Mendes, meu pai, três pessoas que cuidaram de mim com amor, atenção e arcaram com gastos dos mais variados quando precisei e, na maioria das vezes, quando eu menos esperava.

Antonio Carlos Dias Júnior, meu orientador, pelo auxílio acadêmico e não acadêmico sempre que precisei, pela confiança em minha organização, conhecimentos e dedicação, além da amizade construída nesse percurso formativo.

Jaume Landazuri pelas excelentes contribuições metodológicas para o projeto de pesquisa, por emprestar seu celular todas as vezes que precisei ligar para escolas ou para a Secretaria de Educação de Campinas e com a produção de quadros e tabelas utilizados na análise de dados.

Todas/os as/os participantes da disciplina Atividades Programadas de Pesquisa (Rodrigo, Natália, Silvia, Lidiane, Gabriel, Gislane, Gabriela e, novamente, Antonio) pelas leituras atenciosas ao projeto de pesquisa.

Ana Maria Fonseca de Almeida, Maurício Ernica, Luis Enrique Aguilar, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz, Luís Renato Vedovato, Silvio Donizette de Oliveira Gallo, Alexandrina Monteiro, Jackeline Rodrigues Mendes, Helena Altmann, David da Silva Pereira, Marcelo Vicentin e Débora Mazza, pela riqueza das aulas, referências bibliográficas e pela disponibilidade para conversar e emprestar livros.

Todas/os as/os participantes do curso de extensão *Planejamento e Gestão da Escola Pública*, particularmente às diretoras que se dispuseram a participar das entrevistas-teste.

Manuela de Azevedo Carvalho e Luciana Miranda por me socorrerem e descomplicarem questões metodológicas.

Hugo Romano Mariano pelas conversas sobre gênero e recomendações conceituais, como a ideia de abjeção.

Mirele Corrêa, por emprestar seus livros de Michel Foucault e Stephen Ball, além de discutir sua sociologia comigo, e apontar a governamentalidade como chave de leitura para as políticas públicas.

Todas/os participantes do Grupo Transversal pelas discussões calorosas e convidativas em torno da biopolítica e das sociedades de controle.

Rafaela Maiara por emprestar seus livros, oferecer sugestões de artigos essenciais para os temas Base Nacional Comum Curricular e Movimento Escola Sem Partido, pelo suporte material ao fornecer seu computador para a realização de minha qualificação de mestrado e pelo suporte moral com sua presença no dia da qualificação.

Karina Milhomem pelas noites em claro estudando juntos nestes tempos de quarentena e por acompanhar a finalização do documento com interesse, incentivos e motivação.

Banca de qualificação (Cláudia Vianna, Jefferson Mainardes e Gabriela Tebet) pelo diálogo *online*, recomendações extremamente generosas e críticas pertinentes ao texto de qualificação.

Aos vários funcionários da biblioteca, informática e secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP por serem tão atenciosos e presentes na minha vida universitária.

Servidoras/es e ex-servidoras/es públicos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas que me receberam com entusiasmo em seus locais de trabalho ou em suas casas, responderam a todas as minhas perguntas e me ensinaram sobre a política educacional de inclusão do município.

Diretoras/es, vice-diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas e professoras/es que aceitaram participar desta pesquisa e compartilharam seus conhecimentos, dúvidas e inquietações com respeito a educação pública de qualidade.

Esta dissertação não seria possível sem todas essas colaborações. Seguimos na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e na produção de vidas mais dignas de serem vividas

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a atuação de gestoras/es escolares na Rede Municipal de Ensino de Campinas para compreender como as políticas curriculares do município são implementadas criativamente para os contextos escolares na criação de currículos de gênero. Destacamos nesses currículos o que denominamos educação inclusiva de gênero, uma cultura profissional de educadoras/es capaz de incentivar práticas pedagógicas para o combate às violências de gênero provocadas por currículos ocultos e mobilizadas nas práticas pedagógicas de educadoras/es, apresentada em revisão de literatura. A metodologia consistiu na abordagem do ciclo de políticas articulada a uma epistemologia feminista pós-estruturalista, o que possibilitou compreender como atores nos contextos de influência, de produção do texto da política e da prática participam da produção e tradução de uma agenda de gênero pela adoção de diferentes estratégias, discursos e práticas políticas. Para o contexto da prática realizamos oito entrevistas semiestruturadas com gestoras/es escolares da rede acompanhada do contexto de produção do texto da política, o qual se dedica à análise documental dos Projetos Pedagógicos das quatro escolas participantes. Estes resultados são precedidos pela exposição de estratégias e práticas de movimentos neoconservadores e neoliberais em nível nacional e municipal na redefinição do papel de Bem-Estar Social e na resistência oferecida por educadoras/es nos contextos de influência e de produção do texto da política. Concluímos que a gestão das escolas participantes disputa sua atuação política principalmente com famílias e governantes de Campinas em torno dos currículos de gênero. Além disso, os currículos de gênero nas escolas são organizados partindo de percepções diversas e ambíguas sobre gênero no cotidiano escolar, influenciadas, sobretudo, pelas concepções de professoras/es sobre o tema e experiências não formais das/os participantes com o tema.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Políticas de diversidade sexual. Currículos de gênero. Abordagem do ciclo de políticas. Feminismo pós-estruturalista. Município de Campinas.

## ABSTRACT

This research investigated the enactment of school managers in the Municipal Education Network of Campinas to understand how curricular politics in the city are creatively implemented to the school contexts in the gender curricula creation. We highlight in these curricula what we denominate inclusive gender education, a professional culture of educators capable of encourage pedagogical practices for the combat to the gender violences provoked by hidden curricula and mobilized in the pedagogical practices of educators, presented in literature review. The methodology consists in the policy cycle approach entwined to a poststructuralist feminist epistemology, what enable to comprehend how actor in the contexts of influence, of the production of policy text and of practices participate in the production and translation of a gender agenda by the adoption of different strategies, discourses and political practices. For the context of practices we accomplish eight semistructured interviews with school managers of the network followed by the context of the production of policy text, which is dedicated to the documental analysis of the four Pedagogical Projects of participant schools. This results are preceded by the exposition of the strategies and practices of neoconservatives and neoliberals movements in national and municipal level in the redefinition of the Welfare role and in the resistance offered by educators in the contexts of influence and the production of the policy text. We conclude that management in the participants schools dispute their political enactment mainly with the families and governors of Campinas around the gender curricula. Besides that, the gender curricula in schools are organized starting from diverse and ambiguous perceptions about gender in the school daily life, influenced specially by the teachers conceptions about the theme and no formal experiences of the participants with the theme.

**Keywords:** Management school. Sexual diversity policies. Gender curricula. Policy cycle approach. Poststructuralist feminism. Campinas city.

## LISTA DE SIGLAS

**ABGLT:** Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Pessoas Intersexo

**AIDS:** Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*traduzido do inglês*)

**ANA:** Avaliação Nacional de Aprendizagem

**ANPEd:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEFORTEPE:** Centro de Formação de Professores, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Professor Milton de Almeida Santos”

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**COLE:** Congresso de Leitura do Brasil

**CONAE:** Congresso Nacional de Educação

**CONSED:** Conselho Nacional de Secretários da Educação

**CPA:** Comissão Própria de Avaliação

**DCN:** Diretrizes Curriculares Nacionais

**DST:** Doenças Sexualmente Transmissíveis

**DOU:** Diário Oficial da União

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**EMEF:** Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EUA:** Estados Unidos da América

**EXTECAMP:** Escola de Extensão da Universidade Estadual de Campinas

**FAQ:** Perguntas Frequentes (*traduzido do inglês*)

**FE/UNICAMP:** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

**FUMEC:** Fundação Municipal para Educação Comunitária

**HIV:** Vírus da Imunodeficiência Humana (*traduzido do inglês*)

**HP:** Hora Projeto

**IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IST:** Infecções Sexualmente Transmissíveis

**LDB:** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

**LGBT:** Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

**LGBTI:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transexuais e Intersexuais.

**LGBTT:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros

**LOM:** Lei Orgânica do Município

**MBL:** Movimento Brasil Livre

**MBNC:** Movimento pela Base Nacional Comum

**MDB:** Movimento Democrático Brasileiro

**MEC:** Ministério da Educação

**MESP:** Movimento Escola Sem Partido

**MIPID:** Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas

**NAED:** Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

**ODM:** Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

**ONG:** Organização Não Governamental

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDT:** Partido Democrático Trabalhista

**PIB:** Produto Interno Bruto

**PL:** Projeto de Lei

**PMDB:** Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PNUD:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPA:** Plano Plurianual

**PSB:** Partido Socialista Brasileiro

**PSL:** Partido Social Liberal

**PT:** Partido dos Trabalhadores

**RME:** Rede Municipal de Ensino

**SARESP:** Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

**SEALF:** Secretaria de Alfabetização

**SECAD:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

**SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEMESP:** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

**SME:** Secretaria Municipal de Educação

**STF:** Supremo Tribunal Federal

**TDC:** Trabalho Docente Coletivo

**UNDIME:** União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*(traduzido do inglês)*

**UNICAMP:** Universidade Estadual de Campinas

**USP:** Universidade Estadual de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – Correlação de temáticas nos Projetos Pedagógicos a Temas Transversais.....</b>	<b>148</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1.1</b> – Frequência de “Temas Transversais” nos Projetos Pedagógicos.....	154
<b>GRÁFICO 1.2</b> – Frequência de “Orientação Sexual” nos Projetos Pedagógicos.....	154
<b>GRÁFICO 1.3</b> – Frequência de “Sexualidade Humana” nos Projetos Pedagógicos.....	155
<b>GRÁFICO 1.4</b> – Frequência de “Sexualidade” nos Projetos Pedagógicos.....	155
<b>GRÁFICO 1.5</b> – Frequência de “Gênero” nos Projetos Pedagógicos.....	156
<b>GRÁFICO 1.6</b> – Frequência de “Ética” nos Projetos Pedagógicos.....	157
<b>GRÁFICO 1.7</b> – Frequência de “Cidadania” nos Projetos Pedagógicos.....	158

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1ª PARTE – QUESTÕES DE MÉTODO .....</b>	<b>22</b>
1.1. METODOLOGIA.....	22
1.2. FERRAMENTAS E MÉTODOS .....	31
<b>2ª PARTE – POLÍTICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
2.1. NORMA E GOVERNO .....	45
2.2. GOVERNAMENALIDADE NEOLIBERAL DOS CORPOS .....	58
2.3. REVISÃO DE LITERATURA .....	74
2.3.1. CURRÍCULO OCULTO DE GÊNERO NAS EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS DE PARES .....	80
2.3.2. CURRÍCULO OCULTO DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS .....	91
2.3.3. CURRÍCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO .....	103
2.3.4. GOVERNO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO..	111
<b>3ª PARTE – A GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS ENTRE CONTEXTOS POLÍTICOS.....</b>	<b>121</b>
3.1. CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA .....	121
3.1.1. MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO .....	122
3.1.2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	134
3.1.3. CAMPINAS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	143
3.1.4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DE CAMPINAS .....	162
3.2. CONTEXTO DA PRÁTICA .....	180
3.2.1. O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR E O GÊNERO NA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA .....	182

3.2.2. TECNOLOGIAS MORAIS E AUTONOMIA ESCOLAR .....	193
3.2.3. O DIREITO DAS FAMÍLIAS E O CONTROLE DO COTIDIANO ESCOLAR .....	198
3.2.4 DISCURSOS DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DA GESTÃO ESCOLAR.....	209
<b>4. CONCLUSÕES.....</b>	<b>228</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>250</b>
6.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORAS/ES ESCOLARES .....	250
6.2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMULADORAS/ES DE POLÍTICAS	251
6.3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	252
6.4. QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISÃO DE LITERATURA TEMÁTICA .....	257
6.5. TABELA 1 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	263
6.6. TABELA 2 – CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS PARTICIPANTES .....	265
6.7. TABELA 3 – CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO DE GESTORAS/ES ESCOLARES ENTREVISTADAS/OS .....	265

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é antecedida por uma iniciação científica, *A desigualdade entre os sexos pelas perspectivas de Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir* (2016), em que pudemos investigar comparativamente as contribuições do conceito de gênero para a desmistificação das noções de sexos naturais e da inauguração de um novo campo científico de estudos para mulheres e identidades não heteronormativas partindo das pesquisas de uma autora francesa e um autor francês. Esta agenda de pesquisa carrega consigo o compromisso com o combate às desigualdades sociais, justiça social e exposição dos mecanismos de controle das sociedades masculinas e heteronormativas sobre os corpos de sujeitos que nelas vivem.

Partindo dos resultados obtidos nesse período de investigação, elaboramos o projeto de pesquisa *Corpo e gênero na escola: o trabalho do gestor escolar num campo de disputas*<sup>1</sup>, em que identificamos o seguinte problema a ser investigado: a atuação de gestoras/es escolares na produção de currículos de gênero a partir da abordagem do ciclo de políticas, com o objetivo de estudar discursos e práticas de grupos gestores para a incorporação do gênero no currículo escolar. Para tal, seria necessário estudar o percurso de políticas educacionais específicas à temática, práticas e discursos de gênero mobilizados pela gestão escolar e discutir outras forças reguladoras com influência política sobre currículos de gênero e práticas pedagógicas na escola. Assim, estabelecemos dois pressupostos iniciais: a) a atividade da gestão escolar é orientada por políticas educacionais de Estado; e b) cada gestor escolar possui uma concepção simultaneamente particular e generalizável de gênero.

Se nos propusemos a estabelecer uma relação entre os temas *gestão escolar e gênero* é porque intuímos uma posição coadjuvante destinada a esses/as atores/atrizes para problematizar gênero nas escolas, dada a suposta existência de uma distância que separaria as práticas pedagógicas em salas de aula das práticas administrativas nas salas de direção. Em conversas com educadores/as e também com a literatura científica,<sup>2</sup> foi comum a existência de um consenso em que professoras/es são as/os principais implementadoras/es de temáticas de gênero por meio de planejamentos curriculares e de

---

<sup>1</sup> Fomento CAPES, vigência inicial de setembro/2018 a agosto/2020, prorrogada por mais três meses em decorrência da pandemia da COVID-19, com atualização de término para novembro/2020.

<sup>2</sup> Refiro-me aqui às produções utilizadas na revisão de literatura temática discutida no Capítulo 2.3 e compilada no Quadro 1 dos Anexos, item 5.4.

que a inexistência de políticas de diversidade sexual ou educação de gênero prejudicam o compromisso com uma agenda de gênero para a educação.

Por enquanto, podemos tomar estas afirmações como verdadeiras e nos perguntarmos se, afinal de contas, a gestão escolar tem participação significativa na promoção de inclusão de gênero nas escolas e a partir de que condições ela proporciona (ou não) tal inclusão. Em outras palavras: qual a proximidade da gestão escolar com os currículos construídos em suas Unidades Escolares? Gestoras/es escolares decidem quais políticas relacionadas a gênero serão implementadas? Logo, ao que tudo indica o que capta a atenção do pesquisador é o grau de influência destes atores e atrizes para problematizarem gênero no cotidiano escolar, bem como a capacidade de membros gestores em reproduzir ou transformar desigualdades e violências de gênero no ambiente escolar via a adoção de determinadas racionalidades.

A razão gestonária, evidentemente, imprime atitudes instrumentais frente aos desafios cotidianos encontrados nas escolas, como organizar espaços, pessoas e materiais para alcançar diversos objetivos; notamos, porém, que esta perspectiva é insuficiente para explicar como a gestão escolar pratica inclusão de gênero. Membros gestores mobilizam experiências, percepções e conhecimentos no exercício de suas funções que nem sempre são unitários ou mesmo consistentes, o que exige o reconhecimento da imprevisibilidade subjetiva traduzida em ação social.

Estas questões serão discutidas na primeira parte do trabalho, com a exposição da metodologia: a abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) e complementada por uma teoria da atuação (BALL *et al.*, 2012). Trata-se de metodologia interdisciplinar que tem sido amplamente utilizada na área de educação, ainda que não fique a ela limitada. A partir desta perspectiva, que entendemos como crítica, é possível estudar a trajetória de políticas e os sentidos a elas atribuídos por atores em diversos contextos, o que exige uma compreensão de currículo e de política(s) mais ampla que ultrapasse suas representações como meros documentos oficiais, admitindo, assim, que todos os atores escolares *criam* tanto currículos (SILVA, 2001) como práticas capazes de influenciar na implementação de políticas educacionais (BALL *et al.*, 2012).

A natureza deste tipo de perspectiva prático-teórica mantém proximidade com o campo da análise de políticas para discutir a noção de políticas públicas e seus contextos de produção, bem como recorre à sociologia da educação para estabelecer uma relação entre currículo e cultura. Ambos, entendemos, valorizam as contribuições do feminismo

pós-estruturalista com tom político (o projeto ético rumo à contrassexualidade) (PRECIADO, 2014), epistemológico (conhecimentos são produzidos com parcialidade) (HARAWAY, 2009) e ontológico (a construção da identidade é performativa) (BUTLER, 2018) que adotamos, em conjunto, para operar a categoria analítica gênero e para problematizar as experiências que organizam as estruturas psíquicas de indivíduos para perceber corpos sexuados (SCOTT, 1995) e construir currículos (LOURO, 2014).

As ferramentas e métodos utilizados na pesquisa basearam-se em entrevistas semiestruturadas com formuladores de políticas e gestoras/es escolares (diretoras/es, vice-diretora, orientadoras/es pedagógicas e professoras na função de apoio à gestão) e na análise documental de Projetos Pedagógicos acompanhada da exposição de projetos, políticas e programas desenvolvidos na SME de Campinas com o propósito de combater desigualdades de gênero no município - influenciadas em algum grau por políticas de instâncias superiores (como os PCN e a BNCC), políticas globais (como a DUDH) ou movimentos locais nas escolas (MIPID e professores articuladores), cuja natureza da influência foi analisada com o auxílio de produções científicas sobre essas temáticas.<sup>3</sup>

Na segunda parte do trabalho propusemos uma discussão teórica sobre conceito de gênero, associado à governamentalidade neoliberal, no âmbito da educação. Nesse diapasão, o incentivo à cultura empreendedora, às novas pedagogias e às formas de avaliação e currículos provocam mudanças no cotidiano escolar para atender a lógicas de mercado em detrimento à formação cidadã da comunidade escolar. Percebe-se o aprofundamento das desigualdades sociais educacionais e o controle biopolítico dos corpos de cidadãos/ãs em conjunto a ideias conservadoras de família e sexualidade, com vistas à produção de normas regulatórias de gênero. Argumentamos que o paradigma gerencialista traz uma conotação sexopolítica baseado em uma economia do conhecimento empenhada na produção de corpos adequados à lógica do capital humano.

Em seguida, procedemos à revisão de literatura temática, esta complementada por revisão narrativa na intenção de criar uma *paisagem representativa do gênero no cotidiano escolar* a partir do estabelecimento de quatro categorias de escolas que se diferenciam entre si pela presença de diferentes atores/atrizes envolvidos/as em processos de violência de gênero, ou em atitudes inclusivas sujeitas à interferência de outros atores e contextos, a saber: a) *currículo oculto nas experiências de grupos de*

---

<sup>3</sup> O item 3.1 da dissertação reúne tais produções científicas para descrever as práticas de movimentos políticos como o MESP, o MNBC e as movimentações políticas na própria SME de Campinas, contando com a resistência oferecida pelo MIPID. No item 3.2 apresentamos a atuação em torno da criação de currículos de gênero nas escolas.

*pares; b) currículo oculto nas práticas pedagógicas; c) currículos para uma educação inclusiva de gênero; e d) governo curricular da educação inclusiva de gênero.* Assim, cotejados com os resultados das pesquisas aqui apresentadas, buscamos contribuir para a visualização das condições materiais de aparição do gênero na experiência de escolas brasileiras.

Na terceira parte do trabalho encontram-se os resultados de nossos esforços empírico-teóricos apresentados em três contextos, de acordo com o ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção do texto da política e contexto da prática. Apesar do campo de investigação concentrar-se na Região Metropolitana de Campinas, com visitas à prefeitura, ao CEFORTEPE, às escolas e até mesmo à residência de entrevistados/as, não abrimos mão da perspectiva histórica e das relações entre políticas e contextos. Por estes motivos, apresentamos o MESP e o MBNC nos contextos de influência e de produção do texto da política, uma vez que os entendemos como principais movimentos políticos da década de 2010 para a educação no Brasil. Com efeito, o contexto de produção do texto da política ainda considera a análise dos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas e políticas da SME de Campinas, investigando a incorporação de políticas de gênero nesses currículos e sua materialização nas atividades da gestão escolar, de acordo com suas percepções sobre o tema nas respectivas Unidades Escolares.

O desenho da pesquisa que propusemos envolve dupla motivação: primeiramente a expectativa de que seus resultados venham a servir de auxílio e estímulo à transformação das realidades escolares às quais nos debruçamos. Entre escolas e instituições de ensino, acreditamos que o pesquisador é responsável por gerar um saber que se soma à realidade por ele estudada. Ao fim, o pesquisador vislumbra em sua produção uma intervenção com fundamentação científica. Se isto acontece, a pesquisa não é somente financiada por políticas públicas, mas também reflete efeitos políticos para as escolas. Seria pueril supor que a pesquisa com temática política não seja, ela mesma, política, ou ainda, que ela não pode converter-se em uma política, como um instrumento de ação, planejamento e organização a ser implementada em escolas ou secretarias.

Uma segunda motivação seria o cabedal que a pesquisa proporciona ao pesquisador na continuidade de seu percurso acadêmico, ou a valorização desta qualificação em outras instituições. Ao seguir esse percurso, estamos interessados em produzir conhecimentos destinados à comunidade científica, além do público geral de

leitoras/es. Para isso, faz-se necessário escolher formas de converter a realidade do campo pesquisado em realidade apreensível pelos pares, o que gera porventura acréscimos metodológicos, conceituais e estilísticos na transformação dos dados coletados. É possível sugerir, ainda, que a experiência do pesquisador no campo se “eleva” para o patamar de “dados”, distinguindo-se do cotidiano e, por equívoco geral das ciências e dos/as cientistas, julgar-se em uma “posição privilegiada” para “ver a realidade”.

Essa conversão (descontextualização) de uma realidade a outra não pode ser confundida com a “verdade”, apenas indica o uso de alguns procedimentos específicos para lidar com os dados coletados, na tentativa de impedir afirmações totalizantes e universalizantes acerca da realidade pesquisada. Logo, se os esforços aqui tecidos querem contribuir para a produção ou contraprodução de práticas curriculares de gênero nas escolas, só se pode cumpri-los na medida em que a ciência não seja “elevada” para uma “posição privilegiada” de saber para não deslegitimar as práticas de (re)tradução que porventura os contextos escolares venham a produzir.

Feitas estas ressalvas, apresentamos em conclusão os resultados gerais encontrados na pesquisa e lançamos mão de orientações éticas para a atuação com políticas de gênero como uma contribuição da experiência do pesquisador para atrizes/atores interessados em praticar inclusão de gênero nas escolas, atitude nomeada por nós como *educação inclusiva de gênero*. Consideramos de vital importância denunciar as tecnologias morais presentes em políticas neoliberais e situações de pânico moral mobilizadas por grupos ultraconservadores que restringem a autonomia escolar na criação de currículos de gênero. Sem tal posicionamento crítico e radical faz-se inútil qualquer recomendação pedagógica às escolas, pois o silêncio, a apatia e a conformidade fortalecem discursos gerencialistas de responsabilização e culpabilização das atrizes/atores estudados.

## 1ª PARTE – QUESTÕES DE MÉTODO

### 1.1. METODOLOGIA

Nesta investigação utilizamos a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992) para situar a atuação dos gestores escolares em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto da política e contexto da prática, complementados por mais duas etapas: contexto de resultados e contexto de avaliação. Seguir estes contextos implica em considerar uma trajetória na qual a política inicia-se em uma agenda de interesses, materializando-se no texto da política por negociações e embates entre seus formuladores, seguido da divulgação destas decisões para instâncias inferiores na hierarquia do sistema educacional (LIMA *et. al*, 2018), cuja motivação assenta-se na implementação do texto da política nas atividades locais das unidades escolares, ampliando a abrangência dos discursos da arena política para a vida cotidiana nas escolas.

A discussão sobre o ciclo de políticas tem firme fundamento nos estudos compreendidos no âmbito da sociologia da educação, cuja centralidade reside na cultura ensinada nas escolas tendo por base a desigualdade social provocada pela ideologia da meritocracia, que parte da ideia de uma suposta igualdade de oportunidades entre os sujeitos, e também na sociologia política, que estabelece crítica sistemática acerca dos interesses de grupos que disputam o poder nas instâncias estatais no intuito de estabelecer a cultura a ser ensinada nas escolas.

Inicialmente, a micropolítica é o pressuposto essencial para compreender a trajetória das políticas desde suas grandes estruturas (o sistema educacional) às menores escalas sociais (o cotidiano escolar), requerendo a atuação de agentes escolares para a materialização das políticas, sendo os gestores escolares da RME de Campinas os sujeitos aqui pesquisados. A micropolítica atribui às/aos gestoras/es escolares práticas com influência sobre o território local, resistindo ou compondo em relação às imposições centralizadoras das macropolíticas. A micropolítica consiste, com efeito, em uma mudança de paradigma na análise de políticas, uma vez que abre mão de noções totalizantes que atribuem aos governantes poderes excepcionais sobre os sujeitos governados, devido às suas posições privilegiadas de mando, para concentrar-se no

desacordo destes últimos para com seus governantes, prevendo, inclusive, poderes para descumprir ordens e manifestarem contrariedade a uma determinada política.

No entanto, em Foucault (1979), a micropolítica é uma noção territorial que justifica a alteração de discursos sem a necessidade de recorrer a conflitos de vontades entre governador e governado; seria suficiente estabelecer uma distância a ser percorrida pelo discurso, distância essa responsável por separar o seu elaborador do destinatário que deve cumpri-lo. Tal distância limita a realização dos desejos do governante, resultando em projetos imperfeitos de governança. Estes seriam perfeitos se o governado adotasse as práticas escolhidas ou imaginadas pelo governador, levando adiante os planos tal como os arquitetou. A imperfeição característica entre o discurso do governante e as práticas dos governados carrega em si um elemento interpretativo capaz de criar tanto a resistência desejada quanto o ruído insatisfatório para o cumprimento das vontades reais ou imaginadas.

Para Gamboa (2012, p.134), esta perspectiva centra-se nos “determinantes ocultos”<sup>4</sup>, pois vai do todo à parte. Para nossos propósitos de pesquisa, preferimos entender aspectos globais não como totalidades, mas como partes, o que nos permite nos movermos das partes às partes, visto que a partir destas emergem as redes discursivas nas quais uma parte sobrepõe-se, concorre, resiste ou compete com a outra. Adotamos a qualidade de todo (ou global) na medida em que este pode ser identificado pela quantidade de conexões entre partes. Como as políticas globais possuem alcance e abrangência maior que as políticas municipais de Campinas, podemos denominar as primeiras como sendo o “todo” e as últimas como sendo as “partes”, ambas integradas a uma cadeia de controle na qual as políticas globais são essenciais para atualizar e criar novas políticas.

Em todo caso, diferentes contextos implicam em distanciamentos mantidos por diferentes atores com diferentes práticas micropolíticas. Entendemos também que um contexto de estratégia não significa necessariamente a proposição de uma ação ou intervenção, senão demonstrar e descrever os contextos estratégicos utilizados pelos gestores escolares nas situações micropolíticas. Estas últimas, por sua vez, se referem à atuação dos gestores escolares sobre os currículos de gênero, compreendidos pela lógica do cotidiano mais que da burocracia, visto que o currículo corresponde às experiências vividas no interior da escola (LOPES & MACEDO, 2013). Tudo isso não implica,

---

<sup>4</sup> Porque privilegia a abordagem crítico-dialética para lidar com as modificações entre o todo e a parte e vice-versa.

evidentemente, no desaparecimento da burocracia, mas antes em sua reinvenção nos contextos locais, como observado por Ball (1987) em seus estudos sobre micropolíticas.

Já o conceito de *atuação* é formalmente elaborado por Ball *et al.* (2012) após décadas de estudo sobre micropolítica e o ciclo de políticas, fazendo dele um produto destas duas. Assim, a.

[...] política de atuação envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – isto é, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias de políticas em práticas contextualizadas – e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’ [...], apesar dos graus de jogo ou liberdade para ‘interpretação’ variar de política para política em relação aos aparatos de poder dentro do qual elas estão localizadas [...] e com os constrangimentos e possibilidades de contexto (BALL *et al.*, 2012, p.3, tradução nossa).

Portanto, a *atuação* diz respeito à decodificação de textos e artefatos para uma “implementação criativa” das políticas, por meio da qual ela pode estar sujeita a negociações, conflitos e disputas de sentido, uma vez que a história e a cultura das organizações escolares adquirem centralidade na explicação de como gestoras/es escolares compreendem currículos de gênero. Disso deriva que a implementação de políticas de diversidade sexual (entre outras orientações externas) nas escolas não é linear ou uniforme, pois depende de performances disciplinadas de agentes escolares sujeitos a controles que ignoram o tempo escolar (ritmo e pressão próprios) (BALL *et al.*, 2012).

Compreende-se, pois, que “as políticas são pensadas para os melhores contextos possíveis, sem levar em conta as condições objetivas das realidades particulares” (PAVEZI, 2018, p.11). Por esta razão, também o pesquisador acompanha as repercussões, impactos e efeitos das políticas envolvidas no caso estudado, o que o permite levar a sério e dar ênfase ao contexto da prática com procedimentos adequados de coleta de dados, bem como subsidiar a análise de influências para percepção de autonomia na gestão dessas políticas no contexto da prática (PAVEZI, 2018). O conceito de *atuação* é, portanto, central a esta pesquisa, e é a partir dele que podemos compreender as disputas de sentido nas políticas educacionais pelos agentes, que passam à condição de protagonistas de um processo criador de sentido sobre os discursos políticos.

Em Ball (1994) é salutar compreender o discurso também na forma do texto da política, pois ele trata de interesses explícitos ou omissos ao recorrer a dois modelos de ação: prescritivas e escrevíveis, isto é, com maiores graus de imposição ou de liberdade em sua implementação, esta permeada por discursos de autoridade interpretados por séries de leitores criativos, cientes ou não da totalidade de relações no campo político. A interpretação varia de acordo com a atuação realizada sobre o texto da política e suas autoridades, assim “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p.4).

O pesquisador evita, portanto, análises neutras dos textos políticos pela “análise de estatísticas, de relatórios oficiais, entrevistas com os responsáveis pelas políticas, entrevistas com sujeitos envolvidos na política, análise de observações do contexto da prática, etc.” (MAINARDES, 2018, p.14). Acrescenta-se a isso algumas incertezas que só podem ser verificadas no contexto da prática, como saber a motivação de professoras/es realizarem atividades pedagógicas com temáticas de gênero e sexualidades, sendo que os PCN não carregam em si qualquer obrigação para realizá-las ou ônus por não incentivar tais práticas. De igual modo, as matrículas escolares oferecem poucas contribuições para este tipo de pesquisa, salvo quando encontramos a existência de nomes sociais; em outras circunstâncias, a lista de matrículas pode ser tomada como mais um instrumento que contribui para a sexualização dos corpos no cotidiano escolar.<sup>5</sup> A pesquisa em gênero e educação oferece, segundo esses exemplos, propriedades particulares.

Com a abordagem do ciclo de políticas esperamos compreender, de um lado, como as atividades micropolíticas nas escolas articulam-se em torno dos projetos de Estado e de que forma as interpretações e retraduições das políticas oficiais engendradas pelos gestores escolares atendem ao interesse dos discursos hegemônicos, e, de outro, a maneira pela qual as práticas desviam-se dos propósitos de seus formuladores dada a distância geográfica, histórica e cultural em relação aos seus implementadores. Tal metodologia, acreditamos, apresenta um caráter dinâmico, fluido e aberto na análise da trajetória de políticas que possibilita vislumbrar pluralismos abertos à possibilidade de se articular com teorias mais específicas para a análise da política.

---

<sup>5</sup> Pode-se argumentar com Bento (2008) que, assim como o procedimento médico de transexualização, o nome social alimenta uma lógica binária ao exigir uma acomodação do nome em um ou outro sexo para evitar ambiguidade ao/à observador/a normalizado/a.

Com efeito, ainda dialogando com Ball (1987), buscamos reunir contribuições de várias perspectivas, atitude necessária à composição de nosso próprio ponto de vista no uso do ciclo de políticas. Sem prejuízos, tornou-se premente conjugá-la a uma epistemologia feminista pós-estruturalista na qual nos foi possível discutir representação, discurso, disciplina, governo, norma, política e atuação (ou agência) pelo conceito de gênero. Costumeiramente, entende-se que gênero corresponde a uma identidade, vide as discussões sobre a abrangência do termo “mulher” (BUTLER, 2017; FAUSTO-STERLING, 2006; HARAWAY, 2004; NICHOLSON, 2000). Porém, a pesquisa sobre a atuação de gestoras/es escolares em currículos de gênero encontra maior respaldo na significação do cotidiano pelo conceito de gênero, isto é, no gênero enquanto uma forma de organizar o olhar para perceber o ambiente e agir sobre as vivências e corpos ali disponíveis (SCOTT, 1995).

A epistemologia pós-estruturalista da qual decorre a abordagem do ciclo de políticas partilha seus pressupostos com determinadas teorias feministas. Em linhas gerais, o feminismo pós-estruturalista mantém alguma proximidade com teorias da atuação política pela forma como compreende as relações de poder, sobretudo a partir do pensamento de Michel Foucault. Este paradigma oferece uma pluralidade de abordagens, o que requer alguma complexidade para alinhá-las, porém, imaginamos que, apesar da multiplicidade do feminismo permitir observar os objetos estudados por diferentes paradigmas epistemológicos (AUAD, 2003), não é possível argumentar a favor de um diálogo que estabeleça a união entre todos esses discursos, visto que algumas correntes feministas acusam outras de pactuarem com violências sociais sobre outras mulheres, como a luta das mulheres brancas por direitos trabalhistas enquanto usam a força de trabalho de mulheres negras ou latinas para cuidarem de seus lares (HOOKS, 2019), ou ainda os feminismos separatistas que acusam os corpos transgêneros de parodiar a identidade feminina ou que se recusam a reconhecer suas identidades femininas como experiências autênticas (PRECIADO, 2018). A partir desses exemplos, são percebidos pontos de tensão: o feminismo negro e o transfeminismo em relação ao feminismo radical, acusado de ser branco, heterossexual e burguês e, conseqüentemente, não representativo dos problemas de gênero para a multiplicidade de corpos subalternos às normas de gênero, entre outros.

Não obstante as disputas políticas e epistemológicas, identificamos nossa proximidade analítica e epistemológica com o *queer* (BUTLER, 2002; BENTO, 2006; LOURO, 2014; MISKOLCI, 2012; PRECIADO, 2014) e autoras influentes nesse

campo (HARAWAY, 2009; ROLNIK, 2018; SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; VARIKAS, 2016), a partir das quais é possível tecer considerações metodológicas acerca dos discursos de gênero. Com efeito, nosso referencial teórico neste âmbito baseia-se principalmente nas contribuições de autoras e autores da França, Inglaterra e Estados Unidos para estabelecer a interdisciplinaridade necessária a esta pesquisa, somado às apropriações brasileiras dessas produções científicas.

O teor político do gênero se contrapõe a universalismos e centra-se no relativismo para promover uma pluralidade de sentidos acerca de um mesmo significante. Uma teoria da atuação articulada ao conceito de gênero permite assim compreender a cultura visual utilizada por gestoras/es escolares em sua prática pedagógica para construir currículos de gênero. O pós-estruturalismo recusa as noções excludentes das teses universalistas, considerando-as nocivas ao entendimento da “implementação criativa” de políticas curriculares, pois elas se fixam na macropolítica e extinguem qualquer análise do cotidiano ao impor pretensões totalizantes. Com o relativismo, o discurso não somente age sobre o sujeito, mas o leva à reflexão dos modos de enunciação, reconhecendo que o poder é mediado pela atuação (BUTLER, 1998).

A maior implicação do universalismo repousa em estabelecer de antemão um “sujeito intencional”, recusado por Butler (1998, p.19) do seguinte modo: “de fato, os efeitos da ação instrumental têm sempre o poder de proliferar para além do controle do sujeito, para desafiar a transparência racional da intencionalidade desse sujeito, e assim subverter a definição do próprio sujeito”. As estruturas incorporadas pelos sujeitos dependeriam apenas de suas ações sobre essas operações de significação, recusando as ressignificações e recontextualizações próprias do processo de subjetivação que determina o “eu”, processo este levado adiante pela gestão escolar ao admitir que significam continuamente as suas práticas.

Nesta perspectiva, entrevê-se o Estado como um regulador cultural e moral das práticas sexuais de sua população através de suas políticas (LOURO, 2014). Por sua vez, as políticas curriculares seriam instrumentos importantes para o controle pedagógico da sexualidade, conformando-os a uma estilização do corpo e a concepções normais do desejo, compreendidos na esfera do Estado heteronormativo. Nesse cenário hegemônico, as descrições são tomadas como autoevidentes, logo irrefletidas, contribuindo para a prescrição do fenômeno estudado ao valer-se de dualismos (sexo/gênero, natureza/criação e real/construído) para compreender marcadores de

diferença sexual (FAUSTO-STERLING, 2006). Por esta razão, não nos parece frutífero que o pesquisador tome a perspectiva do texto das políticas como suficientes para a realização de suas investigações.

Soma-se a isso a carga da experiência neoliberal presente nas políticas educacionais brasileiras, que recrudesceram nas últimas décadas. Apesar de alguns avanços relacionados às políticas públicas e aos direitos à educação, o Estado associa-se, nessas condições, ao mercado, estrutura híbrida responsável por aprofundar desigualdades sociais. Destacam-se aqui as desigualdades educacionais surgidas com as reformas neoliberais na educação, que modificaram a expectativa do direito à educação pública de qualidade pautada na inclusão e realizada a partir de pesquisas e evidências que comprovem a qualidade da educação oferecida para a circulação de regimes de verdade com função de salvaguardar os interesses do mercado (BARRETO, 2013; BARROSO, 2013; GANZELI, 2013; PERONI, 2008; PINTO, 2013)<sup>6</sup>, movimento contrário a uma educação inclusiva de gênero.

Ao enfocarmos na *atuação*, a concepção de Estado sugere uma geopolítica de linguagens locais, ou seja, assume que há pluralidades interpretativas de políticas para a criação de currículos de gênero em um determinado contexto pela adoção de linguagens próprias que não se assemelham àquela utilizada para formular essas mesmas políticas. Assim, admite-se que as políticas educacionais produzem signos a serem decodificados pela gestão escolar. Sua interpretação, no entanto, recorre a significantes que requerem uma perspectiva de gênero (ou tem essa perspectiva lançada durante uma leitura) para atribuir sentido à reorganização das experiências escolares no contexto da prática (BALL, 1994). Faz-se possível, assim, alterar os conteúdos, propósitos e interesses da política, permitindo a ressignificação dos sentidos de modos diferentes de seus fabricantes, alterando o sentido do texto sem reproduzi-lo, podendo-se denominar resistência a atuação que demarca uma distância negativa entre as políticas de Estado e os corpos que ela pretende normalizar (educar).

Desta perspectiva de trabalho, recusamos também o acento positivista da ciência, cujo perspectivismo incorre em reducionismos técnicos e discursos hegemônicos para explicar os fenômenos sociais. Quando não reconhecemos a parcialidade de um paradigma interpretativo, incorremos num tecnicismo para o qual a coleta de dados é suficiente, esquecendo-se do pesquisador nesta equação. “A

---

<sup>6</sup> Soma-se a estas referências as disputas em torno da BNCC, discutida no item 3.1.2 desta pesquisa em meio aos agentes políticos do MBNC.

parcialidade permanente dos pontos de vista feministas tem consequências para nossas expectativas relativamente a formas de organização e participação políticas. Para trabalhar direito, não temos necessidade de uma totalidade” (HARAWAY, 2009, p.83). Pesquisar a atuação em currículos de gênero é, portanto, estudar a parcialidade de um conhecimento, uma vez que ele acontece no nível local, com interações particulares. A própria teoria não é capaz de reduzir os acontecimentos materiais na escola a uma abstração, ela é antes uma representação de um conjunto de parcialidades organizadas em contexto(s).

Se a pesquisa participante e a pesquisa-ação promovem uma ruptura em relação ao paradigma positivista de ciência, o feminismo pós-estruturalista é capaz de instituir sua própria ciência ao colocar em questão o sujeito produtor desse conhecimento, cujo projeto consiste em denunciar as relações de dominação e opressão em torno da categoria gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 2014). A complexidade desta perspectiva reside em sua ruptura epistemológica, pois aqui o gênero possui um poder de atuação não somente sobre si mesmo para fixar uma identidade, mas sobre outras performances e sistemas, podendo ser dado como um princípio de socialização que se refere à personalidade e a comportamentos (HARAWAY, 2004). Contudo, trata-se de uma socialização que não é determinista ou acidental, mas um meio termo que pode ser investigado pela atuação.

Outras ressalvas podem ditas em relação às pesquisas de cunho funcionalista, utilizadas amplamente na biologia (FAUSTO-STERLING, 2006), e que têm como característica excluir o conflito e as mudanças históricas. Ao assumir a atuação dos gestores sobre as políticas de diversidade sexual na educação estamos identificando também uma realidade de gênero coproduzida por esses atores na tradução destas políticas no cotidiano escolar. Assim, a atividade gestora se inter-relaciona com instâncias de verdade em diferentes esferas geopolíticas, que estão sujeitas à verificação em seus textos e discursos. Falar em realidade só é possível por meio dos limites que o discurso impõe para a compreensão dos sujeitos gestores sobre a política, e pelas balizas éticas que guiam a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a atuação sobre currículos de gênero exige uma “rede de interpretações” (FRASER, 1997) acerca das representações de identidade, meio no qual o discurso de gênero é decodificado a partir de experiências múltiplas, o que leva à produção de sentido utilizada para orientar a prática e não ao descobrimento ou

desvelamento de um fundamento, mais bem explicadas por um aspecto pulsional da experiência.

O familiar e o estranho, sensações totalmente distintas que nos vêm respectivamente das experiências subjetivas do sujeito (o pessoal) e do fora-do-sujeito (o extrapessoal), funcionam simultânea e indissociavelmente, mas segundo temporalidades díspares, assim como são díspares suas lógicas e dinâmicas. Não há entre elas qualquer possibilidade de síntese conciliadora ou de tradução; sua relação é marcada por um paradoxo, por princípio, incontornável (ROLNIK, 2018, p.112).

Percebe-se, então, como as práticas de significação são plurais e desviantes, permitindo explorar resistências nos processos de significação (codificação e decodificação) de políticas curriculares utilizadas pela gestão escolar para subverter performances neoliberais e biopolíticas, partindo da familiaridade ou estranheza que mantém com experiências de gênero. Assim, destaca-se a importância da identificação de agendas políticas com orientação economicista voltadas aos currículos escolares, o que suscita o questionamento sobre o papel que os currículos de gênero desempenham nas escolas.

Em resumo, a abordagem do ciclo de políticas incentiva a pesquisa interdisciplinar, conjugando a análise de políticas com outras áreas de interesse, sobretudo quando há referências ou pontos em comum, razão pela qual mantivemos aproximações com correntes pós-estruturalistas do feminismo para demarcar a multiplicidade de práticas de significação, bem como o reconhecimento de regimes de verdade no discurso científico.

Tal posicionamento, acreditamos, permite o estudo de currículos de gênero a partir de suas políticas, intérpretes e tradutores, visto que.

As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, por exemplo, pela equipe da Secretaria de Educação, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos ou em forma de textos (PAVEZI, 2018, p.3)

Apresentadas as condições materiais da atuação para produzir currículos de gênero, as considerações epistemológicas de feministas pós-estruturalistas permitem não os determinar (totalizar o fenômeno estudado por uso de biologicismos) ou os

fundacionar (totalizar o fenômeno estudado por uso de construcionismos sociais) (NICHOLSON, 2000). Abandonar estas perspectivas essencializadoras permite ao pesquisador centrar-se nos contextos específicos de circulação de discursos de gênero para significar identidades ao invés de tornar as práticas aí envolvidas em substâncias inquestionáveis e comprometidas com a preparação para a vida em sociedade (ROLNIK, 2018). Atentar-se aos modos de decifração dos significantes pelas experiências de gênero conduz à exploração da subjetividade para decifrar e traduzir os códigos políticos de um contexto.

A partir da transformação dos dados em conhecimento, é permitido ao pesquisador compreender e explicar determinada realidade, bem como indicar alternativas em decorrência das análises realizadas para o seu problema (GAMBOA, 2012). Por isso, uma pedagogia feminista requer diagnósticos para não ser tomada como uma teoria geral da educação de gênero, pressuposto contraditório com seu princípio de diferença, tanto em relação a corpos quanto a concepções de educação. Julga-se essencial, pela própria natureza da pesquisa, priorizar o diagnóstico sem compromisso com “pragmatismos ingênuos” ou pretensões redentoras (MAINARDES, 2006); o que oferecemos a educadoras/es são as implicações éticas de produzir currículos de gênero sob determinadas condições de atuação.

Destaca-se, então, a participação da gestão escolar na interpretação e retradução das políticas educacionais em políticas escolares, sobretudo no que tange às políticas de diversidade sexual e educação sexual (políticas de gênero) na organização dos espaços e tempos pedagógicos com vistas à materialização da educação como direito social via participação em experiências inclusivas de gênero no cotidiano escolar. Conseqüentemente, criam-se culturas profissionais de educadoras/es capazes de incentivar práticas pedagógicas para o combate às violências de gênero provocadas por currículos ocultos, cuja proposta pode ser resumida por *educação inclusiva de gênero*.

Apresentada a metodologia, prosseguimos com a exposição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

## 1.2. FERRAMENTAS E MÉTODOS

A abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) está situada como pesquisa qualitativo-descritiva, uma vez que nos permite partir da atuação de gestoras/es escolares para compreender o processo de construção de currículos de gênero nas escolas. Segundo Boni e Quaresma (2005, p.70): “As pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares”. Logo, pode-se compreender que esta pesquisa busca os sentidos atribuídos pelos gestores aos currículos de gênero produzidos em suas escolas.

Ademais, a investigação empírica concentrou-se no contexto da prática: o discurso de gestores de escolas municipais de Campinas sobre sua ação na organização de currículos de gênero, o que requer sua associação com documentos oficiais que estabelecem a função da educação e as obrigações de educadoras/es. Para tal, utilizou-se ferramentas de análise documental e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados na investigação do contexto de influência, do contexto de produção do texto da política e do contexto da prática, sendo que aos dois primeiros contextos foram acrescentados o uso de material bibliográfico (artigos científicos, artigos de jornal, publicações no DOU, etc.) para o estudo de outros contextos discursivos disputando as práticas de significação em torno dos currículos escolares.

Os critérios de seleção das escolas para a pesquisa foram os seguintes: a) serem EMEFs; e b) pontuação no IDEB.<sup>7</sup> Este último ponto divide-se em mais dois: 1) escolas que alcançaram as metas projetadas para 2017 na região de Campinas; e 2) escolas que não alcançaram essas metas na região.<sup>8</sup> Nossa estratégia para a seleção de escolas na pesquisa, ao menos em suas condições objetivas, consistiu em separar as pontuações máximas (7.6) e mínima (5.3) do IDEB do município de Campinas<sup>9</sup> em quartis, estratégia comum em pesquisas interessadas nos efeitos de desempenho escolar. Foi escolhida uma escola de cada quartil<sup>10</sup> para tentarmos contato telefônico, apresentar os interesses da pesquisa para assim convidá-las à participação.

Ademais, justificamos a escolha de EMEFs devido a seus contextos de descentralização de poder com a obrigatoriedade de avaliações de larga escala do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2014), responsáveis por medir o desempenho de

---

<sup>7</sup> Dados obtidos pelo INEP em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Último acesso em: 23/04/2019.

<sup>8</sup> Além da meta (5.5) prevista no PNE (2014-2014) em 2017 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os municípios brasileiros contam com metas projetadas individualmente para cada escola.

<sup>9</sup> A média do município de Campinas no IDEB é 6.1.

<sup>10</sup> Também abrigamos em nossa pesquisa escolas que não possuem pontuação.

estudantes pela verificação de conhecimentos previamente estabelecidos no currículo, dispondo, assim, de tecnologias morais pautadas em políticas educacionais (BALL, 2013) que, a nosso ver, poderiam cercear a autonomia das escolas na organização de currículos de gênero caso elas mantivessem um alto desempenho.<sup>11</sup> Como a SME de Campinas, conforme seu *site*, organiza seu sistema de ensino em cinco regiões, Leste, Noroeste, Norte, Sudoeste e Sul, cada uma contendo um NAED para facilitar a adoção de decisões locais na administração das escolas, seria necessário considerar que cada região, apesar de subordinada à SME, apresenta particularidades na relação Unidade Escolar-NAED dada a diferença de pessoal que atua sobre o sistema de ensino.<sup>12</sup>

Nosso primeiro contato com as escolas deu-se via ligações telefônicas. Nem todas as atenderam, geralmente realizadas entre 10h e 11h da manhã, horário determinado pelo pesquisador a partir de sua experiência de estágio em gestão escolar no curso de graduação em Pedagogia, visto ser comum que as gestoras utilizem o período da tarde para reuniões na Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação, ou para ida a bancos ou ainda para efetuar compras para as escolas. Neste processo de contato, algumas ligações foram atendidas pela secretaria das escolas. Via de regra, esses funcionários informavam a ausência da direção e pediam para que ligássemos em outro dia e/ou horário. Ao retornar no dia e/ou horário estipulado, a mesma história se repetiu algumas vezes: informavam a ausência da direção e pediam que ligasse em outro dia e/ou hora.

Ao longo de duas semanas tentando contato, desistimos das escolas em que a direção estava ausente nos horários entre 10h e 11h e naqueles remarcados. Em contrapartida, duas ou três ligações foram suficientes para contatar a direção das escolas e convidá-las a participar de nossa pesquisa, principalmente depois que paramos de utilizar os números da secretaria das Unidades Escolares para contatar as diretoras e diretores, optando pelo contato direto com as salas de direção, no caso de existência desta possibilidade.

---

<sup>11</sup> Esta hipótese, contudo, não foi confirmada.

<sup>12</sup> Para uma consulta pormenorizada das escolas de Campinas por região, ver: Escolas Centro: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/centro/index.php>>; Escolas Noroeste: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/noroeste/escolas.php>>; Escolas Norte: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/norte/escolas.php>>; Escolas Sul: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/sul/escolas.php>>; Escolas Sudoeste: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/sudoeste/escolas.php>>. Todos os sítios eletrônicos foram acessados em 05/12/2017.

Todas as vezes que agendamos um horário de visita a uma escola o pesquisador deslocou-se utilizando o transporte público do município (variando de um a três veículos para ida ou volta), intercalado com caminhadas dos pontos de ônibus à escola, destas para os pontos de ônibus e no retorno para casa ou para a universidade. Uma vez nas escolas, nossa espera variou de poucos minutos até uma hora e meia, como ocorrido em duas das visitas.

Em todas elas, salvo uma,<sup>13</sup> o pesquisador foi recebido com entusiasmo pelos membros gestores. A apresentação da pesquisa, geralmente à diretora ou diretor, e a disposição em responder as questões ali colocadas demonstraram, segundo nosso juízo, um voto de confiança, além da expectativa de ter alguém na escola para discutir temas relacionados a gênero e sexualidade, na qual percebiam uma oportunidade para o aprofundamento destas questões. Também foram realizadas visitas agendadas por telefone, no mesmo esquema das escolas, à SME para entrevistar servidores públicos e formuladores de políticas.

Os NAEDs, por sua vez, quando contatados por telefone, solicitaram o envio de um *e-mail* com a solicitação formal para a entrevista, além de informações adicionais sobre a pesquisa. As mensagens enviadas, contudo, não foram respondidas, exceto por uma que ressaltava a vontade de não participar devido à grande quantidade de tarefas que o NAED contatado dispunha naquela ocasião.

Com os dados obtidos desse processo, esperou-se analisar o poder local conferido às escolas municipais em suas formas criativas na adoção, criação e implementação de políticas, características próprias do micropoder enquanto subversão ou resistência (FOUCAULT, 2014). Com efeito, suas estratégias, convergências, resistências e transgressões às políticas de governo são dados importados para a análise da realidade política da escola. Não ignoramos, contudo, a autonomia relativa dessas ações frente às estruturas políticas do Brasil e ao avanço de grupos de extrema-direita na política nacional. É vital salientar a existência de imperfeições na transposição de políticas (textos e discursos) para os poderes locais do município e deles para a escola, sendo esta última realização incumbência do corpo gestor.

Um importante instrumento utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista, descrita por Powney e Watts (1987, p.6, tradução nossa) da seguinte maneira:

---

<sup>13</sup> O entusiasmo da direção não foi demonstrado de imediato; antes foi percebido sentimentos de desconfiança, que seriam superados ao longo do encontro.

“intenções explícitas e ações do pesquisador, ou entrevistador, o qual converte ‘uma conversa’ entre duas ou mais pessoas num ‘estudo’ de fenômeno”.

Também encontramos a seguinte contribuição de Boni e Quaresma (2005, p.72) a este respeito.

Através dela [entrevista] os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Para o nosso caso, pesquisador e entrevistador são a mesma pessoa, cujo intuito é o uso da entrevista semiestruturada para obter o discurso dos gestores escolares sobre sua atuação em currículos de gênero como fenômeno organizador de atividades escolares. Com efeito, o encontro presencial com os entrevistados é essencial para que o pesquisador adentre o cotidiano escolar e crie, com o auxílio de anotações pessoais que não serão necessariamente transformadas em dados de pesquisa, referências para relacionar os discursos das entrevistas e as práticas adotadas na escola, bem como suscitar perguntas ou questionamentos não previstos no roteiro.<sup>14</sup>

As análises desses conteúdos estão centradas na busca de relações de conflito de gestoras/es com outros atores políticos, tal como exibido pelo nosso roteiro de entrevistas para as/os gestoras/es escolares (vide Anexos): a) *Adaptação, identidade profissional e cotidiano escolar* - as primeiras quatro perguntas são introdutórias, com o objetivo de eliminar tensões presentes na situação de entrevista ao não iniciar o tema diretamente, permitindo uma relação honesta e confortável entre entrevistador e entrevistado, como esperado de uma conversa (POWNEY & WATTS, 1987), seguido por perguntas acerca da religiosidade, formação em gênero e atividades cotidianas desempenhadas pela função de gestor; b) *Conflitos entre gestão escolar e comunidade* - as três perguntas seguintes transitam para o tema da pesquisa e interessam especialmente pela relação das/os gestoras/es escolares com as famílias, educandos e a

---

<sup>14</sup> Por exemplo, se um membro gestor afirma que não há projetos de gênero ou sexualidade na escola, a informação pode ser contrastada com a exposição de cartazes sobre esses temas, alusão em pinturas nos muros ou ainda por meio de conversas que por ventura o pesquisador presencie em sua visita à escola. O contrário também é possível: a menção a projetos de gênero ou sexualidade por um membro gestor sem qualquer marca significativa desses planejamentos curriculares no cotidiano e na atitude de educandos e de funcionários docentes e não docentes.

formulação dos Projetos Pedagógicos; trata-se, portanto, de um bloco de questões sobre a comunidade e os contextos que as cercam; c) *Conflitos entre gestão escolar e governantes* - as três próximas perguntas versam sobre a autonomia da escola frente aos governantes e a recepção de políticas emblemáticas, com destaque para o MESP; este bloco permite verificar se existe acordo entre grupos gestores e governantes, dada a diferença de posições burocráticas, políticas e identitárias dos atores envolvidos; d) *Conflitos entre gestão escolar e professoras/es* - as três últimas perguntas versam sobre a percepção das/os participantes sobre o corpo de professores, a respeito do material didático e da matrícula de estudantes transgênero na escola.

O roteiro de perguntas para formuladores de políticas (vide Anexos) segue orientação semelhante ao roteiro anterior, com pequenas modificações: a) *Adaptação, identidade profissional e cotidiano nas secretarias* – quatro perguntas para construir uma conversa com introdução progressiva da temática gênero associada à trajetória profissional da/o participante; b) *Conflitos entre governantes e escolas* – com duas perguntas sobre a percepção dos/as participantes sobre currículos de gênero e autonomia escolar; c) *História das políticas do município de Campinas* – com duas perguntas sobre as políticas curriculares do município; e d) *Conflitos em torno da agenda de gênero* – cinco questões derradeiras do roteiro que versam sobre políticas globais e atores políticos com influência sobre as políticas curriculares e os discursos de gênero.

Reforçamos o “caráter de interação que permeia a entrevista”, favorecendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. O clima de confiança é desejável na entrevista para que o entrevistado “sinta-se à vontade para expressar-se livremente” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.33), motivo pelo qual preferimos evitar questões que pudessem soar invasivas ou ainda demorarmos-nos em temas que não dissessem respeito à produção de currículos de gênero pela gestão escolar.<sup>15</sup>

Perguntas do roteiro também foram simplificadas para facilitar a interação entre entrevistador e entrevistado. Durante as entrevistas-teste era comum que as entrevistadas perguntassem o significado da palavra “transgênero”, a qual foi omitida nas entrevistas e substituída para “meninos que pedem para serem chamados por nome

---

<sup>15</sup> Por exemplo, a evitar: “você já sofreu machismo fora da escola? Poderia falar a respeito?”, sendo preferíveis perguntas em que a/o participante poderia referir-se ao cotidiano escolar e à sua própria função administrativa e educativa - como a percepção que os gestores possuem dos demais profissionais na reprodução dos sexismos ou de profissionais que enfatizam gênero em seus currículos etc.

de meninas e meninas que pedem para serem chamadas por nomes de meninos”. Nas variações utilizadas nas entrevistas fizemos referências ao uso de roupas e/ou acessórios julgados incomuns para meninos e meninas na intenção de provocar a conversa pretendida, porém, essa abordagem não foi bem recebida nas entrevistas em que os participantes expunham conhecimento sobre o tema gênero.

Essa pergunta é heteronormativa [risos], tá estereotipando [inaudível em meio a risos] (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

As entrevistas foram transcritas seguindo as seguintes orientações: a) transcrição literal dos sons no áudio para o texto como tentativa de não higienizar a linguagem na norma culta, o que contribui para preservar os contextos e a cultura linguística das/os participantes; b) uso do negrito somente para as falas do entrevistador; c) uso de colchetes para anotações pessoais do pesquisador sobre os trechos das entrevistas, correções, complementos ou explicações sobre os pronunciados dados; d) uso do itálico para as dramatizações manifestadas pelas/os participantes, como imitações a professoras/es, membros de famílias, educandos e outras pessoas mencionadas nas entrevistas, geralmente utilizadas quando a/o participante rememora uma conversa; d) uso das aspas para destaque de alguma palavra ou locução; b) uso do sublinhado para indicar ênfase a uma palavra pronunciada; e) uso de reticências para denotar interrupções do entrevistador ou do entrevistado, seguido de fala do/a interruptor/a; f) os momentos de silêncio não contam com marcação específica nas transcrições.

Para que o entrevistador tivesse toda sua atenção investida no entrevistado, decidimos não tomar notas durante a comunicação. Portanto, somente após o encontro com as/os entrevistadas/os realizamos os registros reflexivos de cada entrevista (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), enquanto a gravação acontecia via aparelho de celular. Embora algumas entrevistas possam iniciar-se na formalidade do encontro (como ao dizer “*podemos começar?*” ou “*posso ligar o gravador?*”), outras são antecedidas pela conversa (*conversation*), tornando o momento mais descontraído para o entrevistado (POWNEY & WATTS, 1987).

Acreditamos que isto tenha sido possível na pesquisa principalmente quando se contam segredos (geralmente com o gravador desligado), na presença de alguns risos ou mesmo na postura relaxada do entrevistado, em suma, quando a formalidade da

entrevista é reapropriada na relação entrevistador-entrevistado e as/os participantes exibem disposição para conversar sobre o tema proposto.

[...] posso contar causos aqui? [Risos] (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

Utilizamos a entrevista semiestruturada como forma de obter menor controle sobre os entrevistados para permitir que expressassem melhor seus pontos de vista, uma vez que a linguagem, além de “um meio de comunicar ideias”, “é também a ferramenta para um indivíduo construir sua própria realidade” (POWNEY & WATSS, 1987, p.14, tradução nossa). Bourdieu (1997) sinaliza que alguns entrevistados, principalmente em monólogos, estão em um momento de autoanálise ao formular um ponto de vista que até aquele momento não teve a chance de ser exprimido com algum sentido objetivo. Com efeito, a entrevista possibilita falar de si mesmo e refletir sobre sua posição para ser traduzida na forma de discurso.

[...] talvez seria necessário a gente começar a pensar nisso né, como é que é o trabalho [sugerimos ler *como é o trabalho*] que cada vez mais restringe gênero na escola (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Adiantar algumas questões previstas no roteiro da entrevista pode ser útil para acompanhar o fluxo de pensamento do entrevistado. A entrevista semiestruturada também pode dispor de um conjunto de ideias que incitem uma resposta do entrevistado, não importando a ordem das perguntas, porém, é importante um processo gradual para que se alcance esse objetivo, motivo pelo qual pedimos aos gestores que contassem sobre seu cotidiano e sua função, temas das duas primeiras perguntas do roteiro. O imprevisto na formulação de perguntas ou modificações naquelas já existentes são habilidades esperadas numa entrevista semiestruturada, cujas alterações dependem das hipóteses criadas e modificadas ao longo da entrevista (ou conversa) pelo entrevistador para “revelar mais completamente” seu entrevistado, apesar de toda a distância social que os separa (BOURDIEU, 1997, p.700).

Encontramos em Boni e Quaresma (2005, p.72) respaldo metodológico para este tipo de procedimento na coleta de dados quando sugerem que “para se obter uma narrativa natural muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida”. Ademais, as entrevistas semiestruturadas permitem ao entrevistador intervir mais livremente em relação a uma

entrevista estruturada ou questionário. Esta estratégia nos permite investigar aspectos afetivos e significados pessoais da formação em gênero da gestão escolar para compreender alguns comportamentos e atitudes na prática pedagógica e administrativa relacionados à elaboração dos planejamentos escolares.

A entrevista estruturada, por outro lado, teria feito de nossos respondentes (*respondents*), informantes (*informants*) (POWNEY & WATTS, 1987), posto que o controle rígido das perguntas poderia obscurecer os sujeitos e suas percepções micropolíticas, problema que buscamos contornar pela adoção de uma entrevista “sensível” e “efetiva” (POWNEY & WATTS, 1987, p.15, tradução nossa), ou ainda, uma “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 1997, p. 695). Somente assim nos foi possível “tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que atribuem [entrevistados] à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.26). Com efeito, as qualidades e habilidades do entrevistador importam, já que as experiências pessoais podem auxiliar na entrevista, mas, em todo caso, “não há receitas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.36).

A distância social entre o entrevistador e o entrevistado também pode comprometer a entrevista caso não seja levado em conta algumas considerações metodológicas, a começar pela violência simbólica esperada dessa relação de não familiaridade entre os envolvidos (BOURDIEU, 1997). O entrevistado pode ter sua “audiência imaginária” (POWNEY & WATTS, 1987), para a qual responde colocando-se em uma posição social desejável (ou que imagina ser desejável), atendendo o que acredita ser as expectativas de seu entrevistador em relação à sua resposta (como se existisse uma resposta certa) e não se sentir ameaçado pelo olhar do outro.

De forma inversa, o pesquisador, quando suficientemente imerso na relação de confiança estabelecida com o entrevistado ou motivado por uma identificação com o sujeito entrevistado, pode exibir comportamentos ou expressar opiniões que estejam de acordo com as expectativas de quem ele entrevista.

[...] a gente não pode ser ingênuo e pensar *a sociedade aceita tudo*, a sociedade é meio falsa né, somos todos sociedade e a gente vê que tudo pode, na verdade pode lá [longe de nós], aqui pertinho não pode muito [risos], não sei [se] você sente isso muito da sociedade, de tudo o que você vê por aí [espera pela resposta do entrevistado]

**Eu acho que concordo, eu concordo.** (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

Uma das maiores preocupações da entrevista é a ameaça da percepção do entrevistador em ver “razões subjetivas” dos entrevistados “reduzidas a causas objetivas” (BOURDIEU, 1997, p. 697), revelando que as escolhas espontâneas não são assim tão espontâneas. Isto também apresenta uma ameaça à complexidade da biografia dos sujeitos, fator que alimenta uma pesquisa sobre a atuação (MAGUIRE & BALL, 2011). Para diminuir o grau de violência, sempre que possível, recorreremos ao trabalho dos gestores escolares enquanto atividades indissociadas de outros agentes políticos. Outras vezes é a identificação entre entrevistador e entrevistado que dificulta estabelecer uma relação de confiança, como no caso da percepção de diferentes sexos e sexualidades na relação entrevistador-entrevistado consistir em uma possível barreira para a entrevista, trazendo maior ou menor familiaridade para estabelecer confiança ou diminuir a tensão que a distância social provoca entre os envolvidos.

Àqueles casos em que o sociólogo consegue se dar de algum modo um substituto [dissociando os trabalhos de etnografia e etnologia] juntam-se as relações de pesquisa nas quais ele pode superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que o unem ao pesquisado e à franqueza social, favorável ao falar francamente, que assegura a existência de diversos laços de solidariedade secundária próprios a dar garantias indiscutíveis de compreensão simpática: as relações de família ou as amizades de infância ou, segundo certas pesquisadoras, a cumplicidade entre mulheres, permitem, em mais de um caso, superar os obstáculos ligados às diferenças entre as condições e, particularmente, o temor do desprezo de classe que, quando o sociólogo é percebido como socialmente superior, vem frequentemente redobrar o receio muito geral, senão universal, da objetivação (BOURDIEU, 1997, p.699).

As entrevistas-teste sugerem que a proximidade do entrevistador com o ofício de educador comum às/aos entrevistadas/os possibilite relações de familiaridade, afastando a ideia de que o pesquisador contribui para disseminar valores conservadores, extremistas ou simplesmente contrários aos interesses das gestoras/es. Aproximar-se da identidade de professor pareceu essencial para estabelecer uma relação de confiança e familiaridade, em diversos momentos, com as/os participantes, sobretudo em um período em que as escolas se sentem ameaçadas e controladas por perseguições políticas

justificadas por supostas “doutrinações” de alunos por meio de “ideologias de gênero”, discurso este proferido e sustentado pelo MESP.<sup>16</sup>

É possível também supor que a relação de confiança entre entrevistador-entrevistado seja abalada quando o/a participante descobre outras concepções de educação que se desviam de seus próprios valores éticos, proporcionando uma sensação de insegurança no/a entrevistado/a. A conversa poderia continuar com um participante pouco à vontade para compartilhar informações e engajar-se na conversa ao reunir razões suficientes para corroborar sua hipótese de desconfiança.

Você não tem ligação com a Fundação Lemann?

**Eu?**

É.

**Não.**

Não é sócio? Nada disso?

**Não, eu sou...**

Então, eu posso confessar [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Sendo assim, a existência de convicções divergentes na conversa exige do entrevistador sensibilidade em fazer da entrevista um lugar acolhedor e seguro para o entrevistador falar sobre si mesmo, suas certezas e até recorrer a histórias pessoais para estabelecer (ou reestabelecer) a confiança com o entrevistado. Com efeito, é sugerido ao pesquisador assumir uma posição de ignorância para com o entrevistado (LOURO, 2014), cujo sentimento de curiosidade pela resposta deve recobrir toda a entrevista. Os entrevistados têm referências próprias para lidar com relações de gênero, seja esse saber pré-profissional, profissional ou uma combinação de ambos (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Para atenuar as ressalvas de Lüdke e André (1986, p.36) ao afirmarem que “não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado”, recorreremos à análise documental dos Projetos Pedagógicos entre 2015 e 2019 das Unidades Escolares participantes, disponíveis nas plataformas *on-line* do sítio eletrônico da prefeitura de Campinas. Por análise documental compreende-se “fonte estável e rica” possível de “ser consultadas várias vezes”, que informa e sugere um “contexto”, podendo, inclusive,

---

<sup>16</sup> Discutimos mais detalhadamente o MESP no item 3.1.1 desta pesquisa.

“ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.39).

Em nossa pesquisa, importaram a frequência e o contexto dos textos analisados para a “construção de categorias ou tipologias” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.42), caracterizadas pelas políticas de referência mencionadas nos Projetos Pedagógicos para a elaboração de currículos de gênero nas escolas, cuja análise é amparada pela perspectiva das gestões escolares, concedida em entrevistas. Assim, elencamos uma série de palavras-chave para investigar a ocorrência dessas políticas nos Projetos Pedagógicos: *diretrizes curriculares municipais*, *diretrizes curriculares do município*, *diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental*, *diretrizes curriculares da educação básica para os anos iniciais* e *sexualidade humana* em referência às Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; *regimento escolar comum* para Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; *lei orgânica do município* para a Lei Orgânica do Município de Campinas; *base nacional comum curricular* para a política homônima; *parâmetros curriculares* para Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas categorias permitem confirmar achados nas entrevistas, bem como criar correlações com as ocorrências de termos esperados para o texto das políticas curriculares de gênero das escolas, tais como: *temas transversais*, *tema transversal*, *gênero*<sup>17</sup>, *sexualidade* e *orientação sexual* para referir-se à Orientação Sexual (presente nos PCN) ou à Sexualidade Humana (presente nas diretrizes municipais de Campinas)<sup>18</sup>. Portanto, nossa análise documental tem como eixo o pressuposto de que as políticas de referência utilizadas para a elaboração dos currículos de gênero agem em concordância com os temas transversais Orientação Sexual e Sexualidade Humana.

Destarte, “no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógica, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.41), conhecimento este que justifica a transformação ou reformulação de antigas tipologias ou categorias em novos tipos de classificação, sobretudo quando os achados mostram-se insuficientes para explicar a atuação da gestão escolar na produção de currículos de gênero.

---

<sup>17</sup> Não participam da contagem de ocorrências *gênero textual*, *gênero literário*, *gênero linguístico* e outros nos quais *gênero* corresponde a um termo da disciplina obrigatória de Língua Portuguesa.

<sup>18</sup> Uma breve história desse termo na RMEC é recuperada no item 3.1.4 do trabalho.

Utilizou-se, ainda, categorias de comparação pela busca textual das palavras-chave *ética* e *cidadania*, cuja transversalidade é confirmada pelas entrevistas, para gerar pontos de tensão com os currículos de gênero pretensamente elaborados nos Projetos Pedagógicos. Verificar sua transversalidade contribui para expor o grau de silenciamento relativo às questões de gênero no currículo escolar<sup>19</sup>, o que traz alguma dimensão comparativa para a pesquisa. Ao aliar diversas fontes em um único trabalho, principalmente qualitativas e quantitativas em relação às narrativas pessoais, devemos considerar as dificuldades levantadas por Born (2001), como a possível discrepância de resultados que podem aparecer como contraditórios ou divergentes. Consideramos, ainda, a congruência e a complementaridade de resultados, advindos de diferentes fontes, que este tipo de pesquisa produz, reforçando a segurança da análise das informações recolhidas para sua transformação em evidências científicas.

Em última instância, considera-se que as políticas educacionais e os currículos estão recobertos por historicidade, a partir do contraste entre “conteúdo latente e conteúdo manifesto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.48) ou mesmo entre “objetivos reais” e “objetivos proclamados” (SAVIANI, 2016). Os últimos termos dos pares são apresentados com o acesso a páginas virtuais (*homepages*, *blogs*, *FAQs*, etc.) dos principais atores/atrizes dos contextos de influência e de produção do texto da política aqui pesquisados (MESP, MBNC, SME de Campinas, MIPID), enquanto os primeiros termos dependeram de literatura específica sobre os/as atores/atrizes e/ou contextos, isto é, análises prontas dos determinantes ocultos das políticas, as quais estão intimamente relacionadas com a atuação das gestoras/es escolares aqui pesquisadas/os.<sup>20</sup>

Pretendíamos também trabalhar com questionários, os quais não foram devidamente respondidos pelas equipes gestoras, salvo uma. Portanto, não incluímos esses resultados na análise de dados. Os questionários foram enviados aos *e-mails* das Unidades Escolares ou *e-mail* pessoal dos entrevistados, conseguido após apresentação da pesquisa em visita às escolas pesquisadas. Nossa expectativa era a de que os questionários fossem respondidos nas horas livres dos gestores, com alguma paciência.

---

<sup>19</sup> As estratégias para a implementação dessa transversalidade são mais bem descritas nos itens 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4 da pesquisa.

<sup>20</sup> A busca por informações em meios digitais pode ser útil para a pesquisa principalmente quando os entrevistados não estão dispostos a oferecer algumas delas, ou pedem para que trechos da entrevista não sejam transcritos para o texto da pesquisa, como menções aos governantes e às secretarias de ensino, como forma de evitar mais tensões e conflitos para a escola.

O instrumento não continha data limite para entrega, e o controle para a devolução foi realizada pelo pesquisador através de mensagens com as instituições ou pessoas participantes da pesquisa. A entrega via *e-mail* foi percebida como uma facilidade pelo gestor por não depender do recolhimento presencial do pesquisador, o que talvez necessitasse de agendamento de horário ou preocupação adicional da qual preferimos poupá-los. Ademais, sua função na escola pede o deslocamento do gestor da escola para a Diretoria de Ensino e/ou NAEDs em alguns dias da semana, alguns até encarregam-se da compra de material para atividades escolares durante o horário de trabalho, como pudemos presenciar em nossas horas de estágio no período da graduação em Pedagogia.

Entretanto, observamos que alguns participantes não responderam aos questionários, mesmo quando o pedido foi realizado mais de uma vez. Para dar conta deste íterim, levantamos as seguintes hipóteses: a) sendo a relação entrevistador-entrevistado uma condição extraordinária nas atividades dos participantes, os gestores permitem-se postergar o preenchimento do questionário em detrimento das ocupações regulares em seus respectivos locais de trabalho (escola, secretaria, etc.); e talvez o principal motivo seja b) a ausência de uma data limite para a entrega do questionário, recurso que o entrevistador pode utilizar em negociação com os participantes para enfatizar um contrato ou acordo entre as partes.

Acreditamos que o preenchimento dos questionários poderia ter sido mais bem acompanhado pelo pesquisador se o documento fosse impresso e entregue presencialmente nas escolas, o que exigiria que as/os participantes da pesquisa negociassem os prazos para o seu preenchimento (estabelecer uma data e horário para que o pesquisador retornasse à escola para recolhê-los), o que também contribuiria para a criação de um compromisso que, ao nosso ver, não se concretiza com a impessoalidade do envio de formulários *online*, os quais podem ser enviados às caixas de *spam* das escolas ou mesmo lidos e preteridos em função de demandas cotidianas.

## 2ª PARTE – POLÍTICAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

### 2.1. NORMA E GOVERNO

Gênero é amplamente defendido como uma categoria política no interior do feminismo, cujo esforço está voltado à compreensão do funcionamento do Estado na criação de espaços públicos e privados, resultando na opressão diferenciada de corpos femininos e masculinos, com ênfase para a dominação exercida destes em relação àqueles. A história torna-se, assim, o imperativo que explica a permanência das desigualdades sociais entre homens e mulheres ao constatar desequilíbrios nos direitos de herança, matrimônio, trabalho, educação, voto e participação na máquina estatal (AUAD, 2003). A negação dos direitos das mulheres ou sua interpretação arbitrária pelos juízes (geralmente homens) seriam explicações para a instalação do privilégio masculino e do cerceamento do universo feminino.

Das atenienses e espartanas confinadas ao gineceu, passando pela caça às bruxas da Idade Média e seu conseqüente afastamento da vida intelectual e das universidades, chega-se à inferiorização no período Iluminista e nas reivindicações das mulheres operárias por condições menos injustas de trabalho. Para Beauvoir (2009), estes vários acontecimentos fariam das mulheres cidadãs deslegitimadas em sua relação com o Estado, sobretudo quando suas decisões estão entregues, por direito, a pais, irmãos, maridos ou tutores, objetificando a condição feminina em mães e esposas para permitir a transcendência masculina em projetos existenciais que vão além dos papéis de pai e de marido.

Quando se diz que as mulheres estiveram afastadas historicamente da vida pública, consideram-se as Igrejas, as leis e as políticas como suas representações máximas. Mesmo quando podiam trabalhar como serventes ou nas indústrias, o papel social de mães e esposas seria mais comum por meio do argumento da “vocaçãõ natural” para a maternidade e a continuidade da linhagem familiar, o que seria suficiente para denunciar a generificação do Estado ou, segundo Evans (1997), constata-se que as instituições podem ser cegas ao gênero (*gender blind*).

O contrato que une uma mulher com um homem é, em princípio, um contrato de vida que só a lei pode romper (o divórcio). Assinala à mulher certas obrigações, incluindo um trabalho não remunerado. Seu trabalho (a casa, criar os filhos), assim como suas obrigações (cessão de sua reprodução posta em nome do marido, coito forçado, coabitação dia e noite, alocação de uma residência, como se compreende a noção jurídica de “abandono do domicílio conjugal”) significam para a mulher, enquanto pessoa física, pertencer ao marido (WITTIG, 2006, p.27, tradução nossa).

A cegueira do Estado, deduzida da permanência de desigualdades sociais frente ao pronunciamento de uma sociedade justa e igualitária, também trouxe consequências para hermafroditas pela existência de leis e interdições a seu respeito (leis judaicas, tribunais europeus e americanos) que discorriam sobre os direitos de herança, matrimônio, voto e conduta social (regulação de vestimentas, tamanho da barba, períodos de menstruação), assim como na domesticação das mulheres (e em decorrência de posições femininas legítimas de serem vivadas) em outros períodos históricos. Os crimes de travestismo e sodomia foram punidos em algumas regiões (como a França do século XVII) com a morte do/a infrator/a, enquanto outras (como a Inglaterra do século XVII) pediam aos sujeitos incriminados que anunciassem a personalidade que lhes conviessem, uma vez que se presumia, nessas situações jurídicas, a prevalência de uma atitude masculina ou feminina no corpo hermafrodita (FAUSTO-STERLING, 2006).

Por meio desse conjunto de restrições brevemente exposta é possível perceber algumas funções de controle e dominação de gênero pelo Estado ao longo da história, funções essas que podem ser dadas como parcialmente superadas em um período de debates em torno da democracia, como acontece no século XXI (SCOTT, 2012), no qual o uso de políticas sociais configura o fórum específico de resolução de tais violências. Atualmente, a ideia do Estado de Bem-Estar Social veio anunciar um distanciamento com o passado pela existência de direitos individuais e sociais para defesa e proteção de seus cidadãos, embora restrições jurídicas ainda caracterizem o combate de Estados às desigualdades e injustiças sociais (EVANS, 1997). Ainda se aplica a lei para impor deveres, obrigações e compulsões para determinada população (e em razão dela), contribuindo para o estabelecimento de conflitos e tensões entre as cidadãs/cidadãos representadas/os e seus representantes, identificando os corpos oprimidos com aqueles disciplinarizados e desviados de séculos anteriores.

No Brasil, particularmente, os “representantes do povo brasileiro” destinam e asseguram direitos civis (ao menos na letra da lei) conforme o preâmbulo da Constituição Federal de 1988.

(...) o exercício dos direitos sociais e individuais a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (...) (BRASIL, 1988).

Porém, quando o Estado controla o registro de nomes sociais ou patologiza identidades em processos transexualizadores (BENTO, 2006), participa de processos de casamento/divórcio de dois cônjuges ou mantém o uso de testosterona em gel restrito às autoridades médicas (PRECIADO, 2018), cria campanhas de prevenção de HIV/AIDS ou de combate à violência de gênero em ambientes públicos ou domésticos (MISKOLCI, 2012), ou pratica a violência policial nas ruas contra travestis ou criminaliza manifestações de luta por direitos (BUTLER, 2018), atua para além de seus anúncios oficiais ou intenções.

Ao propor ações para a organização da sociedade em decorrência da própria organização, o Estado oferece a substituição de algumas práticas sociais por outras, pensadas em correspondência com sua racionalidade. O Estado exige formalidade dos processos institucionais de subjetivação que aparecem sob a forma de direitos sociais. Com efeito, a participação de um agente regulador de condutas modifica também as relações sociais e os efeitos de sentido. Em outras palavras, para garantir igualdade entre seus cidadãos, as práticas heteronormativas predominam nas normas de Estado.

A história de minorias políticas (mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, etc.) fornece panoramas normativos de organizações sociais passadas das lutas, condenações e mortes em torno de corpos desviantes, isto é, distanciamento dos valores legítimos de solidariedade, comunhão e coletividade, apresentadas também como prerrogativas para o exercício de poderes legítimos e da impossibilidade de reconhecer a existência de práticas que pudessem ferir a ordem social. Este conjunto de acontecimentos, que poderia ser estudado a partir de uma política de gênero (*gender politic*), assume contornos de políticas sexuais no contexto da globalização, sob a égide de Estados democráticos capazes de recuperar práticas e discursos de sociedades disciplinares dos séculos XVII e XVIII.

Quando Foucault (2013) debruça-se sobre as técnicas disciplinares, está o tempo todo a demonstrar nesta “anatomia política” dos corpos uma economia política desses mesmos corpos.

As distribuições da vigilância fiscal e econômica precedem as técnicas de observação médica: localização dos medicamentos em caixas fechadas, registro de sua utilização; um pouco mais tarde é estabelecido um sistema para verificar o número real de doentes, sua identidade, as unidades de onde procedem; depois se regulamentam suas idas e vindas, são obrigados a ficar em suas salas; a cada leito é preso o nome de quem se encontra nele; todo indivíduo tratado é inscrito num registro que o médico deve consultar durante a visita; mais tarde virão o isolamento dos contagiosos, os leitos separados. Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas (FOUCAULT, 2013, p.139).

Nestes termos, o olhar disciplinar oferece uma produtividade dos corpos para a produção e circulação de bens, e oferece uma economia que orienta a arquitetura, a saúde, a polícia e a educação, além de ser um segmento destas partes, como se operasse uma engenharia ou educação econômica. A constituição da disciplina como saber pressupõe a experimentação de um saber que não existia e que só pode ser validado pelo uso que se faz dessas técnicas de sujeição em instituições específicas, como foram os hospitais, os exércitos e as escolas. Quando se menciona a produtividade, o lucro ou a eficiência, Foucault não se refere sempre à economia em seu sentido comercial, por isso recorre-se a seu sentido político e aos dispositivos de controle como economias políticas dos corpos, a ponto de se poder questionar.

Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja suscetível de utilização e de controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo (FOUCAULT, 2013, p.152).

Espera-se que estas técnicas de sujeição estejam orientadas dos sistemas simples aos complexos, se levamos em consideração a quantidade de interações entre estes diversos sistemas (MORIN, 1977). A singularidade dos eventos disciplinares compõe

particularidades de conjuntos de técnicas replicáveis e transpostas a outros sistemas, instituições, discursos, práticas morais e assim por diante, de forma que constitua, finalmente, um dispositivo disciplinar que demarque o indivíduo da massa da população: “a disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos e de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2013, p.158).

Atualmente, os Estados democráticos são determinados por contextos de biopolítica, portanto, indicam o surgimento da *população* para a ação do poder do Estado, indicam suas novas necessidades organizacionais e reformulações nas virtudes morais necessárias para a arte de governar. “A população é um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho” (REVEL, 2005, p.27). A biopolítica governa os corpos vivos, uma população constituída de homens e mulheres em uma perspectiva heterocentrada (PRECIADO, 2014).

A razão de Estado constituída com esse fim cria tecnologias de dominação para governar um conjunto de sujeitos de direito, mas também implica “um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (REVEL, 2005, p.57). Governando-se as relações intersubjetivas, governam-se as experimentações possíveis. A sexualidade é uma dessas experimentações a serviço do Estado, um campo de aplicação de biopoderes. A elas pode ser dado o estatuto de *natural*, tornando-as conhecimentos universais sobre o sexo com efeitos políticos para a submissão dos agentes às vontades do Estado, e assim reduzindo as vontades das praticantes, como se não existissem. Deste ponto de vista, a liberdade como garantia constitucional está ameaçada e faz do Estado agente das violências e restrições dirigidas às mulheres e minorias sexuais, o que dificulta o reconhecimento de novas identidades, saberes e cuidados.

As sociedades organizam-se por estruturas anteriores aos indivíduos fixadas na estruturação da linguagem, sendo esta um sistema abstrato de cadeias de signos cujos componentes são relacionais, ou seja, arbitrários e diferenciados de outros signos na cadeia linguística que funciona também como seus conectores. A estrutura proporciona interações e operações com determinados conjuntos de signos, denominados discursos. Estes, por sua vez, orientam “modos de ser e se comportar e modos de satisfação psíquica e emocional” (WEEDON, 1987, p.199). Assim, a incorporação de discursos

inaugura a experiência de um indivíduo no mundo, além de situá-lo na condição de sujeito falante ou sujeito marcado pela linguagem.

A linguagem, portanto, compõe-se de discursos performados por indivíduos para formar uma subjetividade. Os discursos apresentam propriedades reguladoras, “(...) representam interesses políticos e, conseqüentemente, estão em constante competição por posição [*status*] e poder” (WEEDON, 1987, p.41, tradução nossa). Conseqüentemente, a subjetividade torna-se um local de disputa pela afirmação de sentidos, uma vez que os contextos sociais de produção do corpo dispõem de uma rede discursiva plural em significados. As experiências discursivas do sexo organizam as estruturas pelas quais os sujeitos conhecem o mundo (esferas masculinizadas ou femininizadas) e sua ideia de pertencimento (posição de homem, mulher, gay, lésbica, travesti, etc.) e reconhecimento (relações de gênero legítimas no mundo).

A vigilância constante sobre a sexualidade requer expectativas das representações masculinas e femininas nas sociedades, perpetuadas pelas percepções políticas que associam um gênero a um sexo constituído por padrões binários que, por sua vez, associam-se a corpos saudáveis, longevos.

Gênero não é apenas sinônimo de sexo, masculino ou feminino. Gênero também é o conjunto do que se pensa sobre o masculino e o feminino. Ou seja, a sociedade constrói longamente, durante os séculos de sua história, significados, símbolos e características para interpretar cada um dos sexos. A essa construção social dá-se o nome de “relações de gênero”. Por causa do modo como as pessoas percebem os gêneros masculino e feminino na sociedade é que se espera uma série de coisas tanto dos homens quanto das mulheres (AUAD, 2003, p.57).

As relações de gênero são consideradas relações de poder quando associadas à linguagem. Elas são estabelecidas por construções representacionais dos corpos, pela elaboração e difusão de imagens corporais. Ao nascer, os corpos sofrem processos de inscrição, tornam-se disciplinados e inteligíveis segundo normas específicas, e são constantemente interpelados por um mundo pré-estruturado que orienta sua ação e percepção da realidade por meio de atos de recitação e repetição de normas de gênero (BUTLER, 2002). Essa atuação performativa nas estruturas permite ao indivíduo operar psiquicamente com conjuntos de signos em práticas significantes denominadas experiência.

Inaugura-se então modos de subjetividade, “estruturas de sentimento e pensamento oferecidas em formas concorrentes de subjetividade e negadas pela que o indivíduo assume” (WEEDON, 1987, p.96, tradução nossa). Em outras palavras, um indivíduo torna-se um sujeito a partir da transformação de discursos em experiências significativas, e a conservação desses processos oferece, ao fim das competições e negações, as estruturas de sentimento reconhecidas como sua própria identidade. A identidade de gênero decorre da conservação de estruturas de sentimento relacionadas, primeiramente, ao sexo, como as práticas sexuais, de prazer ou de desejo.

Os corpos sexuados decorrem da identificação do eu com um sexo, isto é, a genitalização das identidades (MEYER, 2010). Essa experiência psíquica tem por finalidade criar um senso comum de como as relações sociais deveriam acontecer no mundo social. Logo, sexo propõe um consenso (um co-sentido) para as performatividades de gênero em uma sociedade pela reiteração da atenção a determinados signos corporais, identificados como sexuais. Nesse sentido, o senso comum, que generifica as relações sociais, decorre ainda de uma fantasia literalizante do sexo em um corpo.

Fragmenta-o e cria partes imaginárias, explicadas por Butler (2017, p.197) da seguinte maneira.

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável.

Ao operar com estruturas de sentido, os sujeitos aprendem a decodificar representações sociais; a experiência, contudo, é percebida como autoevidência (SCOTT, 1992), uma naturalização das relações de gênero e, portanto, das relações de poder. Considera-se, então, que as sociedades heteronormativas organizam a percepção de seus agentes em torno da diferenciação sexual, processo em que a categoria binária de sexo expressa os signos de referência autoevidentes para experiências humanas essenciais. Com efeito, as diversas performances corporais que enunciam homens ou mulheres coerentes no interior de uma sociedade têm por fim naturalizar a visão de mundo de seus agentes. As percepções são formadas, portanto, por um heteroterrorismo (BENTO, 2008), uma vez que esta série de elementos arbitrários finda por excluir

aqueles que não adequam-se às performances normatizadas. As diversas regulações sexuais das práticas corporais agem no interior de um dispositivo, “um conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais” (MISKOLCI, 2012, p.16). No dispositivo de sexualidade, as marcas de gênero participam do eu na produção de performances duradouras orientadas por um senso comum. A política do gênero vislumbra certa diferença de vontades e forças entre agências de sujeitos, grupos e instituições para a afirmação de um poder. O exercício do poder produz também um efeito de invisibilidade sobre seus próprios mecanismos. Destes processos são produzidas identidades disponíveis e identidades indisponíveis, identidades a serem vividas (e as pressões ou compulsões que animam essa vivacidade) e identidades a serem interdidas.

Na governamentalidade, o governante mantém proximidade com sua população pela ação de dispositivos. Ao contrário da exterioridade do príncipe do século XVI (que é coroado em virtude da herança sanguínea, satisfeita pelas relações familiares), os Estados modernos atuam continuamente no interior de uma população, e as estratégias de governo não versam mais sobre um território, mas antes se referem aos habitantes e objetos nesse território (FOUCAULT, 2008). Essa nova racionalidade de Estado assinala finalidades que poderão ser atingidas ao “dispor as coisas”, agindo por intermédio de táticas (FOUCAULT, 1979).

O poder representativo de um *saber clínico* ou *saber médico* tornam-se saberes necessários ao exercício da soberania dos Estados e de uma normalização das condutas sexuais dos sujeitos para o exercício da disciplina, indispensável para pensar a sexualidade. A norma recai sobre o corpo, o qual compreende “significados culturais e sociais que a eles se atribuem” (GOELLNER, 2010, p.29), por esta razão “o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (GOELLNER, 2010, p.28). Sendo o poder uma relação de forças múltiplas organizadas em um contexto, sua expressão da norma se assenta na reificação dos códigos sexuais existentes, atuando pela redundância de práticas discursivas.

A sociedade aparece como uma metáfora da organização dos indivíduos, trazendo por vezes a ideia de uniformidade em modelos sociológicos e antropológicos do início do século passado, porém, a simples diferença de interesses políticos entre

homens e mulheres ou heterossexuais e homossexuais que emerge no conflito de representações masculinas e femininas (ou representações masculinas e femininas legítimas) seria suficiente para denotar que a sociedade está embasada em uma ficção política (STRATHERN, 2006). Ademais, o Estado utiliza estas ficções representativas para manter ou transformar as relações de poder existentes, portanto, pode-se propor que um Estado não corresponda exatamente a uma sociedade, mas antes a uma rede de discursos que procura ampliar seu contexto particular na intenção de alcançar toda uma população (FOUCAULT, 2015).

“A ‘sociedade’ é vista como aquilo que conecta os indivíduos entre si, as relações entre eles” (STRATHERN, 2006). Tal conexão pode ser embasada nos contratos sociais e sexuais que fazem da mulher a escrava da espécie (BEAUVOIR, 2009; WITTIG, 2006) ou no tabu do incesto e da homossexualidade que incentivam as práticas reprodutivas na produção de sujeitos heterossexualizados (BUTLER, 2017). Para Wittig (2006, p.64, tradução nossa), “aliança, convênio, acordo, referem-se a uma aliança inicial que estabelece de uma vez e para todos, vínculos que unem as pessoas”. Sendo assim, os Estados procuram organizar a variedade de contratos sociais (contratos linguísticos) para o funcionamento ótimo de uma biopolítica, o que requer operações sobre a linguagem para conseguir efeitos de poder.

O saber-poder desloca-se para as políticas públicas, instrumentos indispensáveis para a ação governamental do Estado. Para Höfling (2001, p.31), políticas públicas são o “Estado em ação”, ou ainda, “é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, sendo a educação uma dessas preocupações constantes tanto de governos quanto de feministas. As políticas educacionais, por sua vez, representam políticas sociais (ou políticas sociais educacionais) e, portanto, referem-se à proteção social de grupos populacionais, garantida mediante redistribuição de bens sociais para a eliminação de toda sorte de desigualdades, com ênfase para as “desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.31), sobretudo de seus cidadãos (ou potenciais cidadãos). É notável, portanto, que um governo adquira eficácia ao gerar saber acerca do povo governado para orientar as táticas de governança, o que, por extensão, contribui para manter a subordinação dos governados.

A construção da ideia de nação e os símbolos a ela associados determinam as experiências desejáveis para o cidadão, bem como conecta as vontades individuais a uma rede de solidariedades e identificações. Assim, a ideia de nação não está reduzida à

soma de grupos ou organizações de determinada sociedade, isto não basta para delimitar o Estado: sua atividade sobrepõe-se à vontade coletiva. Consiste no investimento de interesses particulares de um grupo ou organização na arena política pelo reconhecimento simbólico de seus ideais na forma de políticas, que podem, com maior ou menor sucesso, dissimular a violência simbólica que se pretende inscrever pela omissão de suas intenções em eufemismos ou jogos de palavras como “ordem e progresso” (MISKOLCI, 2012).

Apesar de Oszlak (1978) referir-se ao lema positivista citado para insinuar os procedimentos necessários às economias de Estados dependentes latino-americanos, pode-se complementá-lo com o controle da sexualidade. A ordem procura vencer as organizações locais pelas determinações gerais de um Estado, cujas práticas econômicas exigem um modo de subjetividade em que o prazer e o desejo dos subalternos não interferem na produção; o progresso é a decorrência da ordem, de uma organização que satisfaz as necessidades básicas do Estado e opera para produzir um corpo coerente com suas intenções. Ao proporcionar serviços sociais, o Estado de Bem-Estar Social encontra formas eficazes de produzir a organização pretendida, e utiliza-se de diversas estratégias para reorganizar as relações sociais de modo a afiná-las aos seus interesses.

A criação do cidadão é, portanto, essencial para a consolidação do poder governamental de um Estado democrático. Para atingir esses fins, a escola desempenha um papel fundamental de conversão de indivíduos em cidadãos, visto que ela transmite compulsoriamente os conhecimentos necessários para que o Estado exerça uma governamentalidade democrática (GALLO, 2017). A adesão de indivíduos às concepções de direitos humanos e civis dos cidadãos permite ao governo desses corpos a constituição de determinada concepção de cidadania e de regras democráticas a serem seguidas em prol de uma sociedade nacional. Assim, o dispositivo pedagógico, compreendido enquanto “um conjunto heterogêneo, disposto na forma de rede, que engloba discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas” conectados de forma coerente (CARVALHO & GALLO, 2017, pp. 627-628), opera com o poder de subjetivar um indivíduo ao exigir a experiência de um cidadão.

Para Louro, (2000, p.73), as sociedades urbanizadas “apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem os seus filhos e filhas à instituição e que eles ali permaneçam alguns anos”, o que gera marcas

distintivas de referência a serem valorizadas. Enquanto dispositivo pedagógico, a escola não está alheia ao dispositivo de sexualidade, e oferece contextos de referência em questões de gênero e sexualidade para serem apropriados por estudantes, uma vez que seu elemento de coesão é a *perversão*, mas não como indicado por Carvalho e Gallo (2017, p.628): “perverter a criança, conformá-la à visão dos adultos, num ser inocente e assexuado é aquilo que une as várias linhas de força materiais e imateriais deste dispositivo”.

Gênero distribui sentidos existenciais pela percepção de diferenças corporais imaginadas, recorre a um trabalho de domesticação psíquica, conforma modelos psico-sexuais (SCOTT, 2012) que fazem emergir um eu sexuado, e nisto reside sua assinatura perversa: a imposição de uma “norma sexual da natureza”. Assim, o sentimento de um sexo verdadeiro sustenta uma vida normal, cuja norma sexual é estabelecida pela heterossexualidade – “regime político que se baseia na submissão e na apropriação das mulheres” (WITTIG, 2006, p.15). Nesses processos, há um controle das escrituras (roteiros ou *scripts* de gênero) (BUTLER, 2017), responsáveis por inscrever nas superfícies corporais os modos de ser permitidos em uma sociedade. As crianças estão destinadas a serem homens ou mulheres, logo, a assexualidade é vista na lógica biopolítica, no máximo, enquanto um período em que o indivíduo está desprovido de desejos sexuais, mas não de sexo, pois este é constantemente percebido e excitado por grupos reguladores que priorizam, segundo a norma hétero, práticas reprodutivas.<sup>21</sup>

Os corpos que não reproduzem as normas de gênero são considerados abjetos, como excessos e incoerências surgidas a partir da normatização da vida. A noção de diferença pode ser abjeta à política das sociedades heterossexuais, cujas forças residem na invisibilidade de suas proposições e na crença de que sua aparência não é uma construção social, mas um fato da natureza. Assim, o modelo psicosssexual legítimo da cisgeneridade está constituída na abjeção da transgeneridade; suas representações sociais operam por movimentos psíquicos de forclusão, isto é, são negações dos sujeitos

---

<sup>21</sup> Acreditamos que o sentido pretendido por Carvalho e Gallo (2017) está mais próximo da criança assexual do que da criança assexuada, pois o primeiro termo caracteriza um desejo volátil e sublimado para as práticas sociais (real objetivo de uma educação perversa), enquanto o segundo volatiliza seu sexo, esfumaça-o da percepção dos agentes escolares. Caso isto fosse possível, então a criança assexuada não sofreria os riscos e danos de uma educação perversa pela imposição das práticas reprodutivas (ou, para pensar com Preciado (2014), é possível imaginar lamentações e a preocupação de agentes pedagógicos e outros com o futuro desta criança a ponto de se realizar operações cirúrgicas semelhantes à reconstrução de pênis amputados de soldados que serviam seus países no contexto da Segunda Guerra Mundial? Ou ao estilo das operações de redesignação sexual de transexuais?), ao contrário da presunção da assexualidade: uma subjetividade possível, uma identidade.

que os constituem enquanto tal (BUTLER, 2017). Se a linguagem torna um sexo público pelo uso do eu, alguns sexos estão interditados a assumir sua publicidade, devendo recorrer a identidades inteligíveis no contrato heterossexual, o que representa uma violência psíquica e até mesmo física pela exibição pública de uma identidade sem a legitimidade da representação.

Para que a violência seja assim considerada, não é necessária uma “ruptura de integridades: física, psicológica, sexual, moral” (SAFFIOTI, 2004), uma vez que considerar algo “normal” está no âmbito da normalização da violência ou em sua incorporação para a formação da identidade pela socialização. A violência de gênero passa a ser considerada, portanto, enquanto violência doméstica e violência familiar,<sup>22</sup> participa como violência simbólica e física, o que permite que a eficácia da supremacia masculina prevaleça devido à propagação dissimulada de violências calcadas nas hierarquias sexuais.

O pânico moral é a estratégia política utilizada para reorganizar as normas de gênero quando é percebido um excesso de desvio. Esta estratégia é inerente e necessária às normas para que se produzam as interdições dos atos performativos de gênero. Porém, o desvio só é tolerado quando a norma pode ser motivada para reincidir sobre o corpo desviado (recitação da norma).

A intolerância, em contrapartida, conduz à abjeção.

Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas quase sempre por aquele ou aquela que se percebe superior (LOURO, 2010, p.48).

A intolerância às práticas desviantes obtém, assim, seu efeito discursivo da patologização dos corpos e das identidades, recorrendo à dicotomia saúde/doença para insinuar que modos de ser podem participar das representações sociais (BENTO, 2008). Consequentemente, a intolerância subordina os variados modos de subjetividade a um modo saudável de vida, à vida heterossexual, em oposição a um modo degenerado para aqueles que deslocam a heterossexualidade do centro de todo sentido social. Isto sustenta a argumentação de Louro (2000, p.55) segundo a qual “a sexualidade que

---

<sup>22</sup> Para diferenciações detalhadas entre estes dois tipos de violência, ver o capítulo *Para Além da violência urbana*, de Saffioti (2004).

‘entra’ na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte”, não ao prazer ou à vida. Por isso a heterossexualidade é tomada como a norma sadia da sexualidade, além de não problematizável por força da “verdade” (noção de universal, unidade e estabilidade), de seu estatuto autoevidente na experiência cotidiana.

Nesse sentido, as sexualidades desviantes são excêntricas e atuam fora do regime normativo, relegadas às margens (LOURO, 2014) e tornadas ininteligíveis, precarizadas (BUTLER, 2018). A compulsoriedade do sexo na constituição das identidades de gênero valida uma concepção de natureza humana e determinada essência dos corpos sexuados. A violência participa de todo esse processo de formação da identidade pela orientação do desejo, assim, a repetição de práticas violentas no processo de identificação de um sujeito com um sexo é denominado heteroterrorismo (BENTO, 2008) - processo que vislumbra a imposição de normas de gênero na forma de marcas de experiência para que a estilização do corpo corresponda às representações masculinas ou femininas legítimas.

Acrescentamos também que o pânico moral difunde a ideia de infâncias perigosas. Essas infâncias deveriam ser combatidas por sua capacidade de desorganizar as relações sociais (heterossexuais) existentes. Se tal percepção é legitimada, então é desejável que o heteroterrorismo acompanhe os corpos desde a mais tenra infância, sendo o nascimento e a gravidez momentos de prevenção para conter uma situação de risco: a homossexualidade. Distúrbios psíquicos são provocados, na psicanálise, na aquisição da feminilidade ou masculinidade durante a infância, originando as estruturas psíquicas da identidade sexual normal ou desviante.

O pânico moral assegura, portanto, um projeto normativo de sociedade baseado em ficções políticas do sexo. Quando suas representações alcançam a racionalidade de Estado, está apto a agir como dispositivo de sexualidade para governamentalizar uma população pela tolerância ou pela abjeção. Assim, o Estado escolhe: disciplinar e regular corpos subjetivando suas experiências desviantes por meio de estruturas de percepção e sentimentos, ou marginalizar as subjetividades indisciplináveis e irreguláveis desconsiderando sua cidadania e seus direitos civis. Sendo o dispositivo de sexualidade mesclado ao dispositivo pedagógico, encontra-se na educação obrigatória um excelente recurso para vigiar práticas sexuais na infância. Assim, a escola finda por evitar contágios, infecções, riscos e perigos disseminados por um saber médico biopolítico.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais representam instrumentos de poder de um dispositivo pedagógico para tornar coerente a relação entre um Estado, as escolas sob sua responsabilidade e os conhecimentos mobilizados na tentativa de subjetivar os corpos aos interesses do Estado. Portanto, o direito à educação oferece, ambigualmente, uma transformação nas condições existenciais dos sujeitos e sua submissão ao Estado, sobretudo quando utiliza a obrigatoriedade do ensino como certeza de que as crianças serão expostas aos conhecimentos necessários para tornarem-se cidadãos. A subjetivação não funciona, ainda, como ideologia; sua ação é, na realidade, uma atuação (BALL et al., 2012), e depende das estratégias de governo pela lei ou pela norma seguidas de sua apropriação por um indivíduo nas relações consigo mesmo.

## 2.2. GOVERNAMENALIDADE NEOLIBERAL DOS CORPOS

Em retrospectiva histórica, é salutar lembrar que a doutrina liberal produziu liberdade controlando a segurança e criando situações para regular os interesses coletivos e individuais através de mecanismos de gestão e organização econômica de Estado.<sup>23</sup> Tais mecanismos, por sua vez, refletiram-se na sexualidade, a partir dos séculos XVIII-XIX, como sinônimo de perigo e degeneração quando algumas figuras sociais ganharam maior popularidade no discurso médico, como onanistas, adúlteros, históricas e pervertidos (FOUCAULT, 2015).

Esses comportamentos subversivos são discutidos por alguns saberes médicos como uma economia dos prazeres capazes de degenerar as massas trabalhadoras tão importantes nesse período de produção de mercadorias. É esta lógica que justifica uma restrição a práticas sexuais como a masturbação, a qual desperdiçaria a energia libidinal do trabalhador, requerendo uma intervenção do Estado para higienizar o comportamento social, evitando a degeneração da população e, portanto, dos mercados. Com efeito, os direitos individuais na adoção de algumas práticas poderiam ser interpretados como uma interdição aos direitos coletivos para garantir a saúde das cidades, pois a natureza múltipla do desejo não equilibraria uma balança comercial internacional dos economistas naturalistas desenhadas por Foucault (2008).

---

<sup>23</sup> Conferir Foucault (2008), para quem o princípio destas questões está no mercantilismo mais naturalista que liberal, o qual constata uma mundialização da humanidade, e o equilíbrio da balança comercial mundial para o estabelecimento da paz mundial.

Após o período mercantilista, esta ideia sobreviveria no período industrial por meio das teorias da degeneração urbana.

As implicações econômicas da degradação física e moral dos trabalhadores urbanos são constantemente lembradas por esses sanitaristas que consideram os custos das medidas preventivas – melhores condições de moradia, sistema de distribuição de água e sistema de esgotos – menores do que os custos da doença – interrupção do trabalho e perda de salário -, para não falar dos altos custos da contenção das sucessivas epidemias que tomam conta dos bairros pobres de Londres até a década de sessenta. A degradação física e moral do trabalhador urbano, preocupação maior nessa primeira metade do século [XIX], transmuta-se nas décadas seguintes, na teoria da degeneração urbana do homem pobre. Em torno de 1860, os filhos dos tecelões de seda de Londres, indústria em declínio desde a década de trinta, espalhavam-se pelas esquinas das ruas da cidade em grupos de rapazes de 16 e 20 anos, magros, pálidos, improdutivos e furiosos, dizendo não terem emprego e terem suas tentativas de obtê-lo sido frustradas até no exército, dada sua compleição física débil e a pouca altura.

[...]

O preconceito em relação ao trabalhador nascido e criado em Londres, já corrente no final do século XVIII, está amplamente difundido entre os empregadores na segunda metade do século seguinte. Os empresários da região do norte do país chegam a explicitar serem indesejáveis os trabalhadores da Metrópole, ‘onde as constituições físicas estão quebradas e os homens enfraquecidos por dissipações e excessos de todos os tipos’ (BRESCIANI, 1994, pp.29-31).

A razão separa os vadios dos intelectuais, a degeneração da iluminação, por este motivo o Estado está "plenamente autorizado a constrangê-los [a classe trabalhadora] ao trabalho, pela simples e definitiva razão de não pautarem suas vidas segundo os critérios morais exigidos dos homens racionais" (BRESCIANI, 1994, p.87). A homossexualidade, portanto, parece uma condição mais séria para o capital do que aos trabalhadores por sua associação com as doenças sexuais, a prostituição, o alcoolismo e as anormalidades que tornam o ser humano inapto para o trabalho produtivo, uma vez que seu corpo (responsável pela força de trabalho) é a mercadoria na relação de troca entre patrão e empregado. Em todo caso, a recusa a comportamentos sexuais poderia representar o medo de um grupo em degenerar-se como as massas de trabalhadores que

respiram morte nas vielas e estreitos por onde vivem?<sup>24</sup> Uma vez que à burguesia não cabia vender a sua força de trabalho, parece pouco palpável uma resposta afirmativa, mas é certo que se apresentava o trabalho na condição de direito natural ao trabalhador, sua obrigação. A vadiagem e o desemprego nessa sociedade, por um lado, sofrem julgamentos severos por serem relacionados à “degradação moral, em outras palavras, ao relaxamento da disciplina e à corrupção dos costumes” (BRESCIANI, 1994, p.85). Por outro lado, representam uma economia da pobreza e da proletarização que convinha aos empregadores.

Foucault (2015), ao perguntar inúmeras vezes ao longo de sua *História da Sexualidade* se a economia teria sido a causa fundamental de a sexualidade constituir-se tal como se apresentava na década de 70, põe em xeque os efeitos repressivos que essa economia teria sobre o sexo. Sobre isto decorrem duas informações preliminares: a) que a sexualidade se desenvolve em meio aos sistemas capitalistas; e b) atualiza-se um saber científico pedagógico e médico das tecnologias de confissão e exame da pastoral cristã como discursos de verdade, lei e promessas de felicidade sobre o sexo da criança.

Os saberes científicos e os sistemas capitalistas estão compreendidos, ainda, sob a presença de um Estado que demonstra interesse público sobre o sexo a ponto de “controlar e gerir o cotidiano da sexualidade” (FOUCAULT, 2015, p.163), ou ainda, “penetra e controla o prazer cotidiano” (FOUCAULT, 2015, p.17). As instituições são as mediações do Estado para realizar seus propósitos de regular, administrar, gerir e “fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 2015, p.27), como foi a polícia no século XVIII, que acumulava as funções de conter doenças da população, fiscalizar riquezas para os soberanos e garantir a ordem civil.

Posteriormente, os médicos, educadores, administradores e pais do século XIX demonstram uma capilarização do dispositivo de sexualidade sobre uma rede maior de sujeitos, para fazer falar a sexualidade infantil.

Em todo caso, a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações que uma primeira abordagem

---

<sup>24</sup> Tratando-se de um período histórico em que o trabalho é um forte componente moral para consolidar relações de solidariedade, é possível julgar os desvios sexuais como prejudiciais para o funcionamento da sociedade, um comportamento anômico (DURKHEIM, 1984), ao contrário das políticas neoliberais, que esfacelam a solidariedade pelo incentivo à competição, à cultura empreendedora, nos moldes dos quadros contemporâneos de uma cultura performativa (BALL, 2013).

manifesta: proliferação de discursos, e discursos cuidadosamente inscritos em exigências de poder; solidificação do despropósito sexual<sup>25</sup> e constituição de dispositivos suscetíveis não somente de isolá-lo, mas de solicitá-lo, suscitável, constitui-lo em foco de atenção, de discurso e de prazeres; produção forçosa de confissão e, a partir dela, instauração de um sistema de saber legítimo e de uma economia de prazeres múltiplos (FOUCAULT, 2015, p.81).

O poder disciplinar pode ser encontrado nos corpos pelas noções de utilidade e docilidade, que prevalecem no tratamento esperado dos prazeres corporais; entretanto, o Estado dispense cada vez menos força física para controlar sua população: o poder e o saber sobre o sexo atomizam-se nas famílias burguesas, as quais, segundo Foucault (2015), acoplam o dispositivo de aliança<sup>26</sup> aos dispositivos de sexualidade, para depois serem encontradas em outras camadas da população.

Desde o fim do século XVIII até o fim do século XIX, não era o filho do povo, o futuro operário, a quem se deveria ensinar as disciplinas do corpo; era o colegial, a criança cercada de serviçais, de preceptores e de governantes, e que corria o risco de comprometer menos uma força física do que capacidades intelectuais, que tinha o dever moral e a obrigação de conservar, para sua família e sua classe, uma descendência sadia (FOUCAULT, 2015, p.132).

O dispositivo de sexualidade não desaparece com aquele da aliança, o qual traduz o funcionamento das “sociedades de sangue”. Em Foucault (2015), a hereditariedade deve se preocupar com a degenerescência do corpo e a perversão elaborada pela psicanálise, formando um projeto eugenista de concepção da humanidade. Esta disciplina do sexo encontrada na forma da biopolítica supera a perspectiva de intensificação da força de trabalho e a economia é cada vez mais associada à biologia da reprodução, nas quais as taxas de natalidade e as condutas sexuais dos casais terão uma importância capital na globalização dos discursos, logo, em sua abrangência geopolítica, ainda que possam dizer respeito a um país, uma nação ou um Estado.

---

<sup>25</sup> Seria este “despropósito sexual” das confissões cristãs para a salvação da alma, racionalizados e transformados pela ciência em estatísticas, que constituiria para Foucault (2015) os saberes sobre o prazer para serem utilizados por instituições nas relações de poder.

<sup>26</sup> Definido enquanto “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento de parentesco dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens” (FOUCAULT, 2015, p.118).

As razões econômicas do controle sobre os prazeres dos corpos permitem a Foucault (1979, p.186) afirmar que “a burguesia não se interessa pelos lucros, mas pelo poder” ou, de forma mais moderada, propor que seu completo adestramento pela função panóptica estabelecerá uma “proporção direta entre o ‘mais-poder’ e a ‘mais-produção” (FOUCAULT, 2013, p.195). Nesse sentido, uma conduta disciplinada (ou um corpo dócil) dispõe de regulações econômicas para minimização dos custos e maximização da produção. Essa série de excitações discursivas anima a performatividade no corpo (BALL, 2013), na qual o poder é sempre sentido através da vigilância, exames e castigos, embora não sejam percebidos como violências ou formas de controle. Ao performar os discursos veiculados passam a ser reconhecidos como verdade. Foucault (2013) localiza a sexualidade no adestramento disciplinar quando ela deve “prevenir a devassidão e a homossexualidade” (FOUCAULT, 2013, p.166) ou “funciona como repressora toda uma micropenalidade [...] da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 2013, pp.171-172) em meio a outras condutas inadmissíveis em algumas escolas; ou mesmo quando, no panóptico, pretende-se “tentar experiências pedagógicas – [...] ver-se-ia o que acontece quando aos dezesseis ou dezoito anos rapazes e moças se encontram” (FOUCAULT, 2013, p.193).

Estas experiências, conforme expõe Ball (2014), foram retraduzidas para o caso britânico, em que a Nova Direita suspeita da educação nas escolas e alimenta desconfianças para com os professores.<sup>27</sup> O igualitarismo (*egalitarianism*), também denominado progressivismo, é atacado sob o discurso de estabelecer baixos padrões educacionais ao equalizá-los, resultando em “uma nação [Inglaterra] ameaçada”<sup>28</sup>. O discurso de esquerda pautado na valorização das diferenças para uma suposta igualdade (semelhante à harmonia ou equilíbrio social de correntes liberais) é percebido como o “declínio nos valores tradicionais e decaimento moral, o qual é também associado à desvalorização da família” (BALL, 2012, p.28). Pautado na dicotomia razão/loucura, a Nova Direita age discursivamente para corresponder com o primeiro elemento do par de opostos, sendo o último elemento associado à esquerda e seus progressismos culturais via equidade.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> No Brasil, a desconfiança é incentivada pela perseguição aos professores, articulada pelo movimento Escola Sem Partido, o qual será contextualizado adiante em capítulo particular.

<sup>28</sup> No original, “*a nation under threat*” (BALL, 2012).

<sup>29</sup> Igualdade não é sinônimo de equidade. Enquanto a primeira pode ser compreendida no Direito pela divisão em igualdade formal e igualdade material, o segundo termo pressupõe a equivalência, sem distinção de forma ou matéria. Pierucci (1990) oferece uma discussão instigante acerca das dificuldades da esquerda em ser compreendida quando defende a “igualdade na diferença”, ou a intersecção destes

Encontra-se nos discursos da Nova Direita uma associação entre moral neoconservadora e economia neoliberal. Esta aliança de valores pode ser compreendida pela própria relação que um grupo dirigente estabelece com uma população pelo governo de práticas econômicas, sendo o controle sobre a economia libidinal essencial para uma economia de mercadorias e da aceitação do mercado entre os membros de uma população. A globalização permite a disseminação desse modelo de valores para outros sistemas educacionais, tal como o brasileiro.

Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da Educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais (SILVA, 2001, p.30).

A vontade de poder da burguesia, afirma Foucault (1979), exercitada na soberania dos Estados com vistas à normalização das condutas sexuais dos sujeitos para o exercício da disciplina, não responde pela repressão à sexualidade, mas por seu adestramento. A repressão sugere a ideia de algo que sempre existiu, o adestramento também poderia indicar a contenção de um comportamento devasso ou dedicar alguma utilidade para esse excesso, entretanto, deverá significar a produção de um saber-prazer por instituições médicas, jurídicas e pedagógicas (FOUCAULT, 2015). O local remonta ao global, e a economia no Ocidente é uma das “exigências do poder” que “fizeram pesar mecanismos de proibição” (FOUCAULT, 2015, p.107) e “nunca totalmente estáveis” (FOUCAULT, 2015, p.112). A partir disto, “podem-se repensar todos os problemas da proteção da saúde, todos os problemas da higiene pública em elementos capazes ou não de melhorar o capital humano”, discussão de meados do século XX (FOUCAULT, 2008, p.316).

O capital humano a ser desenvolvido nesse contexto privilegia a personalidade aquisitiva, competitiva, agressiva, individualista, dominadora e de visão fechada. Estes corresponderiam ao ponto de vista masculino, em contraposição ao comunitarismo, solidariedade, desejo de conexão e visão do múltiplo, aberto, indeterminado e imprevisível, caracterizados como ponto de vista feminino. Assim, o capital humano

---

termos, enquanto a direita não padece deste problema conceitual, pois prefere tratá-los separadamente, tendo a vantagem de uma compreensão mais simples para seu eleitorado, mas também tribunais, entre outras instituições sociais com capacidade para reproduzir normas sociais.

presume o cultivo do empresário, adentra as vontades e o prazer de um sujeito para incitar habilidades e competências exemplares ao mercado. As consequências dessa série de incentivos podem ser sentidas na formação de condições de provisoriedade, precariedade e incerteza<sup>30</sup> (LOURO, 2010).

A corporalização destes conhecimentos será dada pelo currículo ao movimentar as representações disponíveis. “É importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e de grupos particulares” (SILVA, 1995, p.33). Neste sentido, são estipulados saberes em uma política de subjetivação<sup>31</sup> dos corpos na qual os sujeitos formados são dissociados da condição de viventes, conseqüentemente, as experiências curriculares agem na produção corporal dos sentidos. Por isso, o currículo é sempre uma prática de subjetivação, sua concepção de educação se baseia na educação de um corpo para a formação de um sujeito ideal.

As práticas sexuais conservadoras da Nova Direita correspondem ao que Weedon (1987) denomina humanismo liberal, um imaginário social que estabelece os fundamentos da natureza humana. Nele percebe-se a biologização dos indivíduos, que credita um sexo a cada corpo e parte da premissa que só podem existir dois sexos. As consequências desse raciocínio é a de que a noção de vida humana satisfaz as condições da categoria sexo, a qual só se mantém pela fetichização do sexo, pela elaboração de um corpo imaginário e imaginado ocupando uma posição ideal nas relações sociais. Deste ponto de vista, há uma verdadeira feminilidade e uma verdadeira masculinidade. A biologização do corpo não nega as suas propriedades biológicas (condição de organismo), mas questiona a produção dos discursos biológicos, “os processos e as relações que possibilitam que sua biologia [de um corpo] possa funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais” (MEYER, 2010, p.19).

---

<sup>30</sup> Apesar de Louro (2010) utilizar o termo *vulnerabilidade* para referir-se a uma condição existencial criada por políticas neoliberais, seguimos a argumentação de Butler (2018), para quem a vulnerabilidade é um fundamento existencial para compreender como as experiências agem em um corpo. Aquilo que se define como vidas precárias não são, portanto, vidas mais vulneráveis, mas antes vidas marginalizadas, deslocadas do centro, da norma, o que implica que estas vidas, tornadas excêntricas (LOURO, 2013), não são passíveis de luto, uma vez que não são consideradas humanas. A precariedade da vida vincula-se, portanto, ao estatuto do humano e de sua diferenciação do não humano, das fronteiras traçadas entre um termo, considerado normal, e outro, anormal.

<sup>31</sup> É possível compreender o currículo também como currículo de identidades. Este, por sua vez, compromete-se com políticas de identidade: “centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais são articulados” (SILVA, 1995, p.31).

O humanismo liberal alimenta também a ideia de essência pelo pressuposto dos indivíduos serem dotados de consciência racional. A linguagem racional marginaliza o simbólico na tentativa de demonstrar estabilidade do sujeito unitário e, então, fixar o sentido na ordem do simbólico. Em todo o caso, o sentido da linguagem falha, pois há o princípio da diferença (*différence*): diferenciam-se significantes entre si indefinidamente, o que adia o sentido do discurso, ao mesmo tempo, o senso comum e o humanismo liberal agem para estabilizar uma verdade individual e trans-histórica.

Finalmente, esse imaginário social admite a divisão sexual e familiar do trabalho, oferecendo, portanto, fundamentos para a reprodução de um sistema capitalista no qual é preciso que os corpos sejam úteis e produtivos. “Actualmente, renovam-se os apelos conservadores, procurando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e envolvê-los activamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais” (LOURO, 2000, p.85). Portanto, o humanismo liberal, à frente de tantas outras correntes feministas, pode ser considerado de tendência conservadora. “Como nós compreendemos a diferença sexual determina os tipos de sociedade que consideraremos [*that we will find*] possíveis, apropriadas ou desejáveis. Se nós compreendemos que a linguagem é um reflexo inevitável de estruturas predeterminadas de subjetividades de gênero, então a possibilidade de provocar mudança social é removida do domínio da linguagem” (WEEDON, 1987, p.95, tradução nossa).

Neste meandro, encontramos a “individualização das aparências” (GOELNNER, 2010), componente central para o governo neoliberal dos corpos, pois indica às subjetividades contemporâneas a necessidade da disciplina, responsabilidade e dedicação, além da restrição das práticas de prazer. Nessa sociedade as identidades são únicas ao demonstrar uma singularidade do eu; por outro lado, são partilhadas ao assemelharem-se com outros corpos socialmente fabricados. Na individualização das aparências está endossada a inconfundível visibilidade do eu, em que as imagens significantes incitam a performance. No caso de esquecimento dos processos linguísticos, a identidade corresponde ao corpo, bem como sua personalidade, virtudes ou defeitos.

A compreensão da subjetividade depende de contextos históricos e dos discursos mobilizados nesse período, diferentemente das propostas racionalistas, funcionalistas e ou biologizantes (incluindo as psicanálises freudiana e lacaniana), isto é, de tendência conservadora. O neoliberalismo e a cultura empreendedora são moduladores das

concepções humanistas liberais, e operam por meio de concepções ideais de economia, sociedade e cultura, contribuindo para reforçar normas de gênero (BUTLER, 2018) - os quais podem sujeitar os contextos educacionais da escola ao controle que joga com suas estruturas. Por sua vez, tal controle não pode ser realizado por qualquer agente, o neoliberalismo utiliza a hierarquia educacional dos sistemas de ensino na tentativa de implementar sua agenda econômica (BALL, 2014).

A organização da dinâmica escolar ocorre por contextos internos e externos à sua realidade: internos porque dependem dos sujeitos que compõem seu cotidiano, regulam-se pela experiência diária, compartilham ou combatem os valores institucionais e criam códigos próprios associados ou paralelos à instituição escolar; externos porque a escola é perpassada por políticas, regulações jurídico-legais sobre seus profissionais, financiamento, estrutura física e currículo.<sup>32</sup>

Para o caso brasileiro, as concepções administrativas comuns à mentalidade empresarial são abordadas por Peroni (2008) e Alves (2014), os quais anunciam uma redefinição no papel social do Estado para atender ao mercado, como descrito por Höfling (2001), numa alusão à lógica da produtividade como um padrão de qualidade na educação - constringendo financeiramente e tecnicamente a adesão de municípios às políticas de governo (Ganzeli, 2013). Nesse contexto, o Estado adquire contornos de avaliador ou coordenador e menos de um executor quando busca parcerias privadas, responsáveis por impactar o currículo e a gestão educacional ao descentralizar as responsabilidades estatais para lógicas de privatização, terceirização e publicização.<sup>33</sup>

Ao abordar o controle das instituições educacionais sobre as escolas, Ball (1987) centra a sua análise no período de reformas do Estado britânico no qual as escolas democráticas integraram um modelo gerencial-industrial, baseado nos valores empreendedores e de mercado como formas de controle das subjetividades dos profissionais da educação. São criadas políticas de avaliação, gestão e planos de carreiras, pautadas na lógica da responsabilização (*accountability*) dos profissionais da educação, levando as escolas a buscar atingir resultados pré-estabelecidos pelo governo, os quais funcionariam como indicadores de qualidade da educação, acompanhados de punição no caso de falhas com os planos e metas do governo.

---

<sup>32</sup> Nesse diapasão, Ball (1987; 1994; 2012; 2014), Ball *et al.* (2012) e Bowe *et al.* (1992) investigaram o controle sobre essas atividades organizacionais na esteira das políticas educacionais, essencial para perceber como organizações externas à escola influenciam as organizações a ela internas, ou ainda, como as organizações internas comportam-se diante das organizações externas, situadas no sistema educacional britânico, bem como em outros sistemas educacionais.

<sup>33</sup> Estas três estratégias de parceria entre os setores público e privado estão descritas em Peroni (2008)

Os efeitos dessas políticas são descritos da seguinte forma.

A pressão garante melhor controle sobre o trabalho do professor e o aumento a intervenção direta nas matérias curriculares estão acompanhadas de pressões sobre as escolas e professores individuais para introduzir um novo currículo, novas pedagogias e novas formas de avaliação (BALL, 1987, p.267, tradução nossa).

Culturas morais e a identidade profissional dos professores são colocadas em xeque por novos pragmatismos e tecnologias de controle. Estas demandas externas realizam-se no interior da escola pela figura do diretor: “dois aspectos das micropolíticas emergem como cruciais. Um consiste na contenção dos conflitos internos, o outro é a gerência dos relacionamentos com audiências externas. O diretor é a figura crucial em ambos” (BALL, 1987, p.253, tradução nossa). A implementação de políticas de controle será possível na medida em que a gestão da escola esteja relacionada aos valores gerenciais-industriais das reformas educacionais, denominado *novo gerencialismo* em literatura recente (BALL, 2012).

No Brasil, os processos de hierarquização da gestão são operados por reformas curriculares, responsáveis por substituir a autonomia de professores. Para Barreto (2013, p.228), “é frequente que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, melhor dizendo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tornar-se o lugar do currículo”. Produz-se alterações nas formas de gestão para garantir a permanência de modelos administrativos calcados no poder, autoridade e controle, ao mesmo tempo em que há concorrência e competição entre escolas e promoção de avaliações pelo Estado (BARROSO, 2013). Esta situação cria uma polarização ético-política entre os professores e os reformadores, nos quais os diretores jogam em uma área intermediária essencialmente “bilingue” ou em que são capazes de “falar várias línguas” (da providência estatal e da concorrência de mercado), tantas quantas forem as ideologias envolvidas nos processos de dominação e conflito. A ética industrial como princípio organizador das escolas requer que novas habilidades sejam “essencialmente técnicas e de caráter administrativas ao invés de educacionais” (BALL, 1987, p.269, tradução nossa), provocando divisões entre “eles” e “nós”, nos quais, comumente, dividem-se professores britânicos responsabilizados pelas avaliações de resultados e reformadores da educação britânica. “Tensões criadas por questões de raça, gênero [dada a existência de um grande

contingente de mulheres como professoras], promoção e padrões de influência são desnudados pela disputa” (BALL, 1987, p.275, tradução nossa) entre “eles” e “nós”, a ética industrial contra a ética da coletividade.

Fazemos uma relação da posição ambígua dos sujeitos em Ball (1987) com a concepção histórica de sujeitos normais de Foucault (1979), geralmente determinados, com características trans-históricas e ordenáveis pelas ciências da saúde, biologia, psicanálise, e outras que tivessem o corpo na modernidade como seu fundamento de conhecimento. O corpo é central em Ball (1987), não admitindo separação entre intelecto e capacidades físicas, pois a dominação, além de preceitos ideológicos, requer uma previsibilidade dos comportamentos, os quais são tentados pela responsabilização das ações profissionais dos educadores nas escolas. Disto decorre que “as tomadas de decisão não são um processo racional abstrato o qual pode ser maquinado num gráfico organizacional; elas são um processo político, elas são a substância da atividade micropolítica” (BALL, 1987, p.26, tradução nossa). As tomadas de decisão constituem o elemento complexificador das análises sobre organização escolar, sendo mais bem percebidas em Ball (2011; 2013), Gewirtz e Ball (2011) e Maguire e Ball (2011), nos quais o modelo gerencialista, principalmente na década de 1980, assume posturas neoliberais num cenário de crescente globalização.

Considerando contextos micropolíticos, “O estado nacional e local pode operar para limitar o alcance de possibilidades disponíveis aos professores, porém, ao menos neste momento, eles certamente não exercem controle absoluto dentro deste alcance” (BALL, 1987, p.247, tradução nossa). Trata-se de um controle parcial na organização interna da escola por instituições externas ao seu território político, permitindo a disputa. Escolas organizam-se por bases conflitivas, para as quais o foco do controle recai significativamente sobre a figura do diretor e em experiências imediatas dos professores na organização da vida escolar. “Eles [os conceitos micropolíticos] permitem alternativas de compreender o entrelaçamento das vidas pessoais com as estruturas sociais e organizacionais [...] O poder de constrição da organização que pessoas confrontam diariamente é real. Ele está embutido nas ações de outros com todas as suas ambiguidades e complexidades” (BALL, 1987, p.279, tradução nossa).

Segundo Vieira (2007), as experiências brasileiras demonstram que é preciso considerar na ação do Estado seu valor público (intencionalidade da política), condições de implementação (viabilidade da política) e condições políticas (aceitabilidade da política) para determinar a correspondência entre o planejamento da política e os efeitos

de sua ação (análise da política). Portanto, há uma relação entre a organização interna da escola, a organização externa que participa de seu cotidiano e as esferas de poder (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), na qual o Estado possui mais ou menos sucesso de intervenção no exercício do poder, apesar da adoção de formas flexíveis de gestão (OLIVEIRA, 2009).

Os discursos sobre a educação, como qualquer outra formação discursiva, estão sujeitos a “táticas e estratégias que se desdobram através das implantações, das distribuições, dos recortes, dos controles de território, das organizações de domínios que poderiam constituir uma espécie de geopolítica” (FOUCAULT, 1979, p.165). Ademais, em entrevista, Foucault (1979, p.165) afirma que: “a geografia deve estar bem no centro das coisas de que me ocupo”, pela preferência das metáforas espaciais (região, domínio, campo, desdobramento, transferência, território, horizonte, solo) em relação às temporais. Coisa semelhante poderia ser dito sobre a micropolítica de Ball (1994), cujo interesse não é abertamente a geografia, mas é a partir dela que se desdobram consequências políticas na educação.

As micropolíticas, na condição de micropoderes, são redes geopolíticas cujas vontades de verdade emaranham, dispersam e regulam os corpos, agenciando forças capazes de incentivar o fazer político para manter ou derrubar um discurso. A educação possui seu próprio alcance discursivo enquanto instituição organizadora do sistema educacional, tendo, assim, seu próprio alcance geopolítico, que enfraquece ou se fortalece nos deslocamentos efetuados. Por isso, alguns autores enfatizam a importância do local para a educação nas escolas, sobretudo por um paradigma de gestão pautado por princípios democráticos (BORDIGNON & GRACINDO, 2009; GANZELI, 2013; PINTO, 2013; LUCK, 2011; VIEIRA, 2009).

Ball (2013) faz uso da noção de governamentalidade de Michel Foucault para continuar pensando as novas formas gerenciais de controle das organizações escolares pela autorregulação dos indivíduos, de forma que a vigilância sobre seu trabalho não venha “de cima”, mas “de dentro”. O trabalhador interioriza a vigilância, como no panóptico de Bentham, abordado em Foucault (2013). É assim que o poder produz corpos numa perspectiva de controle, o que representa uma mudança significativa para a forma de governança pautada na repressão externa para incentivar a produtividade; já a governamentalidade, por outro lado, enaltece a vigilância como recurso que produz obediência por meio de uma sensação interna de insegurança.

A vigilância torna-se mais eficaz conforme os discursos adentram os corpos para realçar comportamentos de autovigilância, poder que funciona desde o interior.

Os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de formas particulares, e outras combinações são deslocadas e excluídas (MAGUIRE & BALL, 2011, p.176).

Quando se diz que o sujeito está inserido numa rede de relações de poder, significa que o corpo é atravessado por discursos que sustentam sua experiência e que, através dela, passam a ter sentido, assim são formados os sujeitos em Ball (2013, p.125, tradução nossa): “subjetividade é a possibilidade da experiência viva num contexto – político e econômico”. Os discursos são praticados, reafirmados e reformulados num “processo ativo de *tornar-se*”; na “arte ou tecnologia de viver” (BALL, 2013, p.125, tradução e grifo nossos). Nesta chave, Ball (2012, p.144, tradução nossa) localiza o neoliberalismo como uma tecnologia moral “econômica (um rearranjo de relações entre o capital e o estado) e cultural (novos valores e sensibilidades e relacionamentos) e política (a forma de governar, novas subjetividades)” capaz de alastrar-se para outros espaços da vida social, embora não o faça sem contradições e discursos concorrentes. O corpo, desta perspectiva, pode ser lido a partir destas acepções e por intermédio delas significa as relações de poder.

A performatividade será o conceito utilizado para explicar o funcionamento da “doutrina neoliberal” na atualidade (BALL, 2012), “um ‘novo’ sistema moral que subverte e nos reorienta para suas verdades e fins. Isto nos faz responsáveis pelas nossas performances e pelas performances dos outros” (BALL, 2013, p.138, tradução nossa). Se antes a torre de vigilância no panóptico separava vigias e vigiados, agora todos inseridos nessa dinâmica sentir-se-ão observados e animarão seus cooperadores nas performances que lhes forem exigidas.

O neoliberalismo incita técnicas de regulação e autorregulação, satisfação e recompensa, competitividade e empreendedorismo. “A performatividade funciona melhor quando queremos para nós mesmos o que de nós é esperado, quando o senso moral de nossos desejos e nós mesmos estamos alinhados com seus prazeres” (BALL, 2013, p.140, tradução nossa). O discurso, embebido de um saber, que conseqüentemente

também é poder, toca o prazer dos corpos, constituindo uma rede de saber-poder-prazer que por mais que seja utilizada por Foucault (2013) para referir-se à sexualidade, encontra potência para explicar como operam as práticas neoliberais, o que elas suscitam em um corpo, além de quais estratégias veiculam para seu sucesso mercadológico.

Para Ball (2012), o neoliberalismo é um tema recorrente na educação, com algumas diferenças nos efeitos em comparação ao exemplo dado, visto que “tecnologia e conhecimento são agora os fatores-chaves de produção” (BALL, 2013, p.23, tradução nossa) em uma economia na qual o conhecimento passa a ser “a criação de habilidades ou de lucro ao invés de ideais” (BALL, 2013, p.27, tradução nossa). As situações de regulação e controle trazidas pelo *novo gerencialismo* serão trabalhadas a partir de uma tensão entre justiça social e eficiência sobre o papel do Estado, cada vez mais distante da imagem do Estado keynesiano de Bem-Estar Social nas disputas de um mundo globalizado. As tecnologias disciplinares do neoliberalismo, mais eficazes do que aquelas apresentadas por Foucault em *Vigiar e Punir* (2013), tornam-se possíveis com o apelo a uma mentalidade gerencial capaz de visualizar situações normais.

“Normais” e “anormais” são as novas designações de saberes, assim como “os de cima” e “os de baixo”, em Alves (2009), ou “eles” e “nós”, em Ball (1987), com a posição intermediária do diretor funcionando de forma ambígua como “cabeça” e “mãos”, “eles” e “nós”, garantindo a eficácia de um sistema a partir de tecnologias de normalização (BALL, 2011a). O normal assenta-se na cultura empresarial, nos valores de mercado, na competitividade, no Estado schumpeteriano, enfim, em noções que geram efeitos contraditórios ao incentivo da cidadania e da justiça social.<sup>34</sup>

Os saberes educacionais de pesquisadores na área e profissionais nas escolas são marginalizados pelo método gerencial e discursos de mercado. Os novos especialistas, cuja *expertise* inovadora demonstra afeição à produtividade e aos interesses econômicos, são convocados a lidar com políticas públicas educacionais. Financiamento e avaliação convertem-se em temas basilares nesta nova configuração, trazendo novos agentes para a formulação de políticas, como ONGs, empresas, filantropia e outros representantes do setor privado (BALL, 2012; 2014).

---

<sup>34</sup> Para Maguire & Ball (2011) foram encontrados contrastes entre as verdades que o discurso promete e sua concretização, bem como em Boneti (2009), Freitas (2000), Garcia (2009) e Melo (2009), para mencionar o caso brasileiro.

Com efeito, ao fazer da educação um mercado, ela não está sujeita exclusivamente à dominação do Estado enquanto ente geopoliticamente delimitado. Em Ball (2012), o setor privado ultrapassa este limite com a regulação da desestatização da educação pela concessão aos representantes do mercado por meio de políticas públicas, que, em geral, encontram na educação uma oportunidade de gerar lucros. A desestatização não é necessariamente o desaparecimento do Estado ou sua completa transformação em um Estado transnacional, mas consiste em mudanças que permitem a ampliação das iniciativas civis para fazer educação pública.

A descentralização das decisões educacionais como forma de garantir o controle a distância das organizações escolares pela responsabilização dessas unidades por suas pontuações nas avaliações representa esforço consubstanciado pela reformulação da agenda educacional com a inserção do setor privado na educação pública (PINTO, 2013). As políticas educacionais induzem, destarte, performatividades que, por sua vez, reforçam, produzem ou traduzem um “imaginário neoliberal” (BALL, 2014), ou ainda, técnicas de autoexperimentação e autoexposição. As micropolíticas não foram esquecidas deste cálculo: tornam-se a substância, principalmente com a ação de gestores, na efetivação do controle e disciplinarização dos corpos nas organizações escolares. “Os diretores trazem consigo qualidades de transformações pessoais, históricas complexas e posicionamentos sociais, o que significa que uma adequação plena e direta a um discurso dominante é improvável” (GEWIRTZ & BALL, 2011, p.218).

Para obter uma mudança discursiva no interior de uma organização escolar, considerando o cenário de reforma da educação britânica, os diretores dependeriam de algumas condições para efetivá-las: a) linguagens e práticas de um modelo de Estado (a identificação como um servidor de um Estado de Bem Estar-Social ou um Novo Gerencialismo); b) posição de mercado (abertura ao discurso empresarial); c) micropolíticas (interesses, conflitos e relações de poder na organização escolar); d) biografias-chave (histórias pessoais, memórias, experiências, marcas de subjetividade); e e) formas institucionais, estratégias e relações (autonomia e movimentação do sujeito no jogo) (GEWIRTZ & BALL, 2011).

A preferência por esses trabalhos até aqui analisados repousa nos efeitos que as políticas públicas possuem nos currículos, estreitando seus conteúdos para atender a demandas globais de mercado: “decisões cruciais que concernem ao planejamento curricular estavam sendo tomadas fora das escolas” (BALL, 1987, p.260), fazendo dele

parte fundamental do controle desempenhado nas escolas e no trabalho dos profissionais da educação.

As reformas no Reino Unido, no entanto, se assemelham a nada mais do que à clássica empresa fordista com seus tradicionais sistemas de linha de montagem, suas estruturas hierárquicas, seu processo decisório executivo e seus ambientes de trabalho microgerenciados, estes últimos ramificados pelos requerimentos do Currículo Nacional (MAGUIRE & BALL, 2011, p.189).

Quando Ball (2010) recorre ao exame como tecnologia moral com a função de castigar e disciplinar estudantes e escolas, pode fazê-lo apenas sob a existência de uma série de saberes previamente definidos, hierarquizados e exigidos no processo educativo, o qual é denominado currículo. Os saberes não são necessariamente científicos, sua natureza é diversa, embora, em algumas situações, tenham a pretensão de serem científicos para aproximarem-se de uma condição de verdade, e que sejam sentidos como certezas absolutas e universais (FOUCAULT, 1979). O currículo não age somente pelas ideias que inculca, mas também pela disciplina corporal que é exigida para a inculcação de um saber (BOURDIEU, 2008).

O contexto de reforma da educação britânica, como demonstrado por Maguire e Ball (2011), e de reforma mundial em Ball (2012; 2014), tem como pretexto o argumento econômico segundo o qual o currículo deve agir nos corpos em favor de uma docilidade produtiva, resultando nas performatividades de mercado. A disciplinarização dos corpos acontece por técnicas de sujeição que aumentam as habilidades do corpo sem apropriar-se dele, basta torná-lo obediente: “se a exploração econômica [no sentido marxista] separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2013, p.134), o que contribui, uma vez mais, para explicar a micropolítica vista como um embate microfísico entre as geopolíticas educacionais e as geopolíticas dos corpos individuais.

Em qualquer um desses contextos educacionais, vale dizer, subsiste um currículo a ser organizado pela gestão escolar na distribuição de experiências pedagógicas para a constituição de subjetividades. É pelo currículo que a governamentalidade é vivida na escola, e compõe-se de discursos na materialização de concepções educacionais. O currículo é “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas

aos(às) estudantes” e, por isso, “o núcleo do processo institucionalizado de Educação” (SILVA, 1995, p.29), assim como a gestão escolar.

Representação e reconhecimento são componentes de uma cultura visual de gênero (função ideológica), logo, o gênero produz relações sociais baseadas em diferenças sexuais marcadas nos corpos, sendo o olho o órgão de excelência para decodificar os códigos naturalizados. “O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros” (SILVA, 1995, p.41). A gestão escolar pode aderir aos valores humanistas liberais (WEEDON, 1987) do currículo de gênero, o que seria apresentar as identidades aí representadas enquanto monstros. Representar permite acessar uma realidade a partir de determinados códigos, os quais podem servir para criar a aparência de um “real” ou “verdadeiro”, constituindo um fetiche do currículo (SILVA, 2001).

### 2.3. REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura, ou estado da arte, sobre o tema deste trabalho, utilizamos as plataformas Portal de Periódicos CAPES, Scielo Brazil, Google Scholar e BDTD para acessar os artigos, teses e dissertações utilizados nesta seção. A busca foi realizada entre 12 de dezembro de 2019 e 08 de fevereiro de 2020, a partir de buscas combinadas de palavras para cada uma das plataformas (descritas a seguir) e fatores de inclusão e exclusão. No primeiro momento, nos preparamos para uma revisão de literatura temática, tomando como fatores de inclusão a presença das palavras-chave *gestão* e *sexualidade* ou *gênero* em seus resumos, sendo os fatores de exclusão a inexistência dessa relação de palavras-chave. Obtivemos onze produções, o que, devido à pouca quantidade encontrada, nos incentivou a complementar os achados com uma revisão narrativa para expandir as possibilidades de comparação de nossos resultados.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Se a dissertação fosse construída a partir de motivações meramente acadêmicas, uma revisão temática, tal como fizemos, seria o suficiente para os nossos propósitos. No entanto, há também um compromisso ético de devolver às escolas pesquisadas contribuições que julgamos importantes para a elaboração de seus currículos, além de nos permitir encontrar experiências de gestões escolares tão diversas quanto as apontadas na revisão de literatura temática. Se a revisão de literatura temática pretende ser mais tradicional na apresentação dos dados, já que os apresenta para uma comparação dos resultados, a revisão narrativa geral propõe a experimentação dos dados em quatro tipos de escola sem limitações mais rigorosas, mas ainda assim úteis para a análise de dados desta dissertação (o que não seria possível apenas com a revisão de literatura temática).

Para esta segunda revisão, definimos como fator de inclusão a presença de *gênero* ou *sexualidade* em conjunto com *cotidiano escolar*, *políticas educacionais*, *currículo*, *formação de professores*, *formação docente*, *diversidade*, *mídia e religião* acrescentando, assim, material bibliográfico que pudesse oferecer maior riqueza de resultados para a compreensão da relação entre “gestão escolar” e “currículos de gênero” presente em produções que, a julgar pelos resumos e palavras-chave, não tratariam especificamente dessa relação, diluindo a atuação escolar em meio a um conjunto maior de atuações. Em todo o caso, para manter algum controle sobre o crescimento da revisão de literatura temática,<sup>36</sup> escolhemos como fator de exclusão as produções que não relacionavam *gênero* ou *sexualidade* com as demais palavras-chave mencionadas.

Estes são os resultados em cada uma das plataformas de pesquisa para o conjunto das revisões mencionadas:<sup>37</sup> a) no Portal Periódico CAPES obtivemos 128 resultados para as palavras-chave *gestão-escolar-gênero* e selecionamos 17 produções; ao inserir *gestão-escolar-sexualidade* no buscador obtivemos 65 resultados, dos quais 6 foram selecionados; b) no Portal Scielo Brazil não obtivemos nenhum resultado com as palavras-chave *gestão-escolar-sexualidade* e *gestão-escolar-gênero* em conjunto, porém, ao utilizarmos apenas *gestão-educação-gênero* obtivemos 39 resultados, sendo que 3 deles foram selecionados, e apenas para *gestão-educação-sexualidade* obtivemos 2 resultados e 1 produção foi selecionada; já para *gestão-educação* obtivemos 48 resultados, dos quais selecionamos 2 produções; c) as pesquisas simples do Google Scholar apresentaram aproximadamente 15.400 resultados para *gestão-escolar-gênero*, dos quais selecionamos 55 produções; aproximadamente 15.100 resultados para *gestão-gênero-sexualidade*, dos quais selecionamos 6; a busca avançada apresentou 14 resultados para *gestão-escolar-gênero*, 6 trabalhos foram selecionados; para *gestão-escolar-sexualidade* foram apresentados 6 resultados, dos quais 3 foram selecionados; d) na BDTD encontramos 302 resultados para *gestão-escolar-gênero*, dos quais 3 trabalhos foram selecionados, e, finalmente, 70 resultados para *gestão-escolar-sexualidade*, dos quais selecionamos 4 trabalhos.

Para este último buscador, a grande quantidade de resultados na pesquisa simples não permitiu uma busca completa por artigos, teses e dissertações, porém, não

---

<sup>36</sup> Poderíamos ter selecionado um número maior de produções, porém, isto requereria maior tempo, além de nos desviar demais dos propósitos desta pesquisa.

<sup>37</sup> Participa da contagem produções repetidas em outras plataformas.

consideramos isto um problema, visto que as produções que atendiam aos critérios de inclusão da revisão de literatura temática puderam ser selecionadas pela busca avançada. A pesquisa simples permitiu, ainda, que reuníssemos outras produções para a elaboração de uma revisão narrativa na intenção de criar uma *paisagem representativa do cotidiano escolar* quando investigamos questões de gênero, sobretudo quando discorremos sobre pânico moral e tecnologias morais (o que requer, por exemplo, algum conhecimento sobre os efeitos das mídias e religiões para gêneros e sexualidades), o que nos permitiu a construção de um quadro de informações para ser cruzado com nosso arcabouço teórico na criação de um parâmetro comparativo para a nossa investigação.<sup>38</sup>

As produções acadêmicas que relacionam *gênero* e *gestão escolar* ou *gestão educacional* em suas palavras-chave são escassas (CORRÊA, 2010; FIALHO & NASCIMENTO, 2017; FIUZA, 2013; ROCHA & BRABO, 2015; SALES, 2015; SANTOS, 2018; SILVA & TUNICE, 2019; STOCK, 2018) e algumas ainda relacionam *gênero* à *gestão democrática* (BRABO, 2004) e *gestão do currículo* (MARCHÃO & BENTO, 2012) ou apenas *gestão escolar* a *sexualidade* (NASCIMENTO & SILVA, 2015). Essas 11 produções consistem em: 4 artigos publicados em revistas científicas, 3 dissertações de mestrado, 2 trabalhos apresentados em eventos científicos e 2 monografias de especialização.

As temáticas das produções podem apresentar *gênero* enquanto *questões de gênero, relações de gênero, identidade de gênero, temática de gênero, igualdade de gênero, dominação masculina, diversidade sexual* ou apenas *gênero*, às vezes acompanhada de *sexualidade* ou por esta substituída. *Gestão escolar*, por sua vez, dispõe de maior uniformidade nas produções levantadas, podendo também aparecer como *gestão de escolas*, ou ainda participar de categorias mais abrangentes (*atores da Unidade Escolar, gestores da rede pública de ensino e contexto de educação*), mais específicas (*coordenação pedagógica*) ou associadas a palavras capazes de resumir sua função (*administração, organização e políticas públicas*).

A maioria das pesquisas é empírica e se utiliza de um único instrumento de coleta de dados (5 produções) ou mais instrumentos (4 produções), com destaque para os questionários e entrevistas. O outro grupo de pesquisas corresponde, em menor número, àquelas de natureza bibliográfica (2 produções). Em apenas uma produção com resultados empíricos membros da equipe gestora não são a fonte direta (ou uma das

---

<sup>38</sup> Esse cruzamento acontece principalmente no item 3.2, no qual mencionamos alguns desses trabalhos para trazer paralelos, distanciamentos ou reformulações de resultados encontrados na literatura revisada.

fontes) da coleta de dados, reservada neste caso às alunas. As metodologias empreendidas raramente estão associadas a um referencial consistente, como a História Oral Temática mencionada em uma produção, sendo mais comum o uso de referenciais teóricos que utilizam conjuntos de autores para aliar os temas gestão, gênero e/ou políticas públicas, o que caracterizaria uma abordagem particular, sendo Guacira Lopes Louro uma autora transversal às pesquisas (utilizada por 6 produções)<sup>39</sup> - provavelmente por reunir os três temas em sua obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* ([1997] 2014). Alguns destes trabalhos recorrem a denominações teóricas próprias, como *análise crítica dos discursos organizacionais*, ou vertentes, como multiculturalismo, estudos de gênero e pós-estruturalismo, por exemplo.

Quanto aos resultados, a maior parte das produções (5) concentra-se na insuficiência da performance de gestores escolares frente a problemas de gênero, sem relacioná-la à influência de outros contextos (famílias, governos, políticas ou professores/as) ou segmentos no ambiente escolar (presente em 3 produções). Os demais resultados percebem desigualdades de gênero nas carreiras reservadas à gestão (3 produções) e a possibilidade de resistência de alunos às decisões ou percepções arbitrárias da gestão escolar (3 produções).

De modo geral, é possível encontrar recomendações de ações variadas para orientar as escolas à melhoria de sua realidade<sup>40</sup> quanto às desigualdades de gênero. São elas: a) *de formação* - debates qualificados sobre a temática do trabalho feminino na área da educação, discussões de gênero na escola e garantia da formação de profissionais como na Base Nacional Comum; b) *institucionais* – garantir discussões de gênero na BNCC, implementação de políticas relacionadas a gênero e acrescentar temáticas de gênero ao Projeto Político Pedagógico; c) *éticas* - construir ambientes democráticos, incentivar a cidadania de mulheres, apurar denúncias de LGBTfobia, estabelecer punições aos/às agressores/as quando ocorrer violências de gênero, respeito à diversidade, transversalizar gênero no currículo, tratar Orientação Sexual com naturalidade, promover a igualdade de gênero nas mais tenras idades; d) *micropolíticas* - articular instâncias pessoais, coletivas e políticas para levar gênero e sexualidade à

<sup>39</sup> Quando os nomes são mencionados/os nos resumos ou quando há um capítulo reservado para a metodologia, autores/as como Pierre Bourdieu, Judith Butler e Tomaz Tadeu da Silva equiparam-se a Guacira Lopes Louro. Pode acontecer de as considerações metodológicas das produções mesclarem-se com a análise dos dados; nesses casos, é necessário recorrer às referências bibliográficas à procura de autores comuns às pesquisas para sanar a dúvida. Assim, obtêm-se: Guacira Lopes Louro (6 produções), Simone de Beauvoir (4), Judith Butler (3), Joan Wallach Scott (3), Michel Foucault (3), Pierre Bourdieu (3), Tomaz Tadeu da Silva (3), Roberto Jamil Cury (3), Heloísa Lück (3) e Dermeval Saviani (3).

<sup>40</sup> Apenas uma produção não apresenta recomendações.

escola, atenção ao cotidiano para resistir a suas permanências, mudar as práticas de ensino. Assim, para todas as pesquisas a atividade de gestão aparece como um componente importante para incluir identidades marginalizadas e excluídas no sistema de ensino.

Tal exclusão verifica-se no cotidiano escolar, no qual a divergência de interesses entre diferentes grupos sobre um mesmo objeto de disputa rompe com a ideia de unidade contida na noção de sociedade (STRATHERN, 2006). No cotidiano escolar se expressam conflitos de interesses entre os diversos grupos (professoras, estudantes, diretoras, famílias, membros da comunidade, etc.), dos quais resultam currículos formais e ocultos. A identidade dos grupos deve-se não somente às suas práticas performativas, mas somam-se a elas os espaços nos quais essas performatividades adquirem sentido e espaços nos quais são contextualizadas.

Todavia, é necessário ampliar estes grupos escolares ou grupos que participam das formalidades do cotidiano escolar para grupos e instituições cuja participação se dá indiretamente nas relações de gênero nos contextos escolares, influenciando seu currículo vivido. A influência direta ou indireta que os grupos ou instituições podem provocar entre si depende de sua interação geográfica, a qual pode ser compreendida pela fronteira física dos locais. Em uma asserção complementar, as fronteiras visíveis traçadas pela arquitetura desses lugares<sup>41</sup> estão internamente delimitadas pela atuação dos agentes, capazes de criar zonas, contextos, espaços e domínios para suas práticas culturais a partir das delimitações físicas impostas.

Os agentes estão, portanto, posicionados e atuam sobre artefatos culturais, sendo as cores, brinquedos e roupas os mais mencionados; não menos importantes são os contos de fada, esportes, filmes, desenhos, mídias sociais, revistas, música, televisão, propaganda e a própria arquitetura escolar da vivência da criança. Ao incidir sobre a geografia das relações de gênero, queremos informar que estes artefatos possuem seus efeitos na formação de um sexo, cuja compreensão seria prejudicada se retirados de seus contextos de produção habituais. Se os corpos são produzidos socialmente, decorrem da repetição reiterativa das performances, requerendo acordos entre contextos e artefatos para a realização de um sexo. Há um fenômeno de ressonância entre as localidades que complementam os sentidos atribuídos ao gênero da criança ao nascer; em contrapartida,

---

<sup>41</sup> Estar dentro ou fora de algum lugar não elimina a possibilidade de estarmos incluídos ou excluídos, o que pode gerar permutações entre estes termos (dentro e incluído, dentro e excluído, fora e incluído, fora e excluído).

os efeitos de estabilização esperados por essa ressonância sofrem a concorrência das tensões presentes nos diversos contextos. As influências da escola sobre a sociedade e seu exato reverso acontecem, também, sob a forma desta ressonância e influência diretas e indiretas – neste último caso, mediada.

Para nós, compreender esta dinâmica é essencial, por isso, recorremos também a uma revisão narrativa para desdobrar algumas nuances do gênero no cotidiano escolar não somente de uma gestão, mas de uma rede de agentes, discursos e práticas para a normatização do gênero nas relações sociais. Recorremos a Pinel (2013), o qual constrói três categorias de escola para pensar a intervenção de uma Pedagogia dos Direitos Humanos, a saber: a) *a escola que não problematiza a sexualidade*; b) *a escola que produz existência à revelia do instituído*; e c) *a escola que mostra sua potência junto aos gays*.<sup>42</sup> Esta última categoria, no entanto, pode ser ampliada para lésbicas, travestis, transexuais, *drag queens* e até mesmo homens heterossexuais e cisgêneros, pois seria um equívoco ignorar que educar para uma masculinidade violenta exige a violência da masculinidade da cultura adulta contra os corpos das crianças entendidas enquanto meninos com as expectativas de tornarem-se homens, geralmente acompanhada da retirada de seus direitos à infância, como brincadeiras, amizades e experiências corporais. Assim, nos baseamos nessas categorias para formular aquelas que utilizaremos em nossa revisão: a) *currículo oculto de gênero nas experiências de grupos de pares*; b) *currículo oculto de gênero nas práticas pedagógicas*; c) *currículos para uma educação inclusiva de gênero*; e d) *políticas de diversidade sexual e/ou educação inclusiva de gênero*.

Em nossas considerações evitamos pautar professores/as e gestoras/es como os principais agentes para a transformação das desigualdades nas relações de gênero; antes preferimos articular com outros segmentos escolares e extraescolares, evitando assim a culpabilização de suas ações por processos de responsabilização pouco democráticos. Isto em nada nos impede de visualizarmos na relação professor-aluno uma oportunidade para mudanças no cotidiano escolar machista, sexista, homofóbico e transfóbico e, ao mesmo tempo, uma maneira de explicar como este cotidiano pautado em hierarquias sexuais e de gênero materializa-se nas relações escolares pelo acolhimento ou repúdio às diferenças.

---

<sup>42</sup> Foram pesquisados apenas homens gays.

### 2.3.1. CURRÍCULO OCULTO DE GÊNERO NAS EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS DE PARES

Em nosso levantamento bibliográfico, a categoria *currículo oculto de gênero nas experiências de grupos de pares* está representada pelas relações entre educandas/os, nas quais as identidades de gênero são construídas em situações de violência por sua natureza impositiva, humilhante, constrangedora e coercitiva, acompanhada de omissão institucional. Reconhece-se nestes contextos as disputas de sentido entre a masculinidade e a feminilidade em grupos de meninos e meninas.

O erotismo das crianças é bem demonstrado pelas idealizações de príncipes e princesas por crianças no âmbito da Educação Infantil. Nessas representações de gênero as princesas são descritas, tanto por meninos quanto por meninas, como “branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado -; usa vestido comprido nas cores amarelo ou rosa” (XAVIER FILHA, 2011, p.593), além de exibirem características pessoais desejáveis.

As comuns (de meninos e meninas) indicavam que a princesa seria feliz, vaidosa, linda, bonita, simpática, legal, alegre; que adoraria animais e gostaria de ter um príncipe encantado. Os meninos também afirmaram que as princesas têm amigos/as; são sorridentes e gostam de boneca, vestido e calça. As meninas, por sua vez, falaram de inúmeras outras condutas desejáveis para a princesa, tais como asseio, doçura, discrição, delicadeza, inteligência, fofura, meiguice, amabilidade; e algumas competências, como gostar de cozinhar, ser prendada, ser divertida, gostar da cor rosa, não ser gulosa e ficar à espera do príncipe encantado (XAVIER FILHA, 2011, p.594).

Um príncipe, por sua vez, está identificado como “feliz, lindo, guerreiro, ‘gostoso’, legal; ser apaixonado pela princesa e querer casar-se com ela”, sendo também “branco, jovem, alto, loiro ou moreno, cabelo curto e que usa calça comprida, camisa e coroa” (XAVIER FILHA, 2011, p.599). Logo, príncipes e princesas aparecem na primeira infância como modelos de masculinidade e feminilidade a serem seguidos, ideais presentes nos processos de generificação das crianças e suas ações.

Pais e mães também são representados nos desenhos das crianças a partir de suas noções de gênero: a “mãe surge, na maioria das vezes, a desempenhar atividades domésticas e o pai atividades mais lúdicas”, como desportos (MARCHÃO & BENTO,

2012). Os estereótipos podem estender-se nesse período da infância para objetos (carrinhos reservados aos meninos e bonecas para as meninas) ou cores (azul para meninos e rosa para as meninas), porém, estas atribuições não são estanques para algumas crianças, podendo-se observar alguma subversão das normas de gênero quando, em atividades sugeridas pelas professoras, presenteiam suas mães com “coisas de meninos” e seus pais com “coisas de meninas” (MARCHÃO & BENTO, 2012). Percebe-se também que determinadas áreas da pré-escola podem ser generificadas quando meninos ocupam com maior frequência a garagem e as meninas a casinha, podendo-se afirmar a presença de lugares neutros, como a biblioteca, quando não se verifica a frequência majoritária de um desses grupos de crianças.

A partir do Ensino Fundamental, mas com suas aparições experimentais na Educação Infantil, namorar torna-se uma relação desejada e incentivada nos grupos de meninos e meninas, entendidos como grupos de pares nos quais acontecem as restrições, regras e normalização das condutas infantis. A divisão binária dos grupos é importante também na divisão de papéis dos parceiros na formação de casais e na performance afetiva: as expectativas atribuídas tanto à masculinidade quanto à feminilidade cumprem demandas distintas.

A transição de um membro masculino ou feminino para um grupo do sexo oposto ocorre seguindo riscos e apostas. Se um menino passa muito tempo com um grupo de meninas pode ser considerado “feminino”, prejudicando suas amizades com outros meninos ou tornando-se motivo de piada; outras vezes são considerados “o cara”: alguém com um acesso prestigiado e privilegiado a um grupo pouco frequentado. Os meninos também podem evitar meninas bem informadas sobre sexo, com atos controladores e que falam bastante, apesar delas “mandarem” com frequência nos trabalhos em grupos mistos durante as aulas (MADUREIRA, 2007).

O bom desempenho das meninas permite esta posição de liderança, o que leva professoras a considerarem que elas valorizam as atividades intelectuais, o que ocorreria de forma análoga ao esporte para os meninos, acudados com a representação dessas meninas, pois, segundo o relato de uma professora em Madureira (2007, p.203), “é como se ele tivesse se desenvolvendo numa área que não seria... dele, né?”. Outra professora, em entrevista à mesma pesquisa, relatou que presenciou nesses trabalhos em grupos mistos de adolescentes as meninas sentarem-se de frente para os meninos e

“provocarem” com suas saias<sup>43</sup>; já uma segunda professora escuta sem que eles percebam os estudantes combinando sexo durante os trabalhos em grupos mistos, os quais denominavam “Big Brother”.

[...] Eles comentando assim, uma delas (...) eu sei que ela tem só 14 anos [...]. Então, falando dos bares, né, por onde ela anda, que no bar de fulano de tal, depois que fecham as portas, rola de tudo, não sei o quê, que alguém fica com alguém, aquela coisa toda [...] e aí eles comentando, ela com os dois meninos. E uma outra menina escutando (...) e aí, elas conversando sobre isso, sobre ficar, sobre quando fica com um, com outro, quando transa com um, com outro, que nesse bar e tipo, assim, um sai de um e vai pro outro, assim, uma coisa. E aí, ela falou (...): ‘quando eu fico com um menino eu fico com um menino, pelo menos naquela noite eu tô com ele, eu não fico com um e com outro na mesma noite né?’. Aí o, o outro, um deles convidando né, pra ele, pra eles fazerem tipo uma festinha, alguma coisa. Aí, o outro que tava calado, virou pra ela que é novata na escola e falou assim: ‘pois é né, você depois [...] desse papo todo, você ficou até, você tá até curiosa, você tá até afim né, de participar, né?’ Ele não usou essa palavra: ‘você tá afim de dar mesmo’, ele falou. E ela riu, né [...]. (MADUREIRA, 2007, p.256).

Quando começam os namoros, principalmente para grupos adolescentes, as meninas estão expostas a tratamentos pejorativos se são percebidas como “piranhas”, “vadias” ou “prostituas” pelos colegas, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, já as professoras e professores atribuem a elas o comportamento de “saidinhas”, “assanhadas”, “fáceis” ou “espevitadas” (MADUREIRA, 2007). Estes insultos são proferidos para referir-se às meninas com muitos namorados e/ou amantes ou que evidenciam qualquer interesse sexual, uma vez que o excesso, a impulsividade e o prazer sexual estão negados para elas.

A virgindade é esperada da menina, bem como o desconhecimento sexual, cujos relacionamentos sexuais iniciam-se nos namoros; já os meninos têm sua iniciação sexual principalmente com amigas, sendo que uma estrita minoria recorre às prostitutas, ao menos durante a adolescência (BRÊTAS *et al.*, 2011). Enquanto o amor motiva a relação sexual das meninas, os meninos orientam-se pela satisfação dos instintos. Algumas professoras opinam que os meninos conversam em forma de “algazarra” e as meninas são “cúmplices”, “confidentes”, uma vez que a intimidade entre elas permite

---

<sup>43</sup> “Provocação” é utilizada com sentido indefinido pela professora na entrevista com Madureira (2007), mas imaginamos que esteja relacionada a uma exibição do corpo das meninas aos meninos.

uma riqueza de detalhes sobre suas relações sexuais e seus sentimentos sem fins competitivos, os quais surgem entre os meninos principalmente para vangloriarem-se e sem o grau de detalhes exibidos nos grupos de meninas (MADUREIRA, 2007).

Neste quadro estão apresentados os julgamentos desiguais entre a traição de meninos e meninas, no qual os traidores gozam de maior permissividade ao poderem posicionar-se como conquistadores, sedutores ou galanteadores, porém, é recomendado não aceitar qualquer investida, o que pode prejudicar sua “pontuação”, exibida pelo reconhecimento de sua virilidade, potência e grandes feitos, em outras palavras, a fama gera a consagração dentro do grupo, sobretudo quando a beleza das meninas é bem avaliada entre os meninos (NEVES, 2013). Este comportamento pode ser explicado pela tendência dos grupos de meninos ao *voyeurismo*, cujo reconhecimento dos pares depende do prazer envolvido no espetáculo dos grupos-juízes para com os casais. Leva-se em conta também que as meninas podem competir entre si pelos meninos, prejudicando suas relações de solidariedade, enquanto os meninos tendem a respeitar se seus amigos gostam de uma menina, o que faz da traição um tema de verdadeiro escândalo e brigas.

Ocupar a posição de traído pode significar uma insuficiência na masculinidade; por outro lado, se os meninos são colocados na posição de traidores, adquirem a solidariedade de colegas com maior facilidade do que as meninas traidoras, as quais são estigmatizadas (“puta”, “vagabunda”) e isoladas por sua turma (NEVES, 2013). Às meninas cabe preservar sua dignidade pela discrição, pelos atos pequenos e comedidos, razão pela qual as traídas são acolhidas nos grupos de meninas.<sup>44</sup> Nessas relações de conquista participa também a coerção quando as meninas são instadas a satisfazer os caprichos ou investidas amorosas dos meninos sob ameaças, as quais nem sempre são comunicadas à direção e outras autoridades escolares pelo “medo de retaliação” que a vítima sente (SILVA, 2013, p.97).

As relações agressivas são habituais nas interações entre namorados: destroem ou ameaçam destruir algo de valor do parceiro/a, amedrontam de propósito, ameaçam bater, machucar e/ou jogar alguma coisa nele/a, motivados principalmente por ciúmes, tanto para meninos quanto para meninas em relações heterossexuais, diferenciando-se

---

<sup>44</sup> Cf. Neves (2013) para uma melhor descrição sobre um caso de traição em uma escola particular envolvendo um casal heterossexual (traído e traidora) e dois amigos (traidor e traída). A história toma outros horizontes quando além da traição sexual constata-se a traição da amizade, cujo impacto parece ser mais significativo entre as amigas ao sabermos que a traidora trai seu parceiro com o namorado de sua melhor amiga.

apenas nas violências sexuais, nas quais os meninos tendem a beijar, tocar, forçar sexo e usar ameaças para este fim<sup>45</sup> mais frequentemente do que suas parceiras, e na banalização das agressões físicas das moças dirigidas aos rapazes (CACCHETO *et al.*, 2010).

Não é fortuito que o namoro ocupe um papel importante nas relações entre grupos de meninos e meninas, pois está estabelecido um contrato heterossexual amplamente aceito nas relações sociais: pressupõe-se que os sujeitos são heterossexuais, o qual é reconfirmado cotidianamente por exhibições variadas (entre elas as relações amorosas), a sexualidade de alguém pode ser desafiada e provada por seus atos, expressão de sua identidade sexual (WITTIG, 2006). Para que isto seja possível, algumas violências são necessárias, as quais configuram o heteroterrorismo de Bento (2011).

Transgredir as normas feitas para enquadrar meninos na masculinidade e meninas na feminilidade e futuras uniões reprodutivas, representadas, sobretudo, pelos casamentos, incorre na utilização de insultos como “bicha”, “sapatão”, “boiola”, “viado”, “baitola”, “afeminado”, “mulherzinha”. Em Sepulveda e Sepulveda (2017), encontramos a história do menino Bernardo, o qual carregava uma boneca, mochila rosa e estojo rosa que aterrorizavam outros estudantes, os quais o ridicularizavam com alguns dos insultos mencionados anteriormente. Bernardo, no entanto, é candomblecista, veste-se de branco para ir à escola e assusta seus colegas proferindo maldições sobre eles, por esta razão o menino, apelidado de “filho do demônio”, é transferido para o turno da noite em um curso de aceleração frequentado por alunos e alunas com defasagem na relação entre série e idade.

Nos banheiros escolares instala-se grande parte da discriminação: travestis são afastados dos banheiros dos alunos, podendo ser orientados a usar o mesmo banheiro que a diretora, o que não resolve o problema de exclusão (CRUZ, 2011), e inversamente, meninos podem manifestar revolta à ida de uma transexual ao banheiro feminino (SANTOS, 2018). A homofobia também está presente em suas paredes com desenhos, rabiscos e textos ofensivos, além da dificuldade de acesso ao banheiro<sup>46</sup>; isto faz de alguns alunos alvos de zombarias, deboches, xingamentos (“veadinho”) e comentários preconceituosos e formas de violências que interpelam esses sujeitos para

---

<sup>45</sup> Também cabe às meninas negociarem o uso do preservativo com seus parceiros, que afirmam que a camisinha diminui o prazer durante o ato sexual (BRÊTAS *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2012).

<sup>46</sup> As quais podem ser encontradas em carteiras e paredes na escola.

controlar a subjetividade (JUNQUEIRA, 2010; 2012). Não somente adolescentes encontram a violência nos banheiros, as crianças também estão sujeitas a constrangimentos quando meninos querem ver os pênis um dos outros. Em um desses casos, uma professora relata que um de seus alunos confia a ela que se recusa a usar o banheiro nos horários em que os outros meninos estão lá, visto que eles pedem para mostrar seu pênis e sente vergonha de ter de fazê-lo (RODRIGUES *et al.*, 2013b).

Assim, há uma série de processos simultâneos para formar sexualmente as subjetividades.

As cores e brincadeiras prescritas, as companhias esperadas e até mesmo o banheiro correto [separados em masculino e feminino]: a escola tem um papel de socializar não apenas nas capacidades de se comunicar e interagir com o mundo, mas também de formar e construir o gênero de seus integrantes [com seu currículo oculto] (TOSTA & DALTIÓ, 2013).

Este espaço merece atenção, uma vez que pode ser facilmente invisibilizado por ser raramente considerado um ambiente pedagógico. Reforçam esta afirmação os discursos pedagógicos que gostariam de “abafar o caso”, como relatado Cruz (2011) em uma formação de diretores.<sup>47</sup> As pesquisas anteriores evidenciam sua participação no dispositivo de sexualidade do ambiente escolar, sendo que Silva (2013) considera homossexuais um dos principais alvos de *bullying*<sup>48</sup>, ficando atrás apenas dos estudantes com deficiência.

Os casos não param de se multiplicar: Rodrigues *et al.* (2013b) apresenta um menino que fazia dança do ventre melhor do que as meninas, queria brincar de bonecas e só brincava de polícia e ladrão se fosse do time das meninas, por isso ele “só brigava e chorava”, segundo uma professora. Os afetos são convertidos em sexualidade, como se os atos expressassem a identidade sexual da criança: o desejo se expressa pelos usos do corpo. As interpelações aparecem sob a forma de piadas e deboches (“Você é gay!”) quando “meninos delicados” não jogam futebol (JUNQUEIRA, 2012). Em outra situação, o menino Rafael está alheio aos grupos, tanto de meninos quanto de meninas,

---

<sup>47</sup> Realizada na UNICAMP entre 2003-2004.

<sup>48</sup> Esta palavra pode ser definida como um conjunto de práticas que instigam o preconceito e a discriminação social (sexual, religiosa, étnica, etc.) (SILVA, 2013), porém, é necessário cautela para não minimizar os efeitos de violência específicos das relações de gênero em um termo “guarda-chuva” comumente utilizado para referir-se a brigas e embates provocados apenas pela agressividade, omitindo as causas da agressividade (como o incentivo dos meninos à virilidade em grupos de pares ou famílias ou as brigas entre meninas motivadas por ciúmes), naturalizando-a no ambiente escolar como se sua existência decorresse de um instinto.

e não participa dos passeios extraescolares e sofre silenciamento porque seus colegas dirigem a ele apelidos pejorativos para referirem-se a sua homossexualidade (CACCHETO *et al.*, 2010).

Em outras situações os comentários recorrem a um estereótipo positivo de estudantes homossexuais, “o melhor amigo das meninas”, “um exímio contador de piadas”, “o goleiro mais ágil”, ou ainda, “a mais veloz nadadora”, “a que dá cola para todos”, efeito da internalização de exigências que se adequem às expectativas de seus observadores/as e juízes/as, podendo-se chegar ao elogio “é gay, mas é gente fina”, que logo se transforma em “é gente fina, mas é gay” quando esses jovens não demonstram publicamente atitudes que correspondem a essas expectativas (JUNQUEIRA, 2012).

Não é incomum que grupos de meninas sejam mais acolhedoras com homossexuais e meninos afeminados enquanto outros grupos de meninos chegam a afirmar que matariam ou bateriam em gays. Em algumas situações elaboram, inclusive, casos hipotéticos em que seus próprios filhos tornar-se-iam gays para propor em seguida uma correção da mesma natureza que aquelas expressas em suas opiniões para enfatizar suas posições<sup>49</sup> (MADUREIRA, 2007). Não somente a agressão física participa do cotidiano escolar, como também práticas e tentativas de estupro e abuso sexual (GALVÃO *et al.*, 2010). Estes acontecimentos podem ser encontrados nas salas de aula e nos pátios escolares, porém, não está restrito ao ambiente escolar.

Outras vezes são as famílias, cujo domínio é o lar, por meio de sua herança simbólica e disciplinar, que contribuirão para constituir as culturas corporais masculinas e femininas nas escolas, bem como a atenção dirigida de estudantes aos corpos abjetos. As práticas sexuais são pouco discutidas entre pais e filhos devido ao tempo disponível para seus filhos adolescentes, logo, transferem suas responsabilidades para a escola (BRÊTAS *et al.*, 2011; SILVA *et al.*, 2012). Em contrapartida, as famílias estão disponíveis para orientar os filhos a determinadas carreiras, incentivando ou desestimulando-os a seguirem determinada profissão a partir de naturalizações sobre habilidades tipicamente femininas ou masculinas (CARVALHO & RABAY, 2015), sendo que as mães participam mais frequentemente do sucesso escolar dos filhos e filhas como “professoras coadjuvantes” quando dispõem de tempo livre, recursos econômicos e alto nível de escolarização - sobretudo para a realização do dever de casa, demonstrando uma divisão sexual do trabalho nas famílias (CARVALHO, 2000).

---

<sup>49</sup> Entretanto, as meninas masculinizadas acessam com maiores dificuldades os grupos de meninos e meninas.

As famílias geralmente incentivam mais os meninos a praticarem esportes, os quais sentem mais prazer do que as meninas nas práticas de culturas corporais de movimento, diferenciadas por gênero: dança, ginástica e vôlei predominam na prática de meninas, sendo o futebol, skate e basquete as práticas mais comuns entre os meninos (ALTMANN *et al.*, 2018). Quando praticam esportes, meninas fazem-no menos por costume ou técnica e demandam influência extrínseca, enquanto os meninos estabelecem na prática esportiva um costume, encontrando nela um fator de socialização de pares e liberação de energia, cuja motivação deste último decai com o aumento da idade (JANUÁRIO *et al.*, 2012).

As famílias podem impor proibições que reafirmam normas de gênero, tais quais vestir roupas cor-de-rosa (além de usar roupas e adereços da mãe para brincar), usar cabelo comprido, brincar com bonecas, ajudar nas tarefas domésticas para os meninos e ir ao café com o pai ou acompanhá-lo ao futebol para meninas (MARCHÃO & BENTO, 2012), restringindo as performances possíveis. A motivação das crianças passa também por práticas de violência física capazes de expressar o desejo dos pais em relação a conduta dos filhos, razão pela qual pais e mães surram, espancam e batem em seus filhos e filhas, algumas vezes com a ideia de comunicar aquilo que não conseguem expressar em uma conversa (MADUREIRA, 2007) ou para curar de um suposto desvio (RODRIGUES *et al.*, 2013a), bem como por castigos psicológicos dados, como o confisco de celulares e medo de serem expulsos da casa, geralmente concretizado para travestis e transexuais (SANTOS, 2018).

Mais uma vez, como nos episódios de namoros, a amizade, a violência e a competição são valorizadas por algumas masculinidades. Estes poderiam ser reivindicadas por meninas que jogam futebol e fortalecidas em redes sociais, como presente em Sales e Paraíso (2011), no qual os avatares de meninas questionam o esporte como algo tipicamente masculino. É importante relembrar que alguns jogos virtuais adquirem o estatuto de esportes (*e-sports*), como Dota, e possuem como pressuposto a masculinidade de todos os jogadores em sua comunidade, pois as meninas ocupariam seu tempo brincando de Barbie (SALES & PARAÍSO, 2011). Com efeito, os meninos reafirmam não apenas sua competitividade naturalizada como também a dominação da tecnologia.

No entanto, a família não pode ser compreendida como a origem do *habitus* generificado das crianças, visto que a própria ideia de família está imbricada em outras

redes de subjetivação.<sup>50</sup> Mídias, por exemplo, oferecem-se como dispositivos pedagógicos: podem apresentar a homossexualidade como inofensivas às famílias nucleares nascidas de uma moral burguesa e da ordem do consumo em campanhas publicitárias de combate e prevenção ao HIV/AIDS ao reconstruírem uma família feliz e centrada no pai (SIERRA, 2014). A homossexualidade, vista pelos discursos das revistas *Veja* e *Isto É*, migra, ao longo de 20 anos, dos editoriais de Ciência e Saúde para Comportamento, Gente e Sociedade e Brasil quando o assunto deixou de ser apenas sobre AIDS, porém, insistem que a vida do jovem gay é uma “vida sem dramas” (SOARES, 2014), isto é, uma tensão que existe somente na relação familiar e sem implicações sociais mais abrangentes.

As representações sobre as travestis, por sua vez, variam entre a puta, o malandro e o bandido, relacionadas ao dinheiro e ao prazer, originando discursos transfóbicos. Para Kleaim *et al.* (2013), o jornalismo sensacionalista pode apresentar os “crimes” cometidos por uma travesti de maneira tão bem-humorada que poderíamos esquecer o processo de pauperização<sup>51</sup> pelo qual elas passam quando são profissionais do sexo, estando sujeitas, todavia, a feridas e marcas no corpo provocadas pela violência das cidades, sendo a vida nômade uma forma de escapar dessas violências<sup>52</sup>. Porém, seus clientes não são chamados com frequência para participar das reportagens, salvo para expor que são, em sua maioria, homens casados que pedem para serem penetrados, polemizando a heterossexualidade subentendida no casamento e na posição ativa do homem (ou macho).

Anúncios de carro podem utilizar valores de transgressão, virilidade e a conquista das mulheres como temas relacionados à masculinidade para facilitar a identificação de seus consumidores com o produto desejado, enquanto caberia às mulheres o banco de passageiro, assumindo-o apenas sob a condição de ser uma péssima motorista (SALEH, 2014), evidenciando, uma vez mais, o domínio dos homens sobre a tecnologia. A mídia pode pautar questões de violência contra a mulher e de gênero na forma de novelas, por exemplo, transformando-as em meios informativos,

---

<sup>50</sup> Se unimos conceitos de áreas distintas, como *habitus* e subjetivação, é para tentar realizar um diálogo a partir de nosso referencial foucaultiano com artigos bourdieusianos. Ainda que utilizássemos da tradição bourdieusiana para responder a estas questões, obteríamos o mesmo efeito ao problematizar as heranças familiares para formação do capital familiar. Portanto, pode-se inferir que estas duas tradições oferecem diferentes conceitos para romper com a noção de que a família é o centro da educação infantil, algo que pode ser questionado pelo conceito de dispositivo em Michel Foucault ou pela teoria dos campos em Pierre Bourdieu.

<sup>51</sup> Moradia e alimentação são suas necessidades mais urgentes.

<sup>52</sup> Na pesquisa de Kleaim *et al.* (2013) as travestis consideram Campinas uma cidade violenta demais.

mas os relatos de Fiuza (2013) em uma turma de EJA sugerem que isso não acontece sem que a mulher seja apresentada como submissa ou com seu corpo vinculado à venda de produtos.

Presentear meninos com carrinhos e meninas com bonecas poderia decorrer de um mundo no qual os filmes, *outdoors*, programas de televisão ou propagandas promovem tantos sentidos e fabricações do olhar, como sugere Sierra (2014), quanto os valores familiares, além dos brinquedos “continuarem o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas (“é um menino!”, “é uma menina!”): produzem o feminino e o masculino” (BENTO, 2011, p.551). Vale mencionar o consumo de revistas voltadas ao público adolescente pelas meninas, como a Revista Capricho, a qual contém a seção Sexo, com títulos que passam por “Hora certa. Qual o momento ideal para o sexo?”, “Pílula do dia seguinte ‘Fique esperta: ela não é 100% eficiente’”, até “Me toque! Você já passou a mão nele?” (SILVA & RIBEIRO, 2011), nas quais são discutidos métodos contraceptivos, gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis<sup>53</sup>, masturbação, mitos, tabus, dúvidas sobre a primeira relação sexual entre muitos outros temas, com psicólogos/as, terapeutas sexuais e ginecologistas como autores de dicas e comentários das matérias da seção.

Seria adequado considerar que o capital cultural não participa tanto da cultura familiar enquanto tradição, ao contrário das novas produções semióticas consumidas pelas famílias em seus projetos existenciais? Compreendemos, como Rodrigues *et al.* (2013a, p.161), que estão os “sujeitos-cidadãos privatizados pelo capital” de “megaorganizações que controlam, produzem, informam e vendem os currículos/produtos/desejos e fragmentos que interessam ao capital e a uma forma de ideologia” que melhor satisfaça seus interesses, podendo ela aderir a algum tipo de preconceito ou não.

Para dizer de outro modo, algumas professoras nas entrevistas de Madureira (2007) entendem que o papel da escola e o papel da família podem conter lacunas que se resolvem na televisão (entre outras mídias). A este respeito, uma professora comenta: “quando a família não fala e a escola não fala, a gente [professores e pais] dá o direito para outros falarem” (MADUREIRA, 2007, p.243).

---

<sup>53</sup> Denominadas atualmente como infecções sexualmente transmissíveis (IST), segundo o Ministério da Saúde. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/infecoes-sexualmente-transmissiveis-ist>>. Acesso em: 28/05/2019.

Materiais semióticos impactam na formação de gênero, podendo-se mencionar uma série de exemplos: os clipes de músicas ou somente seu componente de áudio fazem surgir diferenciações entre gêneros musicais, no qual o estilo *emo* é tido como “coisa de viadinho” pelos estudantes (SALES & PARAÍSO, 2011); o Big Brother Brasil apresenta um homem gay, Jean Willys, e uma mulher trans, Ariadne, como ganhador e eliminada de suas respectivas edições, gerando discussões entre estudantes sobre o mérito de cada participante (SILVA JUNIOR & ANDRADE, 2013; SOARES, 2014); personagens heróis podem ser ressignificados por seus respectivos públicos: se as personagens femininas e transgressoras em *The Walking Dead* podem ter seu último componente negado diante de um público masculino, caracterizando as personagens como traiçoeiras, vagabundas, perigosas, safadas, infiéis e que “usam sexo para se dar bem”, de igual maneira, um menino pode brincar com as meninas ao perceber que seu herói Ben 10 também usa vestido em um episódio específico da série televisiva, ou ainda, uma menina desejar ser a Homem de *Ferra* ao invés de uma princesa ou o próprio Homem de Ferro (NOLASCO-SILVA & ROSSATO, 2017).

Ao estender esta compreensão sobre a família, retoma-se a problemática da relação de reprodução entre a sociedade e a escola: se o cotidiano escolar é o atravessamento de cotidianos extraescolares – o “direito para outros falarem” -, sobre a família recai o mesmo princípio de abertura, pois está atravessada pela mídia e pela religião. Esta pode ser a melhor forma de demonstrar como as famílias não possuem uma herança nuclear no investimento de capital na formação de seus filhos, utilizando de exorcismos na reversão da sexualidade de filhos gays (RODRIGUES *et al.*, 2013b) ou orientando-os ao serviço psicológico em conjunto com a busca de uma Igreja evangélica (SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017).

Mídia e religião podem unir-se em um ponto de convergência para a defesa da “tradição” e da “família”, como demonstrados pela campanha eleitoral de Jair Bolsonaro para deputado federal, compreendida como um discurso fascista por Rodrigues *et al.*, (2013a). O discurso religioso compreende discordâncias internas e até mesmo concorrências da mesma natureza, visto que há bispos que se alegram pela conquista dos direitos de minorias, chegando a dizer que “o STF [Supremo Tribunal Federal] posicionou-se com justiça e equidade” acerca do reconhecimento da união estável entre casais do mesmo sexo (SOARES, 2014). Com efeito, estas decisões judiciais refletem-se também no cotidiano dos jovens, os quais passam a referir-se a

casamentos homoparentais como “casal gay”, reconhecendo a existência de novas organizações afetivas, ainda que os jovens sejam avessos a elas (SEFFNER, 2011).

As famílias, contudo, podem passar a serem vistas como plurais, em oposição à ideia de família nuclear. As professoras percebem um maior número de pais divorciados e, ainda que não o sejam, são relatadas famílias cuja renda e cuidados provém, sobretudo, da mãe (MADUREIRA, 2007). Para Peixoto (2013), dizer “não tenho pai” ou “não tenho mãe” ainda é desconfortável para crianças na educação infantil que vivem esta realidade; rejeitam, à primeira vista, casais lésbicos e gays, identificando-se mais com famílias de pais e irmãos, além de formações como mãe, avós e tios, a presença de madrastas/padrastos nas famílias, entre outras formações familiares.

Compreende-se, portanto, como as infâncias são organizadas por heterossexismos e heteronormatividades, tendo as representações familiares o importante papel de servir de referência para a orientação sexual das crianças na mesma medida em que é capaz de produzir sofrimento psíquico quando o modelo de família nuclear não está presente em suas vidas, uma operação de abjeção. Seria possível, todavia, estranhar as situações de violências escolares tidas como naturalizadas: um grupo de meninas pode sentir-se injustiçado quando os meninos estão mais tempo a usar quadra da escola e um menino não gay pode vestir orelhas de Mickey e dançar *I will survive* em uma festa junina da escola sem ser constrangido a adotar uma performance heterossexual (SOARES, 2013).

### 2.3.2. CURRÍCULO OCULTO DE GÊNERO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

Prosseguimos, então, à nossa próxima categoria de representação do cotidiano escolar: *currículo oculto de gênero nas práticas pedagógicas das escolas*. Nela, os espaços delineados anteriormente (sala de aula, pátio escolar, quadras esportivas, banheiros, etc.) admitem educadoras/es em suas atividades corriqueiras. Ao contrário dos exemplos anteriores, em que as realidades sexuais vividas pelos/as estudantes são desconhecidas, ignoradas ou negligenciadas, como se não fosse responsabilidade da educação escolar agir sobre estes fragmentos de vida, trazemos agora os recortes das autoridades pedagógicas e administrativas interferindo diretamente na vida de educandas/os.

Nesta categoria inserimos também os gestores escolares, cujos esforços estão voltados para a organização de um currículo escolar para agir sobre o cotidiano escolar, isto é, espera-se uma correspondência entre o planejamento escolar e sua materialização na prática cotidiana, o qual encontra uma dificuldade: a tradução das políticas escolares pela atuação dos gestores, acompanhados do restante da equipe pedagógica para sua realização. Serão estas equipes as responsáveis por interditar, sancionar, proibir e negar as sexualidades, anormalidades ou desvios dos corpos de estudantes.

Professoras que associam a sala de aula a um espaço de disciplina e pudor podem sentir-se incomodadas pelas roupas que utilizam as meninas, como shorts e blusas curtas, justificando que esta inadequação “atrapalha” e “perturba” as aulas, além de provocar os “guris” (SEFFNER, 2011), ou ainda, consideram um ou outro aluno “viadinho”, “aquele que quer ser mulher” e assim por diante, confirmando um “preconceito negado” pelos próprios professores (FIALHO & NASCIMENTO, 2017, p.937).

Nos relatos de Junqueira (2010), a professora de História que sempre recriminava um aluno que utiliza brinco, parabeniza-o no dia que este vem sem o acessório com um beijo na testa; idêntico ao caso anterior, Madureira (2007) relata como uma menina skatista recebe diversos elogios (“linda”, “bonita”) de sua professora quando esta começa a usar calças jeans de modelos femininos e corta o cabelo estilo *channel* - elogios impronunciados quando suas vestimentas apresentavam-na como um corpo masculinizado (bermudas largas, jaquetas e boné). Tais elogios compreendem a intenção de motivar a mudança pela recompensa do comportamento com a pretensão de torná-lo ordinário.

O elogio, no entanto, não acontece sempre, como podemos perceber pelos relatos contidos em Junqueira (2010): um professor de educação física pode ser imperativo ao dizer a um aluno “vira homem moleque”, uma vez que a performance física não corresponde às expectativas daquilo que o professor entende por masculino, como se ocorresse um desvio do caminho para passar de “moleque” para “homem” (ou “virar homem”). Já em outras ocasiões simplesmente dispensam os alunos homossexuais por não saber como chamá-los, caso contrário prejudicariam suas aulas<sup>54</sup>; o anúncio “eu quero ser mulher” de um estudante em sala de aula foi acompanhado de um caso em que uma professora prega um absorvente nas costas do menino; já outra

---

<sup>54</sup> Uma professora poderia, ainda, ficar em dúvida se dá bronca em seu aluno afeminado, o que se resolveria ao descobrir se é um “desvio” ou provém da “criação” (MADUREIRA, 2007).

professora desincentiva uma menina de 13 anos a estar apaixonada por uma colega alegando que “é coisa passageira” (JUNQUEIRA, 2010, p.224).

Porém, é preciso lembrar que a sexualidade não é um atributo exclusivo da infância, adultos também a possuem e suas identidades e práticas sexuais estão sujeitas à marginalidade nas experiências heterossexuais que a vida lhes apresenta. Em Fernandes *et al.* (2017), encontramos o caso de uma travesti designada como homem ao nascer, trabalhadora em uma escola pública<sup>55</sup>, que apesar de se vestir na maior parte do tempo como mulher, utiliza do respeito masculino para sobreviver ao ambiente de trabalho, protegendo-se no gênero compulsório.<sup>56</sup>

Professores e professoras podem desentender-se com seu próprio grupo profissional devido à percepção do seu sexo, exemplificado pelos professores homens na Educação Infantil que são colocados nas “piores turmas” (as mais agitadas) e cujo “trajeto é marcado por acolhimento, suspeições, interdições, incertezas e resistências”, que decorrem da comparação de sua prática pedagógica com aquela realizada pelas professoras<sup>57</sup> (JAEGER & JACQUES, 2017), ou ainda, de professoras que apesar de se identificarem com os atributos femininos delas esperados na educação, utilizam-se de resistências trazidas pela experiência do trabalho para repensar sua condição de mulher insubordinada (COSTA & RIBEIRO, 2011). Chega-se até o ponto em que a própria sexualidade pode comprometer sua reputação no local de trabalho, fazendo com que boatos, calúnias e discriminações comprometam o exercício da atividade laboral de professores gays ou professoras lésbicas (JUNQUEIRA, 2010; MADUREIRA, 2007; PINEL, 2013; PRADO *et al.*, 2013).

O lesbianismo das professoras passa despercebido por algumas de suas alunas que aceitariam a homossexualidade de alguém desde que estivesse longe delas<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Sua ocupação na escola não foi informada.

<sup>56</sup> É interessante neste caso que a entrevistada diz transformar-se (travestir-se) de mulher (identidade de gênero) em homem (gênero dado no nascimento), visto que seu sentimento de “ser mulher” permite a ela dizer “eu sou uma mulher”, subvertendo o sentido mais utilizado para a palavra travesti: do gênero dado ao nascer que se transforma em outra identidade de gênero, uma que não corresponde à atribuição médica.

<sup>57</sup> A mesma comparação com as professoras mulheres acontece em referência aos professores homens do ensino fundamental (GONÇALVES & OLIVEIRA, 2016).

<sup>58</sup> A assexualidade está presumida em várias identidades (já mencionado anteriormente nas crianças), para o qual ressaltamos o dispositivo da velhice em diferentes sociedades (POCAHY, 2013), que opera sobretudo pela dessexualização dos sujeitos ao serem reconhecidos como “improdutivos”, “bizarros”, “monstruosos” ou “desqualificados”. Diferentemente de um preconceito geracional, a assexualidade do professor decorre mais de uma associação com os valores femininos de “virgindade”, “inocência” e “pureza” esperado das professoras solteiras de educação infantil com a feminização do campo educacional, ampliando esses “valores de trabalho” para outros níveis de ensino, como o Ensino Fundamental (VIANNA, 2018).

(PRADO *et al.*, 2013), sendo o inverso também verdadeiro: professoras podem ser surpreendidas por declarações como “professora, eu sou lésbica!” ao serem vistas na Parada Gay<sup>59</sup> (MADUREIRA, 2007) ou declarações de alunas nas escolas em momentos de sofrimento provocados por castigos físicos e psicológicos impostos por suas famílias (SANTOS, 2018).

Estes casos exemplificam algumas situações, pois enumerá-las demandaria um trabalho de Sísifo, uma vez que a criatividade está a serviço das práticas cotidianas (JUNQUEIRA, 2010). Assim, novos atos de preconceitos e discriminações contra as identidades de gênero ou práticas sexuais de determinadas/os estudantes passam a ser reconhecidos a partir das formas de violência sobre os corpos de crianças e adolescentes com a intenção de produzir sujeitos correspondentes a um ideal reprodutivo, tanto das reproduções que concernem à reprodução sexual quanto àquelas que reproduzem as técnicas e saberes heterossexuais, portanto legítimos, na obtenção de prazer.

Professoras/es identificam em seus alunos problemas de sexualidade baseados em conhecimentos do senso comum (SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017) e realizam diagnósticos amadores que podem conter preconceitos prejudiciais para eles. Os casos de “indisciplina” são encaminhados para a direção, a qual elabora julgamentos sobre a legitimidade das roupas das meninas ou mesmo o encaminhamento de meninos afeminados para psicólogos e/ou Igrejas evangélicas (SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017). Para Brabo (2004), a participação de estudantes em órgãos colegiados contribui para uma intervenção mais igualitária nas relações sociais de gênero que concernem aos próprios jovens, porém, são motivados a participar do Grêmio Estudantil os “bons” e “comportados”.

Na perspectiva de gestores escolares, a indisciplina de alunos é tida por professores de escolas particulares e, sobretudo, públicas como a maior dificuldade de promover o desenvolvimento da criatividade, além da “falta de oportunidade para realizar atividades fora da sala de aula”, como ir a feiras, laboratórios de aprendizagem e oficinas de esportes (ALENCAR *et al.*, 2015, p.108). Leva-se em conta que a criatividade se relaciona a diferentes tipos de motivação, que segundo Moreno (1999) é incentivada e tolerada diferentemente para meninos e meninas.

---

<sup>59</sup> A omissão da sexualidade é uma forma de sobrevivência acadêmica, sendo assim possível não perder o controle do respeito conferido por seus pares ou orientadores. Os estudantes de pós-graduação são um bom exemplo dessa dupla condição de estudante e trabalhador sujeitos ao “suicídio acadêmico” atrelado à descoberta de sua sexualidade por pessoas indesejadas, entre eles seus próprios orientadores e orientadoras (PRADO *et al.*, 2013).

Poder-se-ia sugerir que a indisciplina está atrelada ao exercício da masculinidade, problemática para o/a professor/a em sala de aula que deseja os corpos dóceis, obedientes e controláveis. Estes últimos pertencem aos corpos femininos, cuja submissão pode comprometer suas capacidades criativas, como mostram Reis e Gomes (2011, p.507) ao apontarem que “a forte influência, exercida na nossa cultura pelo casamento e pela maternidade, sustenta a dependência e a fragilidade feminina, comumente descritas nas histórias infantis, que nos fazem crer que a realização pessoal virá por intermédio de maridos e filhos”. Logo, está estampado que a performatividade de gênero na infância orienta a criatividade e o desempenho intelectual de estudantes<sup>60</sup>, resultando em ocupações sociais e profissionais diferentes para meninos e meninas.

A direção geralmente decide o banheiro que utilizarão as alunas travestis: se lhe designam aquele que corresponde ao sexo dado no nascimento, ignorando ou negligenciando sua identidade de gênero ou, para soluções rápidas, como já observado, designam o banheiro da diretora ou o banheiro de professores e funcionários (CRUZ, 2011).<sup>61</sup> Estudantes transexuais podem ter seu aprendizado comprometido quando professores responsabilizam as/os próprios estudantes pelas suas situações de fracasso, pois uma pedagogia guiada pela concepção de que essas/es estudantes escolhem um “desvio de conduta<sup>62</sup>” não reconhece os impactos da violência cotidiana e a exclusão provocados não somente na aprendizagem como nas vidas em meio à dissidência (SANTANA *et al.*, 2016) – chegando-se a adotar práticas hostis, como desrespeitar sua autodeterminação e participação em atividades pedagógicas (JUNQUEIRA, 2012). Com efeito, a escola pode ser normativa ao operar segundo a lógica de que estudantes LGBTs chamam a atenção para si, atraindo o preconceito da sala (SANTOS, 2018).

Outras vezes serão diretoras/es as responsáveis por intimidar, humilhar ou constranger estudantes, como pedir a outras pessoas que não toquem os meninos gays, por serem vistos na condição de pessoas doentes (RODRIGUES *et al.*, 2013b). Junqueira (2010) menciona uma situação em que a diretora “berra” com um aluno

---

<sup>60</sup> Professores e professoras tendem a avaliar diferentemente meninos e meninas em Português e Matemática. O preconceito de gênero associa a inteligência dos meninos às habilidades lógico-matemáticas e a inteligência das meninas às habilidades sociolinguísticas (MORENO, 1999). Estes resultados se repetem em Reis e Gomes (2011) para o caso de meninos e meninas superdotados numa sala de recursos.

<sup>61</sup> “Abafar o caso” pode ser uma estratégia usada pela gestão escolar, cuja intervenção busca acalmar os ânimos sem resolver o problema (CRUZ, 2011).

<sup>62</sup> A pesquisa realizada por Santana *et al.* (2016) contempla apenas professores de Ciências e Biologia, embora esse mesmo discurso possa ser encontrado em professores/as e gestoras/es com outras formações, como demonstra nossa revisão de literatura.

homossexual na frente de outros alunos, numa aparente perseguição do gestor ao estudante. Não é surpresa que as palavras-chave de alguns/mas professoras/es e diretoras/es hostis sejam “futuro”, “doença” e “prevenção” para lidar com estas questões de gênero e sexualidade (SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017), o que é mais grave quando vinculam essas concepções a valores religiosos e conservadores, como a famigerada “ideologia de gênero” (SANTOS, 2018; SILVA & TUNICE, 2019)<sup>63</sup>.

Junqueira (2010) oferece uma fotografia mais nítida dessas características ao tratar da heteronormatividade e a homofobia no cotidiano escolar em entrevistas com professoras, para exemplificar com relatos em que integrantes da equipe gestora praticam a abjeção.

Na escola em que trabalho, o vice-diretor sempre se referia a um determinado aluno como “aquela coisa”. Havia outros estudantes, mas era apenas esse aluno que ele confrontava. Ele se dizia ultrajado e sempre se dirigia ao aluno aos berros de preferência quando havia público. (p.213).

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. Ele é ótimo dançarino! Ele apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu [direção] já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti”. Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora [...]. Que fiz com os outros? Nada! Fazer o quê? (pp.218-219).

O diretor não permitiu que uma pessoa se matriculasse na turma da manhã. Disse que se ela quisesse poderia se matricular à noite, no curso de jovens e adultos. “No matutino há muitos rapazes de 16 anos que poderão ficar abalados com a presença de um travesti”. Disse-nos também para não tratarmos o aluno pelo nome feminino. (p.222).

A direção da minha escola proibiu o beijo entre as meninas. É uma moda. Na nossa escola não temos lésbicas. (p.223).

Pode-se pressupor também que esta classe de problemas de gênero exija o encontro de um agressor e um agredido ou a predisposição de um sujeito para agir na posição de agressor, constituindo o agredido na medida em que exhibe seus atos de violência. Vale ressaltar que nem todos os casos chegam às direções das escolas;

---

<sup>63</sup> Diante deste cenário de negação de direitos, pode-se incluir a recusa à realização de matrículas de pessoas transgênero (JUNQUEIRA, 2012).

Madureira (2007) informa sobre acontecimentos em que agressores e agredidos são chamados para conversar, mas isto não percorre a hierarquia escolar, como mencionado por uma professora: “eu acho que a gente prefere não tocar muito [no assunto], sabe?” (MADUREIRA, 2007, p.285). Porém, quando chega à gestão, esta pode escolher entre “silenciar, negligenciar ou omitir certas demandas que chegam diariamente na sua mesa” (SANTOS, 2018, p.123), como se negassem uma série de violências que ocorre na escola, sendo as mais comuns ameaças, assédio moral, agressões verbais, intimidação sexual, brigas, uso de armas e depredação (GALVÃO *et al.*, 2010).

A temática da violência de gênero na escola é amplamente discutida na literatura científica, como pudemos perceber até o momento, sendo possível identificar a agressão física, a violência psicológica (indicados por isolamento e baixa-autoestima, por exemplo) e a evasão escolar<sup>64</sup> como indícios de homofobia, lesbofobia e transfobia na escola, comportamentos considerados heteronormativos que são reproduzidos por gestores/as, professores/as e estudantes. Ressaltamos que homens e mulheres, bem como meninos e meninas, percebem e expressam sua tolerância a comportamentos homossexuais e transexuais de diferentes maneiras. Por exemplo, alunos de ensino fundamental e médio creem que bater em homossexuais é uma atitude menos violenta do que usar drogas, roubar ou andar armado; já para as alunas vale o inverso: bater em homossexuais é uma ação mais violenta que as três ações citadas anteriormente. Porém, para meninos e meninas, atirar em alguém e estuprar são ações mais violentas do que bater em homossexuais, sendo que o estupro é considerado mais violento pelas meninas do que pelos meninos (BENTO, 2011).

Nestas hierarquias sexuais, contudo, os estudantes também possuem algum poder sobre seus/suas professores/as: as ações daqueles/as desestabilizam a autoridade destes/as, que podem, quando existe esta possibilidade, recorrer aos graus superiores da hierarquia - como os docentes que recorrem à direção, acionando punições aos estudantes, por exemplo. As professoras podem ser chamadas de “gostosas” pelos alunos, levando uma professora a dizer que “uma roupa (...) pode provocar ou chamar a atenção”: “É claro que eu como educadora eu não poderia tá vestindo qualquer roupa” (MADUREIRA, 2007, p.245). Ou ainda, Seffner (2011) menciona meninos que gostam

---

<sup>64</sup> Para Bento (2011), os discursos religiosos e médicos seriam os principais responsáveis pelo heteroterrorismo que sofrem alunos e alunas em posições marginalizadas em seu gênero e sexualidade, fazendo da evasão escolar um eufemismo para casos que representam a expulsão desses sujeitos da escola.

de provocar e escandalizar professoras e orientadoras pedagógicas ao se exibirem como “depravados” em suas relações eróticas com meninas da escola.<sup>65</sup>

Em casos particulares da educação especial, esses mesmos diagnósticos baseados no senso comum (estereótipos e preconceitos), realizados por professoras do ensino regular, subestimam os talentos femininos, pois “a transgressão das regras faz parte dos valores associados à socialização dos meninos, o que tende a torná-los mais visíveis na escola” (REIS & GOMES, 2011, p.505).

Há um predomínio da visão de que pessoas do gênero masculino têm maior facilidade nos componentes curriculares exigentes de habilidades físicas e técnicas, ao passo que as do gênero feminino têm melhor desempenho nas áreas de domínio artístico, social e afetivo (REIS & GOMES, 2011, p.515).

Assim, justifica-se um maior número de diagnósticos de meninos com superdotação, já que são professoras/es de ensino regular que encaminham estes casos para as professoras de educação especial, porém, percebe-se que a observação da superdotação antecipa as habilidades masculinas, percebidas principalmente nos meninos, efeito da falta de treinamento, instrução ou orientação para procederem à identificação e à seleção de alunas.<sup>66</sup> Para Costa e Ribeiro (2011), as professoras, antes de exercerem a profissão, foram mulheres, e o significado de sua profissão está perpassado por esta expectativa dos dons femininos em uma área de trabalho feminizada, como o magistério brasileiro. Logo, o sentido de ser professora também é reforçado por valores assistencialistas e familiares, como a responsabilidade, o cuidado, a paciência, a atenção e o carinho.

Isto não parece ser diferente para Santos e Carvalho (2010), etnógrafas que participam do cotidiano escolar na condição de mães-pesquisadoras e percebem o sexismo da escola por meio de ações de responsabilização e culpabilidade maternas, sendo eles: maior convocação das mães para responderem bilhetes deixados pelas professoras nos cadernos dos estudantes; negação da autoridade materna quando

---

<sup>65</sup> Em nossa revisão de literatura encontramos, também, segundo professores entrevistados, que diretores homens transmitem mais respeito, impõem “disciplina” às brigas, algazarras e perturbações variadas no ambiente escolar (MADUREIRA, 2007), porém, isto não significa que os problemas de gênero e sexualidade sejam resolvidos, mas antes indicam maior facilidade dos homens em silenciar ou abafar (consciente ou inconscientemente) situações, sem precisar lidar com os afetos, emoções ou predisposições dos estudantes relacionados à raiva, ao ódio e às práticas de violência no cotidiano escolar.

<sup>66</sup> Poderíamos nos perguntar também se alguns diagnósticos não invisibilizam outros: poderia uma criança transexual ou transgênero ser identificada como superdotada? Ou a transgressão sexual eliminaria tal possibilidade?

recorrem à escola como fonte de informação; delimitação do papel de professoras e mães quanto à educação dos filhos nas reuniões de pais; e, por último, na organização de festividades (como comemoração do Dia das Mães) em que seus horários de trabalho coincidem com o do evento, nas quais as apresentações das crianças destacam atitudes sacrificiais das mães e estas dividem com as professoras as tarefas de ajudar a cuidar e na “distribuição dos lanches, bolos e refrigerantes providenciados pelas educadoras” (SANTOS & CARVALHO, 2010, p.202).

Os pais, descritos por Santos e Carvalho (2010), ausentam-se tanto do cotidiano escolar quanto das responsabilidades educativas familiares, sobretudo quando pai e mãe estão divorciados, cabendo àquele pagar a pensão e à mãe orientar a educação da filha. Em uma comemoração de Dia dos Pais, a festa é “realizada à noite, considerando que os horários de trabalho dos pais são, mormente, diurnos - e sem a presença das crianças, para que fosse oferecido um ambiente tranquilo “aos pais já cansados de um dia de trabalho”, justificativa consensual no grupo [da reunião]” (SANTOS & CARVALHO, 2010, p.203).

Neste último caso, ressaltamos que o sexismo da escola, praticado de forma impensada ou costumeira pela gestão, pode afetar diferentemente os membros das famílias quando as atribuições distribuem-se partindo da diferenciação masculino/feminino (COSTA & RIBEIRO, 2011). Mães e pais comparecem à escola com diferentes propósitos e alguns são mais assíduos do que outros, demonstrando uma fragilidade na compreensão de que os interesses familiares também funcionam como uma unidade, sem disputas de qualquer natureza, pois prevaleceria neles a força da herança familiar (BOURDIEU & PASSERON, 2008). No momento de criar filhos/as, as divergências entre heranças paternas e maternas (ou simplesmente entre as/os cuidadoras/es) podem aparecer durante a instrução da criança ou jovem, as quais devem ser levadas em conta na análise de dispositivos familiares enquanto mantiverem suas funções pedagógicas, além de outros dispositivos (mídia, religião, etc.) que disputam tal função com a família e chegam a colocar em risco a herança que ela almeja transmitir.

Os exemplos sobre violência de gênero nas escolas são intermináveis, consistem em séries e mais séries cotidianas condensadas em episódios rápidos e curtos, cuja sensação está descrita no excerto abaixo.

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela

aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão, etc. (JUNQUEIRA, 2010, p.212).

Com isto devemos compreender que, além da escola consentir e às vezes mesmo ensinar homofobia e preconceitos variados, ela é perpassada por condutas não-escolares, as quais adentram a escola pelos costumes ou pelos dispositivos pedagógicos, tais como livros didáticos, paradidáticos, atlas, documentários, filmes, livros infantis e infanto-juvenis, entre outros artefatos culturais e midiáticos do cotidiano de professores e estudantes, como o funk ou os valores evangélicos (GUIZZO & RIPOLL, 2015).

O currículo oculto conta, como podemos notar, com extensa aderência material e simbólica em relação ao currículo formal da escola, protegido que está sob a autoridade da equipe pedagógica. Saberes podem confrontar as vivências escolares, tanto das permanências como das subversões, sem mencionar as situações mais complexas em que estas duas perspectivas se confundem. Além disso, a hierarquização de saberes e autoridades escolares não é exclusiva do par educador-educando, podendo formar-se entre os próprios educadores, de tal forma que a reprodução e transformação das desigualdades no interior da escola seja atravessada pelas violências de gênero na interação com pares.

Nesta chave, a investigação organizacional sobre cargos diretivos não é neutra do ponto de vista das relações de gênero, pois o poder está separado entre aqueles que “são do poder” (atributo masculino encorajado aos homens) e seus “auxiliares” (atributo feminino encorajado às mulheres) (ROCHA & BRABO, 2015, p.400). Vianna (2018), Oliveira *et al.* (2014) e Souza (2009) endossam este argumento ao sugerir que, apesar da feminização do corpo docente no campo educacional, os cargos diretivos em escolas são geralmente ocupados por homens, sendo sua presença menos comum na educação infantil, tendendo a crescer gradativamente nos próximos níveis de ensino até o ensino superior, onde se observam as maiores porcentagens.

Isto ocorre devido às vantagens de homens para ascender às posições de comando na gestão, facilitada, sobretudo, pelas eleições diretas nas quais seus atributos simbólicos podem ser reconhecidos para conduzir aos cargos de gestão. Corrêa (2010), em estudo sobre a RME de Curitiba, aponta que o percentual de homens eleitos para cargos de diretor e vice-diretor é maior que o de mulheres.

O número total de concorrentes aos cargos de diretores e vice-diretores foi de 535. Desses, somente 17 eram homens, ou seja, havia 518 mulheres concorrendo. Isso dá um percentual de 96,8% de mulheres e 3,2% de homens. O número de homens concorrentes, em termos percentuais, se aproxima bastante do número de homens da RME de Curitiba (2,7%). O total de homens candidatos aos cargos de diretor e vice-diretor foi de 17, sendo que 10 concorreram aos cargos de diretores e sete aos cargos de vice-diretores.

O resultado da eleição confirma a tese de que os homens conseguem chegar mais facilmente aos cargos superiores na gestão escolar. Dos 10 candidatos a diretor 8 conseguiram vencer a disputa, o que dá um percentual de 80% de sucesso! Dos 7 candidatos a vice-diretor, 5 conseguiram se eleger, o que contabiliza 71,4% de êxito. Aqui é interessante notar que, quando disputaram o cargo mais alto (diretor), os homens tiveram mais resultado do que quando disputaram o cargo auxiliar (vice-diretor). (CORRÊA, 2010, p.68).

Poderíamos nos perguntar também se existe, de fato, alguma diferença na prática de gestão de homens e mulheres. Para Urra (2013), a globalização impulsionou um estilo pragmático de gestão comprometido com eficácia, efetividade e, ao menos na região metropolitana de Santiago (Chile) analisada, predominante em docentes com menos de 30 anos de idade. Não foram registradas diferenças no estilo de gestão de homens e mulheres, sendo a idade a variável mais importante no estudo em questão: quanto mais velhos tornam-se os gestores, mais experiências na prática de gestão são incorporadas ao seu processo formativo racional-instrumental, ocasionando um estilo múltiplo, que abrange os estilos pragmático, dinâmico, analítico e criativo.<sup>67</sup>

Vieira (2009), em uma pesquisa em escolas de Porto Velho (RO) com maioria de professoras entre 26 e 35 anos e solteiras, expõe que a autonomia e a participação

---

<sup>67</sup> Estas várias denominações representam diferentes combinações entre conceptualizações abstratas ou concretas e experimentações ativas ou passivas da atividade gestora, isto é, diferentes permutações entre formação e experiência profissional, para as quais *realizar*, *sentir*, *pensar* e *observar* são ações que desencadeiam os quatro estilos de gestão explicados na pesquisa de Urra (2013), sendo o estilo múltiplo, a ser defendido pelo autor como aquele exemplar para a gestão numa sociedade do conhecimento, uma combinação das quatro modalidades anteriores.

deste grupo na gestão de escolas municipais foi percebida positivamente pela maior parte das professoras em comparação com a rede estadual, na qual estas características apareciam com menor intensidade e na qual havia marcante diferenciação do corpo professoral entre a gestão realizada por homens ou mulheres (sendo elevada a quantidade de mulheres casadas). Enquanto as mulheres são descritas como mais “detalhistas”, “pacientes” e até “sentimentais”, os homens são aqueles que “agem sem pensar, são incompreensíveis” e não compreendem a posição das mulheres (VIEIRA, 2009, p.83).

Quanto ao planejamento curricular, gênero pode não participar dos Projetos Político-Pedagógicos, interferindo na cultura de participação da escola, uma vez que a gestão democrática só se realiza quando desigualdades de gênero não interferem nas práticas de cidadania (BRABO, 2004). Fiuza (2013), em experiência com uma 8ª série noturna de EJA, afirma que a gestão da escola pesquisada discute gênero por ações estanques, sem transdisciplinaridade e sem previsão nos Projetos Político-Pedagógicos, sendo as palestras as principais ações para discutir “desigualdades entre homens e mulheres”, além da divulgação da Lei Maria da Penha e da comemoração do Dia Internacional da Mulher. Para um público que, fora do ambiente escolar, lida com “problemas que tornam mais dificultosa sua permanência até o final dessa modalidade de estudo”, foram mencionadas como grandes obstáculos a gravidez na adolescência, o preconceito familiar e as altas exigências de maridos e namorados.

Em acordo com o que foi apresentado anteriormente, experiências com Escolas Estaduais de Ensino Médio compreendem que a gestão escolar possui baixo envolvimento na promoção de ações para o combate da LGBTfobia, assim como no repasse de orientação adequada para os/as professores/as, além de transparecer dificuldade em compreender questões de diversidade sexual e identidade de gênero (SANTOS, 2018). A própria resistência de professores em discutir gênero ou sexualidades pode acontecer em decorrência da falta de preparo desses profissionais para lidar com a temática (SILVA, 2019). Outras vezes, a dificuldade em romper com as normas de gênero encontra-se em grupos gestores que apresentam obstáculos a seu corpo docente para trabalhar com temáticas de gênero, além do “questionamento dos familiares, o medo de terem a ‘imagem comprometida’ e os discursos religiosos fundamentalistas” que cerceiam sua prática pedagógica (SOUZA, 2014b, p.283).

### 2.3.3. CURRÍCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO

Finalmente, recorreremos à categoria *currículos para uma educação inclusiva de gênero* para representar os casos em que as escolas se dedicam a uma educação inclusiva de gênero, seja de forma amadora ou experiente. Esta nova categoria observa a existência de um currículo oculto em gênero e sexualidade em meio ao currículo formal da escola, enquanto a categoria *Currículo oculto de gênero na experiência de grupos de pares* concentra sua autoridade nos currículos formais. Ademais, as/os educadores admitem a existência de concepções normativas para gêneros e sexualidades que permanecem invisíveis ao julgamento de participantes da categoria *Currículo oculto de gênero na experiência da gestão escolar*. A contraprodução praticada por autoridades escolares assemelha-se ao que Pinel (2013) denominou “à revelia do instituído”.

Aproveitando-se das pesquisas sobre o impacto dos gestores nas relações pedagógicas estabelecidas nas escolas, Rocha e Brabo (2015) encontram gestores em escolas públicas de Portugal que não percebem diferenças nas práticas gestoras de homens e mulheres. Para os participantes da pesquisa, ambos os sexos podem incitar complexidade, dinamismo, imprevisibilidade e capacitância nos modelos institucionais, apesar dos discursos legais instituídos favorecerem uma gestão unipessoal, além de se poder observar a “masculinização da gestão escolar” no período de gestão democrática. Em todo o caso, os autores defendem que há reprodução do instituído e produção do instituinte. Pertence a esta última categoria, por exemplo, professores de educação física utilizam as aulas mistas como principal organização das turmas para a transmissão dos patrimônios corporais, privilegiando a socialização, integração e troca de experiências. Estes mesmos professores seriam responsáveis por adaptar as regras dos jogos, mesmo a contragosto dos meninos, para evitar a exclusão das meninas e atitudes como intolerância, preconceito, homofobia e discriminação (ALTMANN *et al.*, 2011). É interessante notar que professores de educação física tendem a ser equânimes nos incentivos dados a meninos e meninas para a aquisição de uma cultura corporal de movimento capaz de superar diferenciações de gênero que costumeiramente dividem meninos e meninas (ALTMANN *et al.*, 2018).

Passando das quadras para as salas, estratégias como a “caixinha de perguntas” configuram outros exemplos, como explicado por Guizzo e Ripoll (2015).

Uma das atividades que faz parte do projeto [de formação de professoras de 5ª séries ou 6º anos] é bastante conhecida da maioria dos professores e professoras que atuam na educação básica e desenvolvem-se da seguinte maneira: depois de serem explorados alguns assuntos que fazem parte do projeto, uma caixinha é colocada na sala de aula para que os alunos depositem suas dúvidas e perguntas a respeito do que foi trabalhado. A identificação do que é aí depositado fica restrita às professoras. A culminância dessa atividade se dá quando um profissional que não faz parte da escola, vai até lá para conversar sobre o conteúdo da caixinha (GUIZZO & RIPOLL, 2015, p.476).

Os profissionais chamados poderiam, sem questionamento de sua autoridade, recorrer à biologia e à área da saúde, conhecimentos que, ao serem utilizados de forma irresponsável, permitem violências culturais e cotidianas ao restringirem a compreensão do desejo humano. Porém, a caixinha permite aos professores se depararem com perguntas como “*O que é afogar o ganso? Como podemos saber quando nosso corpo se move durante a transa?* (provavelmente atrelada à sensação que um sujeito tem ao chegar ao orgasmo)”, os quais merecem reformulações das concepções biologicistas para uma contemplação cultural dessas dúvidas (GUIZZO & RIPOLL, 2015, p.476).

Outros/as professores/as assumem a cientificidade das palavras “vagina”, “ânus”, “masturbação” e “pênis, por exemplo, para contrapor os “conhecimentos vulgares” trazendo alguma seriedade e rigor às aulas, ao contrário do que se espera das palavras “buceta”, “cu”, “bater punheta”, “pinto”, motivos de piadas em salas de aula, os quais podem encobrir discussões de gênero e sexualidade, silenciando-as pelo riso (MADUREIRA, 2007). Em casos mencionados por Rodrigues *et al.* (2013b), os alunos LGBTT estão mais próximos de professores de artes, educação física e história pela abertura de suas disciplinas para discutir estes temas, bem como da flexibilidade desses/as profissionais para discutir estas temáticas, as quais podem trazer confissões inesperadas, como o de alunas de 15 anos que confiam à professora a idade com que perderam a virgindade (incluindo com homens mais velhos de 19 ou 30 anos), dúvidas sobre a sexualidade, perseguições sexuais que sofrem em casa pelos pais ou parentes próximos e violências domésticas.

Os posicionamentos explícitos, contudo, não são as únicas formas de mudar o comportamento de estudantes: uma professora, ao não se sentir satisfeita com a caligrafia de um de seus estudantes, elogia a letra de seus alunos para que não se acomodem com seu estilo gráfico apenas porque escrever com “letra redonda” é “coisa

de menina”. Como resultado, os meninos passaram a caprichar mais as suas letras (MADUREIRA, 2007). O mais notável neste caso é o tratamento implícito que a professora dá às questões de gênero, que acompanham seu processo pedagógico sem serem anunciadas, educando de forma sutil ao não os comparar com as meninas. Sem evidenciar a dicotomia, opera-se sobre ela.

Menciona-se também a mudança de atitude de professores/as que, após o oferecimento de cursos voltados para a temática de gênero, passam a repreender comportamentos homofóbicos ao invés de ignorá-los, além de problematizar a violência normalizada (SILVA, 2019). Estas concepções educacionais também impactam estudantes transexuais quando seu desejo é reconhecido como uma orientação sexual ou identidade de gênero (SANTANA *et al.*, 2016). Outras vezes, é a presença de estudantes transgênero que mobiliza educadores/as a rever padrões e normas de gênero por meio de práticas subversivas, como o uso do nome social e liberdade com o uso de banheiros (SANTOS, 2013).

Neste ínterim, Fialho e Nascimento (2017) apresentam em seus resultados que gestores/as escolares de Fortaleza (CE) apresentam diferentes compreensões sobre o sentido dos conceitos sexo, gênero e sexualidade; todavia, demonstram sua recepção à diversidade nas intervenções relacionadas à formação de professores, com palestras ou disciplinas especiais, e são orientados pelos órgãos governamentais a tratar de gênero e sexualidade na escola, auxiliados por ONGs e outros projetos sociais da região.

Este panorama também é encontrado em Madureira (2007), para a qual a coordenação pedagógica<sup>68</sup> é uma profissão estratégica na multiplicação de conhecimentos sobre gênero e sexualidade na formação de professores, uma vez que a prática docente de educação sexual se desvia das orientações contidas no PCN (2013). A pesquisadora acrescenta informações importantes decorrentes de questionários aplicados na pesquisa citada: a maioria do corpo docente é composto por mulheres cuja média etária é de 39 anos, católicas, entre 6 a 20 anos de atuação profissional no magistério; 79,51% dessas participantes presenciam a sexualidade no cotidiano da escola e 96,72% concordam que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual, divergindo apenas no tipo de educação.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Professores de Ciências e da Parte Diversificada seriam outras profissões estratégicas.

<sup>69</sup> Outros dados da mesma pesquisa (MADUREIRA, 2007): 87,70% dos participantes acredita que a escola deve discutir DSTs, incluindo a AIDS; para 59,01% das professoras e professores a sociedade possui expectativas diferentes para homens e mulheres; para 70,50% a escola não colabora no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas, isto é, a educação não é

A gestão escolar pode ainda atuar para incentivar tópicos de educação inclusiva e diversidade na formação de educadores/as para lidar com o cotidiano da escola, este perpassado pelas famílias, mídia, etc. Podem até mesmo trabalhar Temas Transversais, como Orientação Sexual, ainda que não o incentivem em todas as disciplinas (NASCIMENTO & SILVA, 2015; SILVA & TUNICE, 2019). Fialho e Nascimento (2017) perceberam certa resistência de professores/as aos estudos e discussões sobre gênero em uma formação trazida pela equipe gestora. As autoras também relataram conflitos nas relações aluno-aluno e professor-aluno, nas quais o aluno com características “diferentes” é a constante nos conflitos a serem mediados pelos gestores.

A formação inicial e/ou continuada dos professores aparece como ponto fulcral para as pesquisas mencionadas até o momento. Aqui os/as gestores/as recebem destaque pela necessidade de atuação pedagógica junto às professoras e aos professores de sua equipe escolar. A gestão lógico-abstrata capaz de separar mente e corpo e exigir disciplina e obediência passa a ser vista com cautela, pois apenas a perspectiva da administração racional não elimina formas de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia.

Ainda que as professoras se mobilizem para aplacar situações de violência escolares, outra pesquisa informa que essas professoras.

[...] Revelam um lado maternal próprio do magistério feminino, que se incomoda com as agressões sofridas por meninos afeminados, mas se mobiliza menos para proteger meninas masculinizadas. É louvável a intenção dessas professoras em proteger esses sujeitos das agressões escolares, mas é certo que as ações só terão consequências educacionais duradouras e efetivas se estiverem estruturadas menos em cima de atos de caridade e mais em cima de princípios de equidade de gênero e de orientação sexual (SEFFNER, 2011, p.571).

Em outro sentido, encontramos em Neves (2013) um elogio às intervenções da equipe gestora em um caso de violência escolar no qual a briga de duas meninas (até então boas amigas) é causada por um relato de traição, sendo uma delas a traidora e a outra a traída. As meninas e outros/outras estudantes são chamados/chamadas pela equipe gestora para dar seu testemunho e explicar o que causou o enfrentamento. Estes

---

sexista; 54,91% assumem um pretense posicionamento não-preconceituoso em relação à homossexualidade; e 70,50% estariam dispostos a participar de trabalhos de educação sexual.

procedimentos foram utilizados pela gestão de acordo com um Projeto Pedagógico não punitivo, o qual aparenta ser sustentado por uma escuta ativa para a resolução de conflitos no ambiente escolar.<sup>70</sup> A mediação da gestão escolar, segundo os próprios alunos, ajudou a situação a não piorar, podendo ser controlada a partir do compromisso com a gestão democrática e valores voltados à cidadania.

Como advertimos de antemão, não é vantajoso analisar os problemas escolares por categorias abrangentes de *sociedade* e *escola* (CORTELLA, 2008), como se estes dois universos esgotassem todas as possibilidades para pensar as redes de educação. O cotidiano escolar é composto por políticas, hábitos, linguagens, histórias e percepções concentradas em determinados locais, com graus limitados de dispersão e influência. A formação de grupo de pares no pátio da escola para uma brincadeira não necessariamente repercute na sala dos professores, nem os jogos de descobertas sexuais nos banheiros adentra a sala de direção. De igual maneira, as escolas podem repudiar comportamentos religiosos, contrariar declarações nas mídias e convencer uma família de que a educação pública que ocorre na escola não corresponde à educação privada no lar.

Com isto, afirmamos que não somente os interesses da escola divergem daqueles de outras instituições como os interesses escolares estão longe de configurarem uma unidade coerente de valores, propósitos, acordos e intenções. O mesmo vale para as demais instituições que convivem disputando o espaço escolar entre si e com os próprios sujeitos escolares. Circunscrevendo nossas preocupações para os casos das escolas, podemos recorrer à literatura científica para ilustrar nosso enunciado pelos conflitos surgidos entre as famílias e professores/as para com a direção.

Neste sentido, Fialho e Nascimento (2017, p.937) apontam que “a gestora infere que as docentes, além de secundarizarem a importância de estudar e discutir sobre gênero, ignoram as ‘brincadeiras’ agressivas dos alunos”. Assim, a gestão acha mais grave o preconceito dos professores do que dos alunos ao perceber suas resistências ao trabalho com gênero e sexualidade, contrapondo os resultados da pesquisa de Madureira (2007), na qual a violência de gênero é mais comum entre os próprios jovens do que na relação professor-aluno, contrastando também com Junqueira (2010), cujas pesquisas

---

<sup>70</sup> Apesar de o incidente ter ocorrido fora da escola, a equipe gestora justifica que isto interferia no comportamento e nas relações dos estudantes no ambiente escolar, causando xingamentos, humilhação, difamação, insultos (“puta”, “vadia”, “cornã”) e até confrontos físicos.

relacionam, partindo da fala de professores e professoras, atos violentos à gestão escolar<sup>71</sup>.

Por sua vez, as famílias, para um observador desatento e/ou alheio ao princípio da gestão democrática, podem ser percebidas como inimigas das escolas, com valores profundamente radicais, o que nem sempre acontece. Porém, ao participarem do ambiente escolar com suas exigências, negociações e pedidos, ou por meio de convocações por parte das autoridades escolares, contribuem para a composição do cotidiano. Assim, pais podem exigir da escola que seus filhos sejam “bem conduzidos”, por exemplo: que desenhem menos borboletas e joguem mais futebol (SEFFNER, 2011), o que traz uma dificuldade suplementar na prática pedagógica dos/as professores/as para a materialização de um currículo escolar favorável à diversidade sexual.

O currículo escolar é, com efeito, disputado pelas famílias ao se contraporem a atividades pontuais ou a séries de aulas (GUIZZO & RIPOLL, 2015). Em Madureira (2007, p.225), uma professora afirma a dificuldade de ensinar educação sexual, pois “o pai [ou mãe] vai achar que a gente tá querendo dar aula de sexo nas escolas e tal”; outra professora na mesma escola apresenta que as mães elogiam os trabalhos sobre sexualidade mais do que os pais, cujas resistências aparecem com maior frequência, assim deduz-se uma diferença de interesses no próprio núcleo familiar, no qual os progenitores negociam entre si a educação da criança.

Muitas vezes cabe à escola falar sobre sexualidade com as crianças, mas as famílias podem achar que é cedo demais para tratar de determinados temas, chegando a afirmarem que existe uma “hora certa” e que é preciso esperar. Uma professora, entretanto, sentindo-se contrariada com esses posicionamentos, pergunta “que hora certa é essa?” (MADUREIRA, 2007, p.246), uma vez que as discussões sobre sexualidade no meio escolar parecem afligir os familiares, como quando uma professora da educação infantil comenta que “se tem muito receio do que os pais vão pensar”, pois podem tirar a criança da escola (JAEGER & JACQUES, 2017, p.557). Conclui-se que questões de gênero e sexualidade pertencem e não pertencem ao currículo escolar, estão previstas para serem abordadas, mas, a depender das vontades de algumas famílias, ocorrem com

---

<sup>71</sup> Galvão *et al.* (2010) aponta que grupos de estratos sociais menos favorecidos e do sexo masculino estão mais envolvidos na violência escolar do que outros grupos; contudo, a própria pesquisa considera que este dado não é unânime entre os pesquisadores do campo.

alguma dificuldade pela redução da sexualidade ao sexo, sem compreender os sentidos de gêneros não heteronormativos e pautas identitárias contemporâneas.

As famílias também demonstram preconceitos e intolerâncias à diversidade sexual nas escolas, chegando a enunciar que se tratara de “uma doença” ao referirem-se aos colegas homossexuais de seus filhos (MADUREIRA, 2007), ou ao demonstrarem intolerância religiosa (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017) - ambas as experiências marcadas pelo conservadorismo no processo de escolarização das crianças. Em outras situações, as famílias demonstram insatisfação frente às decisões tomadas pela gestão, como quando uma mãe se sente injustiçada ao ser chamada para conversar com a direção sobre uma briga da qual a filha participara como agressora: a moça bate em sua melhor amiga por esta “ficar”<sup>72</sup> com seu namorado, configurando um caso de traição.<sup>73</sup> Enquanto a gestão interessa-se por mediar este conflito por meio de uma conversa que acontece com agressora e agredida para evitar o ostracismo e as piadas feitas por outros colegas, a mãe posiciona-se a favor da filha dizendo que ela não é “cornã” e deveria defender-se, com o uso de violência diante de situações como esta - afirmando, ainda, que a escola estaria sendo conivente com a traição ao “puni-la” (NEVES, 2013).

Mesmo quando as mães de alunos formam coletivos nas lutas pela educação, as alianças entre elas e os professores podem encontrar desacordos, levando o grupo de mães a reivindicarem pautas que concernam aos seus interesses como movimento organizado. Este é o caso do Movimento Estadual Pró-Educação entre 1988 e 1990, analisado por VIANNA (2018), em que as mães se opuseram a algumas greves deflagradas pelo Sindicato de Professores, além de criticá-las.

[...] quanto à não fiscalização do trabalho feito pelas professoras em salas de aulas (assiduidade, qualidade das aulas dadas, reposição das aulas perdidas com greves). Discordavam também da priorização dada pelo Sindicato às reivindicações salariais. Essa ênfase impedia, por exemplo, que a APEOESP interferisse no processo de reposição das aulas perdidas com as greves e atendesse as necessidades de pais e mães de alunos.

(...)

---

<sup>72</sup> Expressão da juventude brasileira para se referir a um par não romântico e com interesses eróticos que podem ser admitidos pela existência de dois amantes, os supostos “ficantes”.

<sup>73</sup> É interessante notar que é uma dupla traição: o amante trai a lealdade da amada e uma amiga trai a amizade da outra, porém, algumas traições pesam mais do que outras durante os conflitos e reconciliações. Neste caso, o sofrimento maior provocado pela situação é a sensação da quebra de um laço de amizade entre as amigas do que o fim de uma lealdade romântica, visto que esta última é resolvida rapidamente ao passo que aquela persiste como um imbróglio entre as amigas e entre outros estudantes, que tomam partido de uma ou outra menina (NEVES, 2013).

Todavia, torna-se importante enfatizar que as “longas e intermináveis” greves, como as caracterizavam as mães de alunos, atrapalhavam, de fato, a vida das crianças e das mães (VIANNA, 2018, pp.43-44).

Nada garante, portanto, que uma maior participação das famílias nas escolas signifique o apoio delas às autoridades escolares, sobretudo naquilo que toca ao currículo escolar, posto que as famílias contam com suas próprias exigências curriculares, demonstradas por uma vontade de continuação do currículo familiar por aquele escolar ou, o que vem sendo cada vez mais comum, que a escola possa oferecer aos filhos a educação que ela não é capaz de oferecer (e outras vezes não querem oferecer ou não tem tempo para isso), sendo que as elites empenham-se mais em proporcionar aos filhos cursos, atividades extraescolares e qualquer outro tipo de conversão do capital econômico em um capital cultural que os pais porventura não possuam (BALL, 2013).<sup>74</sup>

Assim, retomar os conflitos entre gestão escolar, professores/as e famílias no interior de uma escola aparece para nós como um projeto investigativo que contempla a micropolítica dos espaços educacionais. Isto, todavia, não é o suficiente para narrar as complicações cotidianas de um espaço escolar, já que poderíamos admitir ser esta a verdadeira razão de ser da escola: um ambiente democrático que, ao sê-lo, está comprometido com a formação de seus usuários: dos alunos para serem cidadãos e trabalhadores e dos professores e gestores em cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino como complemento à formação inicial, além da qualificação constante do trabalho pedagógico e da participação ativa da comunidade (com destaque para as famílias<sup>75</sup>), as quais contribuem com críticas, divergências, associações, elogios, iniciativas e composição do currículo de seus filhos.

Compreende-se esta rede como suporte de conflitos necessários e intransponíveis para a realização da realidade escolar planejada no Projeto Pedagógico. Em outras palavras, dos problemas que tangem a escola esperar-se-ia dela os conhecimentos para solucionar os problemas pedagógicos, mas não todos os problemas

---

<sup>74</sup> As professoras de salas regulares podem, numa situação inversa, sentirem-se na responsabilidade de suprir os afetos e orientações que as crianças não recebem em casa por identificarem “carências” nas escolas de periferia (COSTA & RIBEIRO, 2011).

<sup>75</sup> Quando a mídia tem grande influência nos currículos de gênero da escola, inclusive na disseminação de preconceitos de cunho religioso contra a população LGBT, destaca-se o papel da escola em auxiliar as famílias na educação de suas filhas e filhos (SILVA & TUNICE, 2019).

escolares, pois algumas vezes será necessária a ação de outras instituições políticas, com soluções outras (não pedagógicas) para os problemas escolares, razão pela qual as escolas estabelecem parcerias com postos de saúde para um dia de vacinação, recorrem ao Conselho Tutelar para aconselhar famílias, ou distritos policiais para intervir sobre situações graves de violência, entre outras estratégias.

Questões de gênero e sexualidades podem participar do cotidiano escolar, porém nem todas configuram problemas pedagógicos, embora sejam identificadas como questões escolares por fazerem parte da realidade de uma expressiva quantidade de escolas, o que dificulta a adoção de medidas para o combate de violências de gênero no interior somente pelo uso de medidas pedagógicas. Ficam as perguntas: mesmo depois desta demorada desconstrução da “sociedade” e da “escola” em grupos cujas identidades sociais e escolares voltam a dividir-se em novas identidades ao vivenciarem diversos cotidianos (escolares e não-escolares), ainda seria possível surpreender-se com a possibilidade de a identidade escolar, enquanto sistema, estar comprometida por uma estrutura social neoliberal? (SAVIANI, 2016). Isto é, não estaria o cotidiano escolar dos profissionais da educação sendo constrangido não somente pelas famílias, mas também por uma batalha interna com suas próprias políticas? Para além dos desencontros entre o próprio corpo docente no interior de uma unidade escolar, não seria preciso considerar ainda a distância entre as intenções dos currículos escolares e educacionais, ofertados pelo sistema educacional brasileiro e suas instituições de ensino?

#### 2.3.4. GOVERNO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE GÊNERO

As perguntas que fecharam o item anterior pretendem provocar uma reação de reconhecimento à independência das esferas de atuação do sistema de educação, as quais compreendem, aqui, um sistema de ensino construído a partir de políticas educacionais. Deveríamos, finalmente, atentarmos a um último conflito, trazido pela categoria *governo curricular da educação inclusiva de gênero*, o qual é primordial para compreender como os currículos de gênero acontecem nas escolas da forma como estão colocados pelas categorias anteriores: os conflitos entre as escolas e os governantes, por meio dos quais a atuação de atores escolares sobre as políticas de diversidade sexual pode ser sentida na atividade de educadoras/es.

Em Rodrigues *et al.* (2013b) este desalinhamento é explicitado quando professoras/es afirmam que não têm acesso às informações sobre sexualidade nem projetos afins para participar do currículo, como se o governo tentasse “abafar” esses assuntos. Para além dessas omissões, é possível incentivar saberes conservadores por outras práticas curriculares. Em 2008, o Ministério de Educação do Chile organizou e coordenou um concurso infantil de literatura no qual os textos ganhadores remetiam a contextos patriarcais e heterocentrados: neles são elogiados o sacrifício e a natureza materna, às vezes compensando a ausência paterna, como causa do sucesso escolar dos seus autores. Salinas e Pavelic (2011) assumem que os textos ganhadores do concurso são “peças de xadrez”, pois seriam publicados em revistas de educação destinadas a docentes, isto é, não foram premiados os melhores textos (valendo uma discussão sobre os critérios utilizados para determinar sua qualidade), mas aqueles que correspondiam à ideologia conservadora dos avaliadores.

Ainda que os professoras/es procurem apoio nas secretarias de educação, elas nem sempre atendem a estes pedidos (SANTOS, 2018), mesmo para assuntos graves, como violência familiar e discriminação de estudantes nas escolas (RODRIGUES *et al.*, 2013b), o que é indicativo de um silenciamento institucional de problemas de gênero nas escolas. A formação docente que envolve temas de gênero e sexualidade é amplamente defendida na literatura pesquisada como uma necessidade para a implementação de políticas de diversidade, encontradas nos PCN, DCN e LDB, para o qual o programa “Brasil sem Homofobia” vem a ser o maior representante de efetivação de direitos humanos, acompanhado de outros materiais, como a cartilha “Diversidade Sexual na Escola”. Algumas/uns professoras/es demonstram desconhecimento de algumas destas políticas ou trabalham pouco com elas, o que é explicado pelo “1) pouco tempo destinado ao estudo [dos documentos]; 2) a não orientação pelos pedagogos para sua utilização; 3) fragilidade da formação profissional no que se refere à diversidade de orientação sexual na escola” (RODRIGUES *et al.*, 2013b, p.174). Isto é agravado quando acontecem disputas no governo pela dominação política dos materiais didáticos enviados à escola ou pela eliminação da palavra *gênero e orientação sexual* em políticas brasileiras, demonstrando a resistência das forças conservadoras à educação para direitos humanos que pretende proporcionar uma maior inclusão de gênero<sup>76</sup>, cujas

---

<sup>76</sup> “Em 2015, a bancada fundamentalista no Congresso Nacional excluiu do Plano Nacional de Educação (PNE) as discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas” (SANTOS, 2017, p.97).

disputas podem se estender às escolas com a ação de famílias com valores conservadores (SILVA *et al.*, 2017).

Neste sentido, o desconhecimento do programa “Brasil sem Homofobia” pode gerar desencontros entre a política oficial e a política midiática, gerando comentários como o desta professora: “Não concordo com algumas ações do governo, como o *Kit gay* [nome pelo qual foi jocosamente apelidado o programa Brasil sem Homofobia pela ala conservadora, disseminado, sobretudo, pelo então deputado Jair Bolsonaro, hoje presidente do Brasil] enviado às escolas. Para mim este material não educa contra os preconceitos, porém, estimula a prática do *homossexualismo*” (RODRIGUES *et al.*, 2013b, p.175). Porém, são estas políticas públicas que estão comprometidas com a escola laica e com a autonomia didática (SEFFNER, 2011). Em um Projeto Político Pedagógico, o “Clima Escolar”, a “Efetividade do Processo Ensino-Aprendizagem”, seus princípios e objetivos gerais podem contemplar a igualdade de oportunidades, o compromisso com a diversidade e o combate a qualquer forma de discriminação, sem mencionar as políticas educacionais de diversidade sexual ou os temas transversais dos PCN, o que leva à conclusão de que “as construções de gênero, corpo e sexualidade estão superficiais em um documento tão importante para a escola” (DIAS & OLIVEIRA, 2015).

Como sustentado por Stock (2018, p.57), “não basta que gênero ou sexualidade (ou palavras correlatas) tenham sido citados em um documento norteador para garantir que todas as publicações posteriores também tenham esses termos” (STOCK, 2018, p.57). A existência da menção às temáticas de gênero pode indicar mais uma “moda” do que a efetivação de discussões sobre a natureza das desigualdades e violências provocadas em decorrência do gênero. Veja-se, por exemplo, o contraste de vocabulário entre as políticas criadas com a presença de movimentos sociais, demonstrando maior participação da sociedade e até da descentralização do poder, como é o caso do Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional LGBT, e os Cadernos Curriculares do Estado de São Paulo, os quais seriam políticas curriculares com foco na padronização do ensino, úteis para medir objetivamente os resultados da aprendizagem (ROCHA, 2012). Assim, os temas transversais estariam submetidos às disciplinas obrigatórias, e coagidos a responsabilizarem-se pelo baixo rendimento dos estudantes no SARESP.

Apesar das escolas afirmarem a transversalidade de conteúdos relacionados a gênero, pode-se observar práticas individuais ou pontuais que fazem o contrário na prática, como no caso da restrição da discussão de diversidade sexual nas disciplinas

Português, História, Sociologia e Filosofia (SANTOS, 2018). A formação continuada de professores/as das redes de ensino pode contar com a participação de universidades (instância de Ensino Superior) para discutir gênero e diversidade sob o pretexto de assegurar direitos humanos nas escolas ocupadas com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, etapas iniciais da educação escolarizada (SILVA *et al.*, 2017). Em Santos (2018) e Silva (2019), a Secretaria de Educação de Pernambuco oferece cursos de aperfeiçoamento acerca da temática diversidade sexual como estratégia para sensibilizar seu corpo docente, porém, a formação pode ser “extremamente mitigada”. Ainda que se fale em cidadania, direitos humanos ou de uma prática guiada por um princípio de equidade, o “respeito às diferenças” pode prevalecer como perspectiva educacional de inclusão, portanto, limitada e insuficiente, nas práticas de gestão, confirmando as ideias apresentadas anteriormente.

A formação inicial e continuada sob o discurso da diversidade sexual consiste nos principais esforços de órgãos institucionais de educação para a efetivação de uma agenda de gênero. Os resultados, porém, da implementação dessas políticas ainda são pouco concretos, restringindo-se, muitas vezes, à constatação de que há formações voltadas para essas temáticas (VIANNA & CAVALEIRO, 2011). É necessário complementar este apontamento com um histórico de contradições das políticas de diversidade sexuais, as quais, entre 1994-2010 sofreram.

[...] pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quando em sua qualidade. Ao mesmo tempo, com maior ênfase no governo Lula, assistiu-se à porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas (VIANNA, 2012, pp.136-137).

Portanto, deve-se observar com cautela a relação entre a superficialidade de questões de gênero em um Projeto Político Pedagógico (ou, atualmente, apenas Projeto Pedagógico) e a atuação real de uma equipe pedagógica a partir de preocupações que concernem às questões de gênero. Acrescenta-se com Rocha (2012) que a formação docente poderia promover maior igualdade se houvesse uma conexão dela com as políticas e atuação de educadoras/es no cotidiano escolar em seus respectivos ciclos, além da marginalização desses currículos no Ensino Superior, fazendo com que gênero

(na forma de diversidade sexual) configure uma discussão possível no contexto escolar pela existência de “pequenas brechas” (ROCHA, 2012, p.118).

Já é conhecida a distância entre a prática e o texto, sem qualquer conformidade de uma parte à outra, logo, o texto não explica a completamente a prática e nem a recíproca é totalmente verdadeira. Tudo se resolve em seus contextos específicos: o texto encontra seu contexto de produção particular, assim como a prática, nem sempre motivada por uma política, mas por crenças, valores ou interesses pessoais, para dar alguns exemplos. Não é falso, todavia, o raciocínio segundo o qual as políticas, ainda que não sejam perfeitamente implementadas, orientem a prática pedagógica com limitações para a profissão, podendo até mesmo contrariar os objetivos declarados em seu texto.

Os exemplos mais notáveis são aqueles sobre as políticas de avaliação: as avaliações externas podem responsabilizar as escolas pelos seus resultados, demonstrando uma afinidade pelos fins ao invés de utilizar este instrumento para agir sobre os meios, deixando este objetivo a cargo das avaliações internas das escolas, as quais acabam sendo desconsideradas pela pressão exercida pelas avaliações em larga escala (ANA, Prova Brasil, SAESP) e o comprometimento com o aumento das pontuações das escolas no IDEB.

Estes efeitos são conhecidos da Nova Gestão Pública, sob a qual “constata-se que a grande estratégia [das escolas] é fazer com que os estudantes tenham um bom desempenho nos testes e, assim, as escolas possam atingir suas metas [...] essa é a grande guilhotina que ameaça a cabeça das direções escolares, que costumam ser os cargos com maior carga horária e responsabilidades na escola”. Torna-se essencial para o gestor escolar “cumprir metas e objetivos sobre os quais nunca foram convidados a opinar” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, pp.719 e 725), uma vez que os princípios de produtividade e competitividade presentes nas políticas avaliativas para o aumento da eficácia escolar decorrem de influência de organismos internacionais, o que direciona os esforços da gestão escolar para cobrir as exigências da gestão educacional e seu compromisso em produzir bons resultados, dispensando até mesmo soluções pedagógicas pelas administrativas (OLIVEIRA, *et al.*, 2014; SOUZA, 2007), como aqueles relacionados às relações de gênero (SANTOS, 2018).<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Podemos visualizar diferentes demandas de estilos de gestão quando da passagem de uma era da informação (meados do século XX) para uma era do conhecimento (início do terceiro milênio), na qual predomina, atualmente, um estilo múltiplo de gestão (URRA, 2013), muito semelhante à flexibilidade

O difícil acesso a informações sobre sexualidade na escola, quando estas existem, não se deve também às dificuldades impostas por limitações institucionais? As políticas educacionais, sobretudo as avaliativas, não contribuem para limitar as preocupações das equipes pedagógicas em matéria de gênero, visto que o peso recai mais sobre a administração e sobre a formação do trabalho do que à cultura e à formação para a cidadania?

Governos e governantes podem divergir sobre as responsabilidades sociais da escola, encontrando resistências nos projetos locais de professores e educadores. A luta de Harvey Milk nos Estados Unidos contra as políticas de demissão de professores gays, lésbicas e seus apoiadores, os quais alegavam a degenerescência da juventude na companhia destes profissionais, através da força dos movimentos sociais (CAETANO, 2013); ou a educação contra hegemônica de Janusz Korczak com apelo à dramaturgia, às brincadeiras de “faz-de-conta” e participação democrática dos alunos na escola frente à educação massificada do Estado nazista (PINEL, 2013), ilustram bem estes desacordos com o propósito de disputar o poder pela educação legítima.

Pode-se ainda mencionar os esforços da ONU na década passada em cooptar os Estados a cumprirem as metas e objetivos estabelecidos pelos ODM, com ações prioritárias para a diminuição da fome (problema de saúde) e do analfabetismo e condições decentes de trabalho para homens e mulheres (problemas de educação), utilizando de uma “dose exagerada de otimismo [em seus diversos relatórios] quanto à eficácia das práticas voluntárias e até mesmo pouca clareza acerca dos reais resultados deste tipo de atividade” (REZENDE, 2008, p.206). Assim, há ambivalência do papel do Estado nas ações ao combate à pobreza, como descrito nesses relatórios do PNUD, por pressupor a importância e relevância dos Estados nacionais na mesma medida em que sua presença é secundarizada - apesar de serem os implementadores mais eficazes de políticas em direção aos planos dos ODM.

Na literatura pesquisada, as políticas de diversidade sexual raramente são debatidas a partir dos seus contextos de produção, o que não significa que são entendidas como neutras, ainda que hajam produções nesse sentido (SANTOS, 2013; SILVA, 2013; VIANNA, 2012; VIANNA & CAVALEIRO, 2011)<sup>78</sup>. É, em sua grande

---

exigida em um cenário neoliberal, dispensando atitudes essencialmente pragmáticas, analíticas, criativas ou dinâmicas, mas antes um pluralismo destes estilos.

<sup>78</sup> Nascimento e Silva (2015, p.10) defendem que a BNCC “prima pela formação dos(as) profissionais para zelar por uma educação de qualidade que contemple todas as áreas do conhecimento de acordo com a necessidade apresentada pela demanda discente”; dentre essas demandas uma formação com vistas ao

maioria, um instrumento de luta política na reivindicação por direitos humanos, sendo reconhecida a longa história de opressão e marginalização de minorias sexuais até a aprovação dessas políticas: árduas conquistas que contaram com a participação de movimentos sociais, tanto no que toca à educação sexual e liberdades sexuais quanto para as melhores condições de trabalho ao corpo docente feminizado, levantando pautas sobre os aspectos simbólicos da violência de gênero na educação das crianças, sobretudo das meninas, com posicionamentos favoráveis a uma revisão do currículo escolar e do papel da escola no incentivo a uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

A atenção para este contexto requer uma defesa cuidadosa dessas políticas para que não culminem na associação a interesses ocultos no processo de ressignificação da política por alguns agentes: se a política acontece por meio de objetivos reais e declarados (SAVIANI, 2016), não seria sensato considerar que, ao corroborar determinados interesses (demanda de inclusão de gênero nas escolas pelos movimentos LGBTs) estas políticas sejam incompatíveis com outros interesses - diminuição do tamanho do Estado, por exemplo?

PCN e DCN podem ser objetos de estranhamento no ambiente escolar ao proporem situações e aprendizagens “impensadas para seu âmbito” (GUIZZO & RIPOLL, 2015, p.475), além de enfatizarem “a necessidade de a escola propiciar condições para o desenvolvimento da cidadania” (SALEH, 2014, p.109), a participação democrática com ênfase em gênero (BRABO, 2004) e problematizar práticas sexuais nas escolas (COSTA & RIBEIRO, 2011; SILVA JUNIOR & ANDRADE, 2013); “Diversidade Sexual na Educação” e “Gênero e Diversidade na Escola” podem ser materiais didáticos utilizados em formação de professores para “desenvolver habilidades docentes referentes aos temas de gênero e sexualidade” (PESSOA, 2012)

---

debate de sexualidade na escola, porém, como veremos adiante no item 3.1.3, sobre o *Movimento Pela Base Nacional Comum*, esta consideração é precipitada e só é possível quando o ciclo de políticas não é considerado em sua avaliação, isto é, a redefinição de papel do Estado não é debatida em conjunto com uma agenda de inclusão, apresentando objetivos educacionais concorrentes com uma agenda política de gênero, mas camuflados pelo discurso de inclusão. Caberia perguntar se as políticas de cunho gerencialistas são capazes de promover políticas de inclusão, ou se seus propósitos são preteridos por tecnologias morais (BALL, 2012). O mesmo questionamento pode ser encontrado em Rocha (2012) quando se enfatiza que gênero não é um marcador quantificável pelas políticas educacionais, o que impediria de ter seu aprendizado acompanhado pelas políticas de avaliação focadas em uma cultura de desempenho: “Se as proposições dos *Temas Transversais*, em termos de aplicabilidade no cotidiano escolar, não obtiveram sucesso e ficaram à margem do currículo, o que deve dizer de um currículo que entende que a transversalidade deve ter como representantes apenas as competências de leitura e escrita?” (ROCHA, 2012, p.72).

com a ressalva de que a distribuição de cartilhas é uma medida insuficiente nas discussões sobre orientação sexual (RODRIGUES *et al.*, 2018b), assim como o programa Brasil Sem Homofobia (JUNQUEIRA, 2010).

Todos os documentos anteriores poderiam expressar “saídas ousadas e criativas para a flexibilização destas normas [“ortopedias sexuais” presentes nos atos e gestos de docentes] e para uma educação mais inclusiva” (TOSTA & DALTIÓ, 2013). Deste ponto de vista, é importante recobrar a relação entre escolas e governantes na tentativa de descobrir se os objetivos reais de governos e governantes são encobertos ou fracassam quando se evidencia, por exemplo, as más compreensões entre gênero, sexo e sexualidade, provocadas por professores/as de redes públicas (FIALHO & NASCIMENTO, 2017); o desconhecimento ou falta de preparo para lidar com temas (MADUREIRA, 2007; SOUZA, 2014b); a homofobia no currículo oculto (JUNQUEIRA, 2010); a abjeção de estudantes provocadas pela equipe escolar, a qual responsabilizando-os/as pelo próprio aprendizado e contextos de exclusão (SANTANA *et al.*, 2016); ou mesmo a resistência de professores/as a estas políticas (RODRIGUES *et al.*, 2013b).

Para Vianna (2018, p.73), ao analisar a incorporação de gênero e sexualidade às políticas educacionais.

Pode-se afirmar, com cautela, que a participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias conferências internacionais, ao longo de 1990, guardava estreitas relações com a construção de um novo pacto educacional voltado ao enfrentamento das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, a flexibilização dos currículos, entre outros, direcionadas por agências multilaterais.<sup>79</sup>

Antes da chegada das políticas de diversidade sexual nas escolas, elas se encontram em um processo de acordo internacional, um novo pacto educacional apresentado pelo “caráter velado” ou “ambíguo da menção ao gênero” nessas políticas (VIANNA, 2018, p.77), encobrendo-os com incertezas acerca dos objetivos da política,

---

<sup>79</sup> Vianna (2018) apresenta no capítulo 3 da obra uma extensa lista de conferências internacionais da UNESCO, PNUD, entre outros.

os mesmos que levam Rezende (2008, p.196)<sup>80</sup> a questionar se a “segurança coletiva” exigida dos “controladores do poder político e da riqueza” nos PNUD não estaria voltada para a “proteção dos interesses dos países desenvolvidos que estariam em risco em virtude da crescente desigualdade”. Nestes casos, confiamos na dúvida antes de nos arraigarmos em uma certeza incômoda: a afirmação política.<sup>81</sup>

Com isto pretendemos anunciar que a intenção dos intérpretes pode ser confundida com a intenção dos formuladores de políticas. O que nos permite ampliar, a partir de um debate sobre interpretação jurídica (ASSIS, 2017; SIMIONI, 2015), objetivos reais e objetivos declarados, como postulados por Saviani (2016), para compreender também os objetivos percebidos nesse processo de tradução das políticas, os quais podem ser mobilizados pela compreensão incompleta do contexto de produção da política, exigindo outros textos e contextos de ação política além da política em si. Poderíamos dizer também que “[...] não é suficiente indicar a inclusão do tema sexualidade no cotidiano das escolas, mas se torna premente atuar na construção de redes que possibilitem a concretização de políticas públicas” (RIBEIRO, 2011, p.607), já que as políticas não determinam as redes, apenas orientam (parcialmente) seu sentido. Soma-se a isto, finalmente, um paradigma ambíguo em que a escola está inserida quando ela é, simultaneamente “autora, vítima e palco de violência” (GALVÃO *et al.*, 2010, p.437).

---

<sup>80</sup> Ver também Laval (2004) acerca da influência de organismos multilaterais nos valores e princípios educacionais de finais do século XX e início do século XXI, e Ball (2013; 2014) para um panorama mais atual dessa temática.

<sup>81</sup> Trabalhos como os de Carvalho e Rabay (2015), Silva e Ribeiro (2011), Santos (2017) e Souza (2014) são bons exemplos de suspeitas das intenções dos conteúdos das políticas de diversidade sexual. Além das produções que compõem o *e-book* “Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais” (2016), no qual é preciso salientar os esforços de Cláudia Vianna, Denise Carreira, Ingrid Leão, Sandra Unbehaum, Suelaine Carneiro e Sylvia Cavasin na elucidação do jogo político que percorre essas políticas, além de confusões no próprio texto das políticas.



### 3ª PARTE – A GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS ENTRE CONTEXTOS POLÍTICOS

#### 3.1. CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

Uma breve retrospectiva histórica aponta que as políticas de inclusão no Brasil remontam a dois períodos essenciais: a década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e a década de 2000 com o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) (ROCHA, 2012; VIANNA & CAVALEIRO, 2011; VIANNA, 2012; VIANNA, 2018). O primeiro período caracteriza-se pela intensificação de acordos internacionais do Brasil na ONU, resultando na aproximação com um vocabulário de gênero, principalmente a menção a *sexualidade*, para políticas de inclusão com fundamentação nos Direitos Humanos.

Já na década de 2000, o auge da produção de políticas de diversidade é percebido com a criação de secretarias especiais, momento em que sujeitos homossexuais, lésbicas, transgênero, transexuais e travestis passam a ser especificados nas políticas afirmativas. No entanto, o declínio das políticas de diversidade sexual pôde ser percebido na década de 2010 por ações que contrapõem a produção de políticas de diversidade sexual dos governos anteriores, momento no qual Dilma Rouseff (PT) é eleita presidenta do Brasil e busca continuar as políticas de seu antecessor, esforço que encontra obstáculos de forças conservadoras em diversos níveis (ROCHA, 2012). Rouseff é deposta em 2016, no meio de seu segundo mandato, por um processo de *impeachment* (na compreensão formal do termo), amplamente entendido por especialistas como tendo sido um golpe (FRIGOTTO, 2019b; KRAWKZYK & LOMBARDI, 2018; ROLNIK, 2018), responsável pela nomeação do Vice de sua chapa, Michel Temer (PMDB), ao cargo de Presidente, seguido da vitória eleitoral de Jair Bolsonaro (PSL) em 2018.<sup>82</sup>

Desenvolveremos a seguir os contextos de influência e de produção do texto da política, como previsto pela abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992;

---

<sup>82</sup> Jair Bolsonaro anuncia sua saída do PSL em novembro de 2019 para formar o Aliança pelo Brasil, partido que fundou, mas que não conseguiu assinaturas necessárias para disputar as eleições municipais de 2020. Atualmente se encontra sem partido e tem discutido sua volta ao PSL pelo qual se elegeu.

BALL, 1994; MAINARDES, 2018) em torno da influência do MESP e do MBNC, consideradas por nós as principais influências sobre a política educacional na década de 2010, para compreender a atuação de gestoras/es escolares do município de Campinas a respeito das políticas de diversidade sexual em meio a contextos e políticas neoliberais (muitas vezes ultraconservadoras) que promoveram mudanças institucionais nas políticas de gênero que vinham se desenvolvendo, como observado, a partir das décadas de 1990 e 2000 - além de alterações no próprio cotidiano escolar e nas experiências curriculares das escolas.

### 3.1.1. MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Para uma primeira apresentação do MESP podemos utilizar as informações disponíveis em seu sítio eletrônico<sup>83</sup>. Nele, o movimento identifica-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” com o objetivo de.

Dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a, *online*).

Portanto, sua luta é “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, dispondo de “um acervo permanente de informações sobre o tema, e um espaço em que estudantes, ex-estudantes e pais poderão expressar suas opiniões sobre professores, livros e programas curriculares que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a, *online*).

Admite-se a ideia de doutrinação enquanto “cerceamento da liberdade de aprender do estudante”, representado por “jovens inexperientes e imaturos, incapazes de reagir intelectual e emocionalmente, a um professor que esteja determinado a ‘fazer a cabeça’ dos alunos” com a sua crença de que “a principal missão da escola é ‘despertar a consciência crítica dos alunos’”, transformando-os em vítimas da doutrinação, uma

---

<sup>83</sup> Disponível em <<http://escolasempartido.org>>. Acesso em: 02/03/2020.

visão parcial da realidade que “só enxerga – quando não inventa – os pecados dos adversários políticos e ideológicos da esquerda”, reivindicando para si o “verdadeiro pensamento crítico”, em posição de neutralidade, contrário ao “proselitismo ideológico” das ideias de Paulo Freire, personalidade “com quem os professores [29% dos/as participantes] mais se identificam, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Sensus e utilizada como fonte pelo FAQ do MESP (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b, *online*).

Neste diapasão, professores (e professoras) agiriam com “má-fé” ao não tentar “reduzir a distorção” ideológica à qual o conhecimento está sujeito, pois ele está produzindo “mais um ignorante cheio de certezas, pronto para entregar os destinos da nação a políticos que pensam (ou fingem que pensam) como ele”. Por isso é mencionado que o professor(a) dispõe de uma “audiência cativa”, incumbida de lhe prestar atenção e respeito diante de sua “liberdade de expressão”, opiniões pessoais que se confundem com a “liberdade de ensino”, a qual “termina onde começa a liberdade de aprender e a liberdade de consciência e de crença dos alunos”, somente assim é possível apresentar, com neutralidade, “suas opiniões sobre temas controvertidos existentes no campo da sua disciplina e do seu programa de ensino” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b, *online*). A liberdade de ensino é, portanto, um direito de expressão do professor cujos limites são traçados pela consciência dos seus alunos, ultrapassar este limite é como encenar um crime à individualidade de jovens inocentes, uma perversão de sua natureza (CARVALHO & GALLO, 2017).

Os inimigos são aqueles que promovem “apoio técnico ([Antonio] Gramsci, [Louis] Althusser, [Paulo] Freire, [Dermeval] Saviani, etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical” à doutrinação político-ideológica em sala de aula, isto é, à esquerda. A agenda do MESP consiste em: a) “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”; b) “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e c) “respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Reclama-se aos professores (subentendidas também as professoras) uma “postura mais ética”, a qual é fortalecida com a conscientização direta dos alunos acerca dos “direitos compreendidos na sua liberdade de aprender” com a afixação de cartazes em todas as salas de aula do ensino fundamental em diante, bem como na sala dos professores. Supõe-se que esta seja a resposta civil aos “abusos” que acontecem “no recinto fechado das salas de aula”.

Os contornos gerais desse movimento foram idealizados por Miguel Nagib, Procurador de São Paulo, o qual teria sido responsável por sua criação em 2004, após indignar-se, em 2003, com uma analogia feita pelo professor de história de sua filha entre Che Guevara e São Francisco de Assis, exemplos de “pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia”<sup>84</sup> (BEDINELLI, 2016, *online*). Conta o procurador que ele se inspirou no Código de Defesa do Consumidor para elaborar o projeto, pois ele visa “proteger a ‘parte mais vulnerável’ da relação de ensino aprendizagem, o estudante” (MATTOS *et al.*, 2019, p. 90).

Além de Miguel Nagib, outros atores ativos do movimento são Bia Kicis (Procuradora do Distrito Federal e integrante do Foro de Brasília), Luiz Lopes Diniz Filho (professor de Geografia da Universidade Federal do Paraná), Orley José da Silva (Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiânia e professor em Goiânia), Bráulio Porto de Matos (professor de Sociologia do Departamento de Educação da Universidade de Brasília) e Ana Caroline Campagnolo (professora de História em escolas públicas e privadas de Santa Catarina e idealizadora do canal VLogoteca). Destaca-se também a proximidade ideológica desse grupo com o ideólogo conspiracionista Olavo de Carvalho, além de alianças com movimentos conservadores e liberais (ESPINOSA & QUEIROZ, 2019).

As alianças, ao que tudo indica, seriam as forças motrizes do discurso do MESP para além dele mesmo, pois até então não havia grande destaque para esse movimento. Bastaria o contato iniciado por Flávio Bolsonaro, em 2014, a Miguel Nagib para desenvolver um Projeto de Lei envolvendo as propostas do movimento para ser apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o PL nº2974/2014, o qual seria replicado com o PL nº 867/2015 apresentado pelo Vereador Carlos Bolsonaro à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro (MATTOS *et al.*, 2019).

Além de membros da família Bolsonaro, as apropriações mais notáveis desse discurso acontecem na arena política com a criação do PL nº7180/2014, iniciativa do Deputado Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC/BA) e do PL nº867/2015, iniciativa do Deputado Izalci Lucas do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/DF). Contudo, o tom predominante dessas políticas seria atribuído às Igrejas evangélicas, cujo interesse no discurso do MESP teria sido suficiente para iniciar um combate à “ideologia de gênero” nas escolas, o que teria proporcionado em 2014, com a

---

<sup>84</sup> Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)>. Acesso em: 06/03/2020.

participação desses agentes no PNE 2014-2024, os subsídios para o avanço de teses ultraconservadoras na agenda educacional com o propósito político de substituí-las por um moralismo fundamentalista religioso (ESPINOSA & QUEIROZ, 2019). Estas teriam sido as condições para o discurso da “ideologia de gênero” alcançar novos dispositivos.

Nenhum dos PLs mencionados, contudo, explicita o termo polêmico “ideologia de gênero”; veda, no máximo, a “transversalidade” de “educação moral, sexual e religiosa” contrária às convicções dos “pais ou responsáveis” pela criança ou jovem, a exemplo do PL nº 7180/2014 (BRASIL, 2014), justificando-se pelo inciso IV do Art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm o direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969, *online*). Porém, o anteprojeto de lei Municipal disponível no *blog* do movimento menciona “ideologia de gênero” quando propõe o seguinte.

Art.1º. Fica criado no âmbito do sistema municipal de ensino o “Programa Escola sem Partido”, atendidos os seguintes princípios:

VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Parágrafo único: O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia e gênero (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014b, *online*).

Consta ainda na justificativa que.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014b, *online*).

O mesmo texto pode ser lido no anteprojeto de Lei Estadual<sup>85</sup> (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014a), orientando a compreensão segundo a qual “ideologia de gênero” refere-se à imposição de uma moral sexual pelos professores aos alunos com valores contrários à educação familiar. Algumas representações da “moral sexual” pretendida por uma “ideologia de gênero” podem ser obtidas via compartilhamentos nas redes sociais, como as postagens no *blog* do movimento<sup>86</sup>, em que esse sintagma neológico (JUNQUEIRA, 2018) destaca uma aversão aos movimentos feministas e às pedagogias a elas relacionadas (como a Marcha das Vadias<sup>87</sup>, a criação de banheiros *trans*<sup>88</sup> e a participação em concursos de cartazes contra a homotransfobia e heterossexismos)<sup>89</sup>, além das cartilhas e livros didáticos sobre educação sexual.<sup>90</sup>

Para Penna (2019, p.47), “ideologia de gênero” refere-se a “uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família”. Este é o discurso veiculado por apoiadores/as do MESP, os quais atacam materiais didáticos em que são representadas famílias homoafetivas ou com uma única mãe, que representariam conteúdos para a doutrinação de estudantes. Em redes sociais como Twitter e Instagram, educação sexual para os apoiadores refere-se ao ensino de sexo nas escolas<sup>91</sup>, a “homossexualização” (ou “subversão” do gênero) das crianças e

<sup>85</sup> Anteprojetos de lei disponíveis em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa/>> e <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-municipal-e-minuta-de-justificativa/>>. Acesso em 06/03/2019.

<sup>86</sup> Ver <<https://www.escolasempartido.org/blog/>>. Acesso em 06/03/2019.

<sup>87</sup> Ver: “Guarulhos: onde a Marcha das Vadias se mete na educação de crianças”, por Thiago Cortês. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/?s=ideologia+de+g%C3%AAnero>>. Acesso em: 06/03/2020.

<sup>88</sup> Ver: “No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans”, sem autor. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/denuncia-fanaticos-da-religiao-do-genero-transformam-banheiro-feminino-do-ifpe-em-banheiro-trans/>>. Acesso em: 06/03/2020.

<sup>89</sup> Ver: “Engenharia comportamental nas escolas de Santa Catarina”, sem autor. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/engenharia-social-e-comportamental-nas-escolas-de-santa-catarina/>>. Acesso em: 06/03/2020.

<sup>90</sup> Ver: “Livro Infantil Promove Satanismo”, sem autor. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/livro-infantil-promove-satanismo/>>. Acesso em: 06/03/2019; “Abade do Mosteiro de São Bento denuncia uso do sistema de ensino para a difusão de valores contrários à família”, sem autor. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/abade-do-mosteiro-de-sao-bento-denuncia-uso-do-sistema-de-ensino-para-a-difusao-de-valores-contrarios-a-familia/>>. Acesso em: 06/03/2020; e também “As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular”, por Bráulio Matos. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 06/03/2020.

<sup>91</sup> *Links* para exemplificar as seguintes situações: a) representação sobre o que seriam aulas de masturbação, sexo oral e sexo anal <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1196517204818309120>>; <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1196515579441664000>> e <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1196560317494579202>>; b) representação de danças sensuais ou simulação de sexo <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1202036697590046727>>; e c) alusão à “imundice” de dois meninos gays apaixonados

juvens<sup>92</sup>, incentivo à pedofilia<sup>93</sup> e à formação de militantes de esquerda favoráveis às pautas LGBT<sup>94</sup>. É partindo desses conteúdos que o MESP, em sua seção “Perguntas” (um conjunto de *stories* fixos) do Instagram, mostra na 12ª pergunta em letras verdes “como proteger nossos filhos pequenos da ideologia de gênero e do ensino sexual na escola?” e abaixo lê-se em letra preta e destacado em negrito “Vigiando, denunciando e processando os usurpadores, os pervertidos e os fanáticos da religião do gênero”<sup>95</sup>.

Percival Puggina, membro da Academia Rio-Grandense de Letras, arquiteto e empresário, é contribuinte do *blog* do MESP e vê na educação sexual uma perversão que conduz à pedofilia: “A questão que me interessa aqui é a existência de uma pedagogia da educação sexual que anda a braços com a pedofilia”, sendo o tema transversal orientação sexual contido nos PCN e o “famoso kit gay” “receitas pedagógicas” que trabalham para erotizar o corpo das crianças, rendendo a exclamação

<[https://www.instagram.com/p/BXijvc7IGQF/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BXijvc7IGQF/?utm_source=ig_web_copy_link)>. Acessos em: 06/03/2020.

<sup>92</sup> *Links* para exemplificar as seguintes situações: a) meninos teriam sua identidade biológica de gênero desviada por brincarem com bonecas, sugestão da professora na forma de dever de casa <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1188980421385707522>>; b) homofobia é considerada um discurso doutrinador: <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1201294809203384320>>; c) representação de materiais didáticos com foco em “gênero”: <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1203711940591259648>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1210354600022364161>> e <<https://twitter.com/escolasempartid/status/119702123086539072>>; d) aula sobre pronomes neutros são consideradas problemáticas pelo movimento <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1209488387490680832>>; e e) banheiros inclusivos são abominados por gerar constrangimentos ou desvios de identidade <[https://www.instagram.com/p/BZL\\_wGDlg3C/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BZL_wGDlg3C/?utm_source=ig_web_copy_link)> e <[https://www.instagram.com/p/BZhTe1rIUvq/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BZhTe1rIUvq/?utm_source=ig_web_copy_link)>. Acessos em: 06/03/2020.

<sup>93</sup> *Links* para exemplificar as seguintes situações: a) dança sensual com professor <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1197551525826060289>>; b) oposição ao MESP favorece “molestadores” <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1199152241720078338>>; c) aula com a presença de uma drag queen <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1200142028606246918>>. Acessos em: 06/03/2019.

<sup>94</sup> *Links* para exemplificar as seguintes situações: a) o “culto” da esquerda a Marielle Franco <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1194750710484738049>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1193989069337960456>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1194380269207339009>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1202775561350909953>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1204501539580194817>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1225404394168049666>>, <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1225502627456323590>>; b) produção de cartazes por estudantes ou pelos/as próprios/as professores/as “comprovam” a conversão de alunos em militantes LGBTs <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1195498272691032064>>, <[https://www.instagram.com/p/BU7zVCYFRjn/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BU7zVCYFRjn/?utm_source=ig_web_copy_link)> e <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1210296189805060098>>; e c) uso de palavras como “empoderamento” pelos educandos indicariam traços de doutrinação militante <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1199905463590170624>> e <<https://twitter.com/escolasempartid/status/1217050168106930176>>. Acessos em: 06/03/2019.

<sup>95</sup> Os *stories* estavam disponíveis em <<https://www.instagram.com/stories/highlights/17848253086699508/>>. Acesso em: 06/03/2019.

“repugnante” (PUGGINA, 2016a, *online*). Todas estas discussões, no entanto, não são recentes, pois a concepção de “ideologia de gênero” conta no Brasil com mais de duas décadas de trajetória.

Pesquisadores/as do campo consideram os esforços do MESP uma tentativa de criar um cenário de pânico moral na sociedade brasileira (CÉSAR & DUARTE, 2017; JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI & CAMPANA, 2017; MOREIRA & CÉSAR, 2019), o que requer estratégias de argumentação fascistas (PENNA, 2019). Junqueira (2018) e Corrêa (2018) identificam o surgimento da ideia de “ideologia de gênero” nos textos e contextos vaticanos e episcopais, com centralidade na figura de Joseph Aloisius Ratzinger (Papa Bento XVI), contrários ao relativismo e ao secularismo que o termo “gênero” supostamente incitava. Portanto, inicialmente, “ideologia de gênero” referir-se-ia a um discurso católico, tornando-se mais tarde uma categoria civilizatória quando suportada por outras mídias, a exemplo do livro *A agenda do gênero*, da jornalista Dale O’Leary, material conhecido e divulgado por Miguel Nagib em *blog*<sup>96</sup>: “Se você quer entender o perigo da ideologia de gênero, o livro da Dale O’Leary é a melhor fonte”.

Miskolci & Campana (2017, p.734) informam que a noção “ideologia de gênero” começa a ser acionada em vários países da América Latina na década de 2010 e conta com três elementos comuns, não obstante as diferentes realidades nacionais: “1. Todas ocorreram a partir da virada do milênio; 2. Emergiram em países que passam a ter governos de esquerda; e 3. Deflagraram-se em torno de reformas educacionais e legais”. Por sua vez, Moreira e César (2019) constatam que o interesse pelo termo “ideologia de gênero” em *sites* de busca aumenta significativamente em 2014 e é impulsionado no Brasil via Facebook<sup>97</sup> em 2015, quando se iniciam as discussões sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Além disso, também identificam o MESP como ator principal na divulgação do termo.

Vivemos num contexto da propagação da cultura digital, em que há disponibilidade abundante de informação, alterando o papel

---

<sup>96</sup> A postagem <<https://www.escolasempartido.org/blog/agenda-de-genero-redefinindo-a-igualdade/>> abriga um *link* que redireciona o leitor para uma página não existente, porém, acreditamos que se trate do seguinte PDF <<https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardo-files/uploads/ou1vyvqf7edairu6mgq7/agenda-de-genero.pdf>>, visto que Miguel Nagib afirma disponibilizar um resumo.

<sup>97</sup> O Facebook é a mídia social mais antiga utilizada pelo MESP, cujo perfil foi criado em 14 de maio de 2004, seguido pela conta do Twitter, que data de agosto de 2009. Já a primeira postagem no Instagram ocorre em 16 de dezembro de 2016.

social e educativo da memória, a adoção de uma perspectiva considerada *neutra* é, de fato, *a-histórica*. Gera formas de interpretação preconceituosa, pois tende a tornar absolutas as premissas que são tidas como ideais por uma interpretação que é, de fato, contextual e moral de um grupo. [...] Trata-se da produção de um entendimento sobre a realidade de forma estereotipada, a qual é facilitada, em parte, por uma visão alienada e não contextual sobre o processo educativo como formação mediada por experiências contextuais diversas e emancipatórias (SEVERO *et al.*, 2019, p.2).

O MESP parece alimentar-se dos cenários de pós-verdade e de *fake news* para produzir e disseminar representações que comuniquem aquilo que acreditam ser o fim dos valores tradicionais na sociedade. Seu discurso toma emprestado as mesmas estratégias utilizadas pela Santa Sé nas conferências internacionais da ONU e em círculos internos da Igreja Católica, principalmente relacionados à Opus Dei, nos quais há um.

[...] roteiro predefinido: manter um ataque alarmista [ofensiva] e rotulador do adversário e agregar a isso uma arenga vaga e imprecisa em nome de algo supostamente autoevidente, incontestável e universal: a ‘família natural’, a ‘inocência das crianças’, o ‘casamento’, a ‘sociedade’, a ‘civilização’ etc. [...] Vale insistir: ‘teoria/ideologia de gênero’ é um sintagma inventado, definido e abrigado em um retórica elaborada pelo Vaticano e por setores ultraconservadores religiosos sob sua influência (JUNQUEIRA, 2018, p. 486).

Vertentes religiosas neopentecostais adotaram tal empreendimento moral no Brasil aliando-se circunstancialmente com segmentos católicos em uma guerra cultural pela moral e pelos bons costumes por meio de ações políticas, jurídicas e midiáticas com maior alcance público (MISKOLCI & CAMPANA, 2017). Este último ponto reitera que a educação moral é prerrogativa da família e que a escola não pode interferir nesse processo. Escola e política encerrariam uma união condenável, apesar de toda educação ser um ato político. Assim, as escolas públicas ou privadas deveriam incentivar as concepções educacionais da família, impedindo a construção de uma identidade coletiva “escolar”, visto que o direito privado se sobreporia ao direito público, bem como aos direitos humanos. Assim, o MESP passou a criar mecanismos jurídicos (modelos de notificações extrajudiciais) para vigiar, controlar e criminalizar a conduta de professores/as em sala de aula, além de incentivar um clima de desconfiança

das famílias e dos/as educandos/as em relação ao currículo escolar, pois incentivam a delação de “doutrinadores”.

Neste contexto, a família é percebida como um pilar de defesa contrário ao discurso da “ideologia de gênero”; os pais devem escolher para seus filhos a educação que melhor corresponde aos seus valores, baseados na Convenção Americana de Direitos Humanos, para a qual cabe “proteger o indivíduo, a família, o espaço privado, o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado. Então, realmente, o pai, a família tem o direito de educar, no espaço privado contra a intervenção do poder público e habilita uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas” (PENNA, 2019, p.49), prejudicando uma formação cidadã e a criação de ambientes democráticos. Por esta razão os PLs, com vistas à instituição do Programa Escola Sem Partido ou Escola Livre, fora denominado “Lei da Mordaca” por correntes críticas (ALGEBAILLE, 2019), sendo especificamente o MESP um agente político favorável à censura, capaz de gerar “um clima de assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade” (RAMOS, 2019, p. 86).

Nota-se que o MESP baseia sua militância em princípios religiosos que enaltecem a concepção de educação da família em detrimento ao princípio universal dos direitos humanos, a qual é acompanhada pela ridicularização, demonização e estigmatização dos adversários (JUNQUEIRA, 2018). Apenas a liberdade de aprender é defendida no espaço escolar, desqualificando os/as educadores/as. Quando a liberdade de aprender é violada, as professoras passam a ser consideradas “doutrinadoras”, tendo suas atitudes vigiadas pelos educandos e famílias, seguido da exposição pública dessas profissionais. O ódio dirigido aos professores é considerado por Algebaile (2019) como uma estratégia de responsabilização pelo fracasso da escola, o qual é pressuposto pela existência da alta desigualdade social e educacional nos sistemas de ensino. Ao desqualificar os profissionais da educação, o MESP cria uma escola descontextualizada, na qual o discurso é suficiente para instaurar uma realidade propagandística da escola pública.

Em um quadro nacional de realização da escola, ainda tão combalido devido à história de descasos com a educação do povo, um quadro no qual imensas assimetrias ainda constituem a oferta escolar pelos mais variados aspectos das condições materiais e funcionais das escolas às condições de contratação e remuneração do trabalho docente, um quadro no qual diversos estados e municípios descumprem e até entram na justiça contra a

primeira lei federal que busca instituir um piso salarial nacional docente e uma ampliação da carga horária destinada ao trabalho de formação e planejamento coletivos do professor, não soa estranha a acalorada discussão sobre a suposta partidarização da formação escolar? Não há uma evidente desmedida na forma como este tema é colocado, como se fosse uma trincheira fundamental na questão educacional no Brasil e como se ele existisse, de fato, na escala de cores com que se tente afirmar? (ALGEBAILLE, 2019, pp.73-74)

A distância entre a escola representada nas redes sociais e a escola real (ou escola praticada) contribui para desumanizar a figura do/a professor/a ao compará-lo/a um monstro, vampiro ou parasita, isto é, um agente contaminador (PENNA, 2019, p. 2019). O movimento conservador se utiliza de uma “linguagem deselegante e não raramente grosseira, além de formas de intimidação, ameaça e desqualificação que não disfarçam as intenções de ‘abater o inimigo’” (ALGEBAILLE, 2019, p.72), representado pelo professor oriundo de segmentos populares ou os “intelectuais de esquerda” (RAMOS, 2019). A resposta a este cenário ameaçador é a neutralidade do MESP, que cria para si um pretense estatuto de verdade, o qual diferencia instrução de educação e técnicas de formação das condições morais de formação.

Com efeito, as ações do MESP procuram eliminar a premissa de confiança e a dissonância cognitiva como ferramentas pedagógicas, e não considera educandos e educandas como seres distintos de suas famílias.

Como se poderia verificar, por exemplo, se a alegação genérica de que os professores devem evitar emitir sua opinião é cumprida na prática? Considerando a importância de se desenvolver a cidadania e a participação social, seria razoável exigir que os professores fossem proibidos de encorajar seus alunos a participarem de movimentos cívicos envolvendo manifestações ou atos públicos? Como – e quem poderia – avaliar se as principais versões e visões concorrentes sobre temas socioculturais ou econômicos em sala de aula foram devidamente apresentadas? (BRITTO, 2019, p.13)

Pode-se dizer que o MESP não possui qualquer neutralidade ou que promove o pluralismo de ideias. Suas ações políticas podem ser consideradas experiências totalitárias que utilizam o eufemismo do discurso democrático e universalista (GUILHERME & PICOLI, 2018). Para Junqueira (2018), o movimento utiliza um dispositivo político-discursivo em que a retórica e a persuasão são as tônicas de seus

enunciados. Assim, se educação sexual e orientação sexual são rechaçadas, pode-se admitir que o MESP advoga por outra concepção educacional.

As preocupações do MESP para com o currículo escolar insinuam que as disciplinas básicas estão sendo preteridas pelos temas transversais. Isto pode ser visto no artigo de Bráulio Matos em *blog*, no qual se lê.

Tenho dito sempre que os Temas Transversais se prestam de modo especial ao trabalho de militância político-ideológica nos termos da estratégia da “revolução cultural gramsciana”. É relativamente fácil perceber que os lobbies em favor da aprovação de leis que beneficiem grupos sociais específicos (os tais MOVIMENTOS SOCIAIS) tendam a se converter quase imediatamente em demandas pela inserção desses assuntos no currículo escolar. Antônio Gramsci não teria imaginado um terreno mais fértil para travar suas “guerras de posição”, transformando o currículo em casamata conquistada pelo movimento revolucionário (MATOS, 2016, *online*, maiúsculas no original).

Em seguida, o autor destaca a ausência de Orientação Sexual da BNCC e faz sua crítica: “Quem, sinceramente falando, deixará de desconfiar que a não inclusão da ORIENTAÇÃO SEXUAL na BNCC visa antes ESCONDER a inserção desse tema de forma sub-reptícia no novo currículo?” (MATOS, 2016, *online*).<sup>98</sup> Antes disto, o texto se concentra em “evidenciar” elementos de doutrinação no currículo geral de geografia, área de formação do autor, em defesa ao capitalismo.

Os “conteúdos mínimos” propostos em uma base nacional comum voltam a ser preocupação no *blog* com um artigo<sup>99</sup> de Percival Puggina.

Quando um pedagogo fala em problematizar algo, ele está afirmando que vai reduzir esse algo a coisa nenhuma. E o fará usando sua permissão para porte de arma de grosso calibre que é a barra giz. Saiba então: o verbo “problematizar”, com seus derivados, pode ser encontrado 55 vezes na BNC [Base Nacional Comum]! Lembram da ideologia de gênero, barrada no Congresso Nacional? E da posterior pressão do MEC, tentando obrigar estados e municípios a adotá-la? Pois retorna, agora, pela BNC. O conceito gênero aparece 12 vezes no texto. Sexo,

<sup>98</sup> Ver: “As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular”, disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 08/03/2020.

<sup>99</sup> Ver: “Totalitarismo através da educação”, disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/totalitarismo-atraves-da-educacao/>>. Acesso em: 08/03/2020

apenas duas. É a retinente problematização da genitália (PUGGINA, 2016b, *online*).

A concepção educacional do movimento está voltada para a formação do capital humano, o que significa que os conhecimentos sistematizados no currículo escolar são tornados investimentos econômicos pela sua apropriação por estudantes, aumentando a sua qualificação para o mercado de trabalho, o que seria válido somente para as disciplinas básicas, já que os temas transversais desviam o tempo de investimento de capital para fins político-ideológicos, como no caso da “problematização da genitália”. Desta feita, os investimentos em capital humano presumem práticas meritocráticas para a valorização dos trabalhadores/as, o que torna pertinente a advertência de Frigotto (2019a, p.29):

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis.

Nota-se, entretanto, que a noção de capital humano foi produzida no contexto da especificidade da crise do sistema capitalista, na primeira metade do século XX, uma crise circunscrita a regiões e cíclica. Por isso, os políticos e intelectuais do sistema capitalista tinham a crença que de fato pela educação poderiam integrar a todos no mercado, ainda que de modo desigual, já que para eles a desigualdade resulta do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas.

Assim, o MESP contribui para a formação de consumidores e relega a segundo plano conhecimentos que não contribuem para a aceleração do capital, como temas relacionados à sexualidade, por conta de uma pretensa aproximação com as correntes socialistas e ideologias surgidas na antiga União Soviética, exemplificada com a menção ao pensamento de Marx via Gramsci. Tais correntes seriam capazes de, sob a liderança do ex-presidente Lula, “destruir a família, implantar o comunismo, abolir a propriedade privada e perseguir a religião” (FRIGOTTO, 2019a, p.23). Ao não atenderem às demandas e leis do mercado, temas transversais de orientação sexual ou com menção a gênero e sexualidade passam então a ser marginalizados, intolerados e odiados por grupos conservadores, principalmente neopentecostais. Os valores de

seguidores do MESP, como se percebe, estão alinhados com a heteronormatividade, idealizando a família nuclear burguesa como modelo social de família.

Em artigo escrito para o Instituto Millenium, Miguel Nagib defende os princípios da “propriedade privada”, da “responsabilidade individual” e da “meritocracia” como imprescindíveis para o bom funcionamento da sociedade, o que impediria as questões de gênero de serem abordadas a partir de um paradigma histórico-político (PENNA, 2019). As contraposições dos movimentos feministas à objetificação ou à privatização do corpo das mulheres, os incentivos à coletivização das ações políticas e a alusão às desigualdades sociais divergem dos princípios expostos anteriormente, o que leva os movimentos a uma inimizade profunda.

Por esta razão, os esforços do MESP voltam-se também para a BNCC, além de sua participação anterior no CONAE-2010, culminando nos embates em torno da redação final do PNE 2014-2024, com a participação da Frente Parlamentar Evangélica na omissão de parágrafos sobre gênero e sexualidade (CÉSAR & DUARTE, 2017). Além disto, o MESP situa-se em uma rede global ao ser financiado pela Rede Atlas, organização sem fins lucrativos que vem “financiando inúmeras campanhas destinadas e protagonizadas por grupos evangélicos nos EUA, especialmente por supremacistas brancos. São campanhas contra o aborto, direitos LGBTI, imigrantes ou, simplesmente, contra a regulação ambiental” (MACEDO, 2018, p. 07).

### 3.1.2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Apesar de relacionar-se em momentos pontuais com o MESP, a tônica da BNCC não está no neoconservadorismo moral, mas em práticas neoliberais de um conservadorismo econômico para a educação. Esta política surge em 2013 com o MBNC, contando com o apoio do Movimento Todos pela Educação, CONSED e UNDIME (AGUIAR, 2019) e articulações com movimentos sociais, centros de pesquisa e empresas, sobretudo a Fundação Lemman (MACEDO, 2017). A proposta de uma BNCC é iniciada pelo MEC e seu processo de formulação perpassa a formação da Comissão Bicameral do CNE, audiências públicas e a participação de especialistas no

Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular sob coordenação da secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro.<sup>100</sup>

O Movimento pela Base apresenta-se em sua página oficial como “um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017, *online*), a qual é considerada uma política capaz de melhorar a qualidade pública em educação pela construção pública da política em discussões qualificadas pela apresentação de evidências e sua divulgação para sua posterior implementação em redes e escolas, sendo seu foco a aprendizagem dos alunos.

Esses objetivos teriam sido conquistados por meio de uma “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (AGUIAR, 2018, p.15) ao privilegiar especialistas, optar por ações imediatistas e adotar um tom denominado de participação democrática ao invés de recorrer ao diálogo com a comunidade brasileira para participação nos processos de tomada de decisão. Destacamos entre os sete princípios norteadores para a construção da Base os de número um e seis, respectivamente: “Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade” e “respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017, *online*).

Em aproximação ao “pleno desenvolvimento” apresentado anteriormente, o documento *Necessidade de construção de uma Base Nacional Comum* (2015, p.1)<sup>101</sup> apresenta uma perspectiva de “vida plena” para os currículos, a qual abrangeria “o desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento”, bem como as dificuldades de gestão e infraestrutura para a materialização do direito à educação. Incentiva, ainda, a construção do projeto pedagógico, cabendo a ele designar os “aprendizados que serão oportunizados pela escola em cada fase escolar” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.2), uma vez que a

---

<sup>100</sup> A trajetória institucional da BNCC está descrita por Aguiar (2018; 2019), Macedo (2017;2018). Além disto, Avelar e Ball (2019) apresentam as redes de agentes públicos e privados para a aprovação da BNCC.

<sup>101</sup> Documento disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> na aba “Conceito”. Acesso em: 10/03/2019.

BNCC não se confunde com o currículo, mas serve de referência, segundo as informações divulgadas no próprio sítio eletrônico, na aba *Quem somos*.

Os aprendizados estão disponíveis no currículo sob a forma de competências, “definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas DCN e de conhecimentos, atitudes e valores essenciais para preparar os estudantes para a sociedade do século 21” e prossegue: “as 10 competências traduzem o que chamamos de educação integral, que leva em consideração todos os aspectos a serem desenvolvidos nas crianças e jovens: intelectual, emocional, corporal, social, cultural” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017, *online*), com destaque para as competências gerais de 6 à 9, as quais valorizam a diversidade, promovem os direitos humanos, incentivam o cuidado de si e do outro (física e emocionalmente) e exercício do diálogo e empatia na resolução de conflitos.

Em matéria de gênero, pode-se imaginar a importância que o tema transversal Orientação sexual dos PCN (BRASIL, 1997) e temas sobre diversidade sexual e identidade de gênero nas DCN (BRASIL, 2010) teriam na BNCC, visto que foram “ponto de partida para a elaboração da BNCC” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017, *online*), além de outros documentos e eventos complementares e significativos para as políticas educacionais, como o CONAE-2014, os cadernos *Indagações sobre Currículos* (2007) e *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (2010), todos disponíveis no portal eletrônico do movimento<sup>102</sup>.

Porém, é possível argumentar com Abramowicz e Tebet (2017) que, apesar do reconhecimento de desigualdades sociais sofridas por diversos grupos e da reafirmação dos direitos humanos para a proteção e cuidado desses sujeitos, não há uma compreensão adequada da diferença nessas relações de poder. Os sentidos das palavras são esvaziados (MACEDO, 2016) para permitir a entrada do capital e a instalação de relações de consumo.

Salientamos também que durante as audiências públicas da BNCC, o sintagma neológico “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018) esteve presente com um sentido ideológico parecido com aquele pronunciado pelo MESP, isto é, defende a heteronormatividade e a existência de sexos complementares e binários como fundamento da sociedade, sendo que o ensino de gênero nas escolas provocaria “a perda da identidade” durante a infância (FREIRE, 2018).

---

<sup>102</sup> Esta e outras políticas estão disponíveis em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/biblioteca>>. Acesso em: 10/03/2019.

Na primeira versão da BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), gênero aparece como conteúdo temático nas disciplinas de Biologia, Sociologia e Educação Física, sendo considerado um princípio orientador para todos os níveis de ensino.

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.7)

Reformulado em sua segunda versão, e concentrando, desta vez, nas disciplinas de Educação Física, Geografia, Biologia e Ensino Religioso.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.34)

Em continuidade às reformas educacionais iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, a BNCC desenrola uma reforma educacional que estabelece os conteúdos mínimos para o currículo escolar, destacando-se a padronização dos currículos escolares, meritocracia e gestão de resultados em incentivo à concepção de capital humano (AGUIAR, 2019). Assim, “a educação escolar é uma agência normalizadora, afinando o que é e deve ser uma pessoa formada, o que é e deve ser o trabalhador produtivo, qual deve ser o currículo e o que não deve nele estar presente, como conteúdos e práticas educativas” (MELO & MAROCHI, 2019, p.8).

A política é pensada em um momento de crise, apresenta-se em “um cenário repleto de julgamentos, comparações públicas de resultados, controles e avaliações contínuas, que exigem a todo o momento a atenção à produtividade e à relação custo-benefício das ações” (MELO & MAROCHI, 2019, p.3). Conseqüentemente, adere à estratégia neoliberal de responsabilização da formação inicial e continuada de educadores para a efetivação de suas propostas, produzindo performatividades segundo as quais um sujeito é integrado ou excluído da sociedade.

Os conteúdos curriculares adaptados a uma sociedade do conhecimento se ajustam a um “conhecimento para fazer algo”, naturalizando a ideia de currículo pela fixação da representação de sentidos, afastando qualquer imprevisibilidade do cotidiano escolar enquanto marca de significação curricular, distanciando-se de uma noção de “conhecimento em si”, considerada indesejável aos padrões de produtividade neoliberais (MACEDO, 2016). Esse modelo gerencialista introduz uma noção de qualidade da educação baseada na utilidade técnica e imediata do conhecimento, como a assimilação de conteúdos ou cumprimento de expectativas de aprendizagem (LOPES, 2018), em contraponto aos processos formativos gerados dessa relação; por este motivo é denominado uma política tecnicista, sem relacionar o conhecimento à cultura.

Essas prescrições curriculares são alcançadas com a aprendizagem de competências e habilidades, as quais são consideradas estratégias reguladoras que valorizam a formação do trabalhador produtivo e adaptam-no às exigências do mercado. É devido à ausência de uma Base Nacional Comum na educação brasileira “que muitos estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir”, o que seria “uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.2).

Parte-se da pressuposição de que o conhecimento a ser oferecido está diretamente relacionado ao cotidiano de cada estudante, por isso a aprendizagem de competências e habilidades é necessária, pois “ênfatiza que o conhecimento deve ser incorporado, entendido e usado na análise de situações da vida real”, o que permite considerar a BNCC “um conjunto de objetivos de aprendizagem em que cada conhecimento disciplinar se associa a situações que exigem processos mentais de lembrar, compreender, analisar e aplicar” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.3).

Por outro lado, nos quatro volumes de *Indagações Sobre Currículo* admite-se que “os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos” na relação pedagógica com a teoria pedagógica e a escola, e acrescenta: “todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural” (MOREIRA & CANDAU, 2007, pp. 9 e 12), sendo gênero parte do desenvolvimento humano, um “protótipo de aluno” no qual são projetadas expectativas a partir do que determina as chances de sucesso ou fracasso escolar para crianças e adolescentes. Nesse sentido, haveria um “currículo oculto” que complementaria as explicações sobre as diferentes trajetórias escolares (GOMES, 2007)

– ou ainda um “gênero humano” (LIMA, 2007) constituído por diferenças sobre as quais se deve falar para “posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (GOMES, 2007, p.25), com posterior menção à redução do sentido de diversidade a um “tema transversalizador”, quando não é trabalhada como eixo de orientação curricular (GOMES, 2007, p.28).

O documento final da CONAE-2014 também apresenta considerações sobre o tema quando, no Eixo II – *Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e Direitos Humanos*, gênero é reconhecido como “eixo central da educação e objeto da prática educacional”.

[...] diz respeito [gênero] à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.29).

Trata, ainda, da rejeição, ódio ou aversão a grupos não-heteronormativos como limitadores do reconhecimento à diferença e à diversidade na construção de uma sociedade democrática. Portanto, há a valorização dos direitos humanos e políticas afirmativas para a inclusão social como garantias da valorização do direito à diversidade nacional e internacionalmente, dado o alinhamento do Brasil com políticas globais sobre a temática de gênero e sexualidades.

Por fim, em *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (ROPOLI, 2010), gênero é uma particularidade própria de uma rede de conhecimento, superando a tradicional sistematização do saber, tão comum ao paradigma empreendedor que valoriza, junto aos conteúdos predefinidos, “habilidades como responsabilidade, disciplina, abertura a novas experiências, capacidade de enfrentar e resolver problemas” como parte do currículo escolar (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.3).

[...] os alunos devem desenvolver competências e habilidades vinculadas a campos específicos que, na verdade, em sua maioria, flertam de perto com os espaços de atuação profissional, evidenciando a aversão da BNCC a processos intransitivos ou mesmo *inúteis*, num utilitarismo em profunda sintonia com o espírito do nosso tempo. [...] Na BNCC, tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa, não havendo lugar para

restos, resíduos, negatividade, dispêndio etc. [...] (CECHINEL, 2019, p.5).

No Parecer CNE/CP nº15/2017, homologado pela Portaria nº1570, defende-se a presença de temas transversais para o combate à desigualdade social em educação, no qual se lê que.

A temática “gênero” foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Neste sentido, entende-se que o CNE deve, em resposta às demandas sociais, aprofundar os debates sobre esta temática. Assim, o CNE, mediante proposta de comissão específica, elaborará normatizações sobre orientação sexual e identidade de gênero, considerando a importância desse tema para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2017, p.30).

Algumas das controvérsias estão explicadas no voto do Conselheiro César Callegari, o qual, apesar de voto favorável à BNCC, dado sua “necessidade” (MEC, 2017, p.44), faz várias restrições, entre elas a seguinte.

[...] a exclusão das referências a gênero e orientação sexual, sendo que o MEC e a maioria dos membros do CNE acabaram cedendo às pressões das milícias fundamentalistas e ultraconservadoras que se posicionaram contra a existência dessas questões na BNCC (apresentei emendas para sua reincorporação ao texto, infelizmente rejeitadas) (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2017, p.45)

A própria introdução da disciplina optativa Ensino Religioso é resultado da influência de segmentos católicos e evangélicos, enquanto a elaboração da disciplina na BNCC é realizada somente por segmentos católicos. Ademais, o professor dessa disciplina é apresentado como um “especialista em tolerância”, o que levanta dúvidas em Cunha (2016) acerca da luta contra discriminações, sejam elas raciais, de gênero ou religiosas, mas aponta para um cenário de proselitismo, visto que.

Tão logo a BNCC chegou ao CNE sem a especificação do ER [Ensino Religioso], católicos e parte dos evangélicos desfecharam fortes e articulados protestos, reivindicando não só

seu retorno, como também a supressão de toda e qualquer referência a sexo e gênero (CUNHA, 2018, p.901).

Ademais, Ensino Religioso consta no currículo do Ensino Fundamental, enquanto Filosofia e Sociologia estão previstas somente no Ensino Médio. Soma-se a isso o reforço midiático ao se posicionar para repercutir o posicionamento político dos grupos religiosos sem problematizar a questão de gênero envolvida na discussão, ou apontar contradições sociais. Os vários silenciamentos do gênero na BNCC obriga que uma possível interpretação de seu sentido possa ser encontrada em termos como “igualdade”, “diversidade” e “equidade” em sua terceira versão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), os quais sustentam a ideia de “educação integral” presente desde o início dos primeiros documentos. A desapareição de gênero aprofunda ainda mais a impossibilidade de uma “educação integral” ou “vida plena”, principalmente quando sua transversalidade é preterida em razão de conhecimentos em Português e Matemática, exigidos em avaliações externas. Para Freire (2018), impõe-se “um projeto civilizatório de caráter heteronormativo”.

As competências, por sua vez, permanecem praticamente intocadas na terceira versão, nelas o “cidadão global” e o “trabalhador do século XXI” imbricam-se entre si e aliam-se eufemisticamente no combate de desigualdades sociais de tal forma que a expulsão do gênero da escola fortalece as tendências homogeneizadoras e universalizantes em torno de diferenças sexuais e de gênero (ABRAMOWICZ & TEBET, 2017). Os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” não apenas silenciam gênero nessa política educacional como também incentivam concepções mercadológicas de educação associadas aos mercados editoriais de livros didáticos, modelos de formação de professores e instrumentos de avaliação (ABRAMOWICZ & TEBET, 2017; ADRIÃO & PERONI, 2018; DOURADO & OLIVEIRA, 2018).

Investido da racionalidade instrumental do capital, a aprendizagem de competências e habilidades prepara o sujeito escolar para ser um “cidadão do mundo” no século XXI, adequando-se a um projeto de educação baseado no consenso social, trazendo a sensação de inclusão, participação democrática e justiça social, ainda que prevaleçam valores competitivos, tais como “Estado mínimo”, precarização do trabalho, aumento de desemprego e prejuízo aos direitos trabalhistas pelo deslocamento de responsabilidades para os indivíduos (MELO & MAROCHI, 2019). Contudo, esses efeitos podem ser minimizados no discurso, como em Marcondes (2018), pela menção

às experiências escolares enquanto ponto de partida para a construção de projetos pedagógicos, enunciando uma correspondência direta entre autonomia escolar e democracia sem considerar a autonomia relativa gestada nas disputas cotidianas de atores pelos sentidos do currículo (ALVES, 2018), ou à ênfase heterossexual e reprodutiva dada aos conteúdos curriculares da BNCC (FREIRE, 2018).

O MBNC disponibiliza documentos para auxiliar a gestão escolar na elaboração de Projetos Pedagógicos alinhados à BNCC para sua posterior implementação. No *Guia para gestores escolares* (2020a) percebemos o compromisso que a gestão escolar deveria ter com a nova proposta curricular, como no parágrafo abaixo.

A equipe gestora, geralmente composta de diretor e coordenador(es) pedagógico(s), devem promover, em cooperação, a dinâmica de trabalho na escola, gerar oportunidades para que as melhores práticas pedagógicas sejam construídas e atuar como guardiã das ações que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a, p.16).<sup>103</sup>

Em *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b), governança pelo regime de colaboração, reelaboração dos currículos, revisão de projeto pedagógico e encaminhamento a uma formação continuada da gestão e professores/as adequada às propostas anteriores são essenciais para a reforma educacional em curso. Cada capítulo possui etapas, esquemas e até sugestões de cronogramas para facilitar o planejamento e execução curriculares. Recomenda-se, ainda, que a formação continuada “seja oferecida diretamente pelas equipes regionais ou locais de formação e não pela equipe gestora da escola” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020b p.16).

A BNCC parece abdicar da noção de gestão democrática e modifica, assim, a organização do trabalho pedagógico nas escolas, sendo a centralização das decisões um dos limites à autenticidade dos Projetos Pedagógicos, além de pressupor continuamente a despreparação de profissionais da educação para trabalhar nas escolas (MENDONÇA, 2018), como se os especialistas em competências atestassem sua incompetência. Seja por efeito de atores religiosos (CUNHA, 2016; CUNHA, 2018) ou por atores do mercado (ADRIÃO & PERONI, 2018; AVELAR & BALL, 2019; MACEDO, 2016; MACEDO, 2018), há uma ressignificação das concepções de público e privado

---

<sup>103</sup> O que poderia ser compreendido, em outros termos, por: a equipe gestora possui um compromisso com a implementação da BNCC.

previstas no Estado de Bem-Estar Social pelo incentivo às parcerias público-privadas e a influência de credos intolerantes e heteronormativos sobre currículos de gênero e sexualidades.

A universalidade do currículo pretendida pela BNCC resulta da convergência de um contexto de globalização neoliberal de mercados com a política reacionária de grupos religiosos em torno do PNE-2014-2024. Entretanto, o currículo é interpretado nas inter-relações dessas partes, local e global, “seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais” (LOPES, 2018, p.26).

### 3.1.3. CAMPINAS E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Segundo os dados do IBGE, em 2018 a cidade de Campinas contava com uma área de unidade territorial de 794,571 km<sup>2</sup> para uma população estimada em 1.204.073 habitantes (em 20190, com uma receita de R\$ 58,5 bilhões em 2016. Comparativamente a outras cidades do Brasil, Campinas contribui com 0,94% do PIB, ocupando a 11<sup>a</sup> posição das cidades com as maiores economias do país (CALEIRO, 2017), sendo também a 14<sup>a</sup> cidade mais populosa do país. 39,1% de sua população está ocupada em algum trabalho, além disto, se os trabalhadores formais recebem em média 3,8 salários mínimos, 30,2% da população possui um rendimento nominal per capita de até ½ salário mínimo (SOUZA, 2014a).

O Censo de 2010 mostra em Campinas 11.480 mulheres sem cônjuge com filhos, o que corresponde a 2% do total de mulheres<sup>104</sup> campineiras em comparação com os 5.831 casais com filhos e 6.854 casais sem filhos, prevalecendo 65% das residências em domicílios particulares com 2 ou 3 pessoas, complementado por 98,3% de famílias em situação domiciliar urbana. A população residente declara-se majoritariamente branca (66,6%) ou parda (25,2%), com predominância das religiões católica apostólica romana, (58,3%), seguida de evangélicos (25,1%), pessoas sem religião (9%), e espíritas (3,2%).

Os outros dados disponíveis datam do censo geral de 2010 e evidenciam uma cobertura de 90,5% do território campineiro com esgoto sanitário adequado, 87,5% de arborização em vias públicas e 55,9% de urbanização de vias públicas, com IDH

---

<sup>104</sup> Em 2010, o IBGE acusa 559.248 mulheres do sexo feminino na cidade de Campinas.

Municipal pontuado em 0,805. Campinas configura, ainda, como alvo de investimentos financeiros e tecnológicos, como apresentado pelo Guia de Investimento (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, p.5) a partir de Indicadores de Excelência.

Campinas está localizada em ponto estratégico no interior do Estado de São Paulo e bem próxima da capital. A cidade nunca esteve tão preparada para receber investimentos e novas empresas. Companhias, investidores e empreendedores encontrarão uma administração municipal empenhada no progresso, uma cidade com vocação para o futuro e logística privilegiada. Algumas características do município:

- As melhores e mais modernas rodovias do país;
- O maior aeroporto de cargas da América Latina;
- Rede ferroviária que se conecta com o porto de Santos, o mais importante do continente;
- Em breve, ligação com São e Rio de Janeiro Pelo TAV – Trem de Alta Velocidade;
- Polo tecnológico apontado pelas Nações Unidas como um dos mais importantes do Hemisfério Sul;
- Entre as 500 maiores empresas do mundo, mais de 400 estão presentes no Brasil e 50 têm filiais em sua região metropolitana;
- As universidades estão entre as melhores do Brasil, o que reflete na oferta de mão de obra altamente qualificada;
- Escolas de nível fundamental e médio têm projeção nacional pela excelência de ensino;
- Domínio de línguas estrangeiras por parte de grande número de técnicos e profissionais;
- Indicadores elevados, como o IDH e uma ótima qualidade de vida;
- Mais de um milhão de habitantes, comércio diversificado, amplas áreas verdes e inúmeros espaços de lazer, esporte e cultura;
- Índice de saneamento básico próximo a 100% de esgotamento e tratamento sanitário, que se compara ao de países desenvolvidos;
- Rede de saúde classificada entre as melhores das Américas, com hospitais, clínicas e laboratórios modernos e capazes de oferecer medicina de excelência;
- Presença de câmeras de vigilância e monitoramento eletrônico nos principais pontos da cidade

Campinas é hoje uma das dez cidades que mais geram empregos no Brasil e, segundo estudo produzido pela Fundação Getúlio Vargas, é a melhor cidade para se trabalhar no interior do país. Ademais, seu ambiente é propício à realização de bons negócios, tanto pelos motivos já mencionados, como pela existência de uma série de incentivos fiscais oferecidos pela Prefeitura

Municipal. E neste guia você encontrará várias outras boas razões para investir aqui.  
Seja bem-vindo a Campinas, uma boa cidade para investir, produzir e viver.

Quando o Guia de Investimento foi lançado, o cadastro central de empresas em Campinas continha 49.521 unidades locais e 47.494 empresas atuantes, atingindo seu auge na gestão de Jonas Donizette com 53.681 unidades locais e 51.230 empresas atuantes em 2013, decrescendo em 2017 para 49.024 unidades locais e 46.483 empresas atuantes, ainda no governo Donizette.

Estas ações voltadas para o empreendedorismo fazem da cidade de Campinas um *locus* do ideário neoliberal, incluído as estratégias de governança do atual prefeito Jonas Donizette, membro do PSB, que assina em sua Proposta de Governo para a gestão 2016-2020 na prefeitura de Campinas a seguinte declaração: “Desde meu primeiro dia como prefeito [durante a primeira gestão] encarei de frente os problemas, arregacei as mangas e, sem reclamar, trabalhei muito. Ao longo do tempo, muitas adversidades foram vencidas”, as quais teriam sido solucionadas com os princípios Ética, Planejamento, Transparência, Eficiência, Modernização e Empreendedorismo, sendo que esta última ocupa o lugar de “locomotiva do progresso campineiro” (DONIZETTE, 2015, pp. 2-4), o que foi demonstrado pelo aumento de empresas na cidade durante sua gestão. O esforço individual, conta o prefeito, seria um dos motivos do sucesso de sua gestão, demonstrado pela sua segunda vitória nas eleições majoritárias municipais, sucesso que, a nosso ver, não deve ser confundido com realizações do plano de governo e de efeitos positivos nas políticas de combate às desigualdades na educação.

Assim, a Proposta de Governo apresenta uma prefeitura mais eficiente, menos corrupta e mais democrática. Dito de outra forma, ela seria “Menos falação e mais ouvidos. Menos enrolação e mais soluções. E, principalmente, seriedade com o dinheiro público” (DONIZETTE, 2015, p.2). Apresenta Campinas como uma “cidade de oportunidades” e acrescenta, “por isso, era necessário melhorar a qualidade do ensino para dar aos campineiros a chance de se preparar pro futuro”, orgulhando-se, em seguida, do aumento de creches, instituição das primeiras escolas de ensino em tempo integral da rede municipal de Campinas e da primeira Faculdade de Tecnologia, na região dos Amarais. Uma vez que a educação “deve ser prioridade para todo governante comprometido com o futuro da população campineira” (DONIZETTE, 2015, p.5), Donizette (2015, p.2) encerra sua apresentação com dizeres de melhorias nas áreas de

moradia e saúde, tendo assumido anteriormente a incompletude destes e outros projetos, convocando os leitores para contribuírem com a construção do documento, pois “governar é um ato coletivo que requer a participação de todos aqueles que amam Campinas e querem uma cidade mais humana e desenvolvida para nossos filhos”.

Pretende, ainda, realizar o trabalho em educação em parceria com a sociedade, destacando-se “família, associações de classe, sindicatos, empresas e universidades”, sendo o último componente essencial para a “transmissão de know-how técnico” para a Secretaria Municipal de Educação (DONIZETTE, 2015, p.5), demonstrando seu vocabulário empreendedor, bem como suas intenções de formar parcerias público-privadas. Donizette (2015, p.5) também afirma que “ao longo dos próximos quatro anos [2016-2020], os investimentos na área serão focados especialmente no ensino infantil e fundamental e na valorização dos profissionais, tendo como objetivo a formação de cidadãos conscientes e preparados para o mercado de trabalho”, sem qualquer menção à cidadania ou diversidade como compromissos da educação.

Estes achados resumem os esforços educacionais da primeira gestão de Jonas Donizette na “abertura de novas matrículas em creches e centros de ensino infantil” como “parte essencial dos esforços da gestão pública para aprimorar a educação no município” (DONIZETTE, 2015, p.5), trazendo o questionamento sobre a qualidade da educação oferecida, uma vez que o aumento de matrículas não está associado àquele da qualidade em educação; antes demonstra apenas um aumento no acesso ao bem público e educacional. A educação retorna com o tema economia, quando se compromete com o “reforço de programas de ensino técnico e de encaminhamento ao mercado de trabalho” para o trabalhador (DONIZETTE, 2015, p.10).

Em Chicone (2016), a construção de “Naves Mães” no município de Campinas confirma um aceno às políticas neoliberais, pois elas surgem com os aumentos do valor dos alunos da rede e dos investimentos para a Educação Infantil, implicando em aumento de convênios para atendimento a esse nível de ensino e à precarização de trabalho docente. Em suma, isto indica que “o modelo adotado pelas últimas administrações [Hélio Santos (2005-2009, do PDT) e Jonas Donizette (2013-2016, do PSB)] se distancia dos antigos acordos firmados com as instituições filantrópicas, configurando-se num novo formato de funcionamento da educação, com estreita relação com o novo papel assumido pelo Estado a partir da década de 1990” (CHICHONE, 2016, p.199-200), responsável por beneficiar instituições do setor privado.

A transformação no papel do Estado pode ser sentido também no Plano Plurianual de 2014-2017<sup>105</sup> pela sinalização de sete ações sob a responsabilidade da SME, sendo elas: Manutenção, Modernização e Reestruturação dos Serviços Públicos (Código do Programa: 009); Modernização da gestão da Tecnologia de Informação e Comunicação (Código do Programa: 010); Gestão de Bens e Imóveis (Código do Programa: 011); Gestão de Pessoas (Código do Programa: 015); Modernização da Gestão do Território; Minha Escola Bem Cuidada (Código do Programa: 013); Educação de Qualidade Para Todos e Cada Um (Código do Programa: 014); e Programa de Inclusão e Acessibilidade (Código do Programa: 067). Este conjunto de projetos tem por objetivo inovar, qualificar, prover materiais, serviço e pessoal, além de “aumentar a capacidade de atendimento e eliminar horário intermediário” e elevar a qualidade de ensino de todos os alunos por fortalecer “o desenvolvimento profissional e cultural dos professores” e acessibilidade para pessoas com deficiência. Logo, a modernização da gestão é recebida como uma alternativa para a qualificação profissional dos docentes, cuja proposta é melhorar o atendimento aos estudantes matriculados.

Pode-se argumentar, contudo, que estas medidas acontecem em decorrência de políticas gerencialistas, já que a tendência do município de Campinas é valorizar os sistemas avaliativos com capacidade de monitoração e ranqueamento dos resultados ao invés dos processos de gestão pública participativa, provocando um distanciamento entre os níveis de gestão central e local (SILVA, 2017). Presencia-se uma valorização de parâmetros quantitativos em comparação aos qualitativos, importantes para que a gestão escolar interfira no cotidiano escolar e promova uma transformação nos valores culturais da escola, quando se incentiva uma “cultura de gestão para resultados” e a meritocracia pela incorporação de assessorias privadas para avaliar a qualidade da educação no município, “menosprezando, assim, a cultura de avaliação escolar construída nas últimas décadas pelos educadores da RMEC [Rede Municipal de Educação de Campinas]” (SILVA, 2017, p.166). Assim, currículos de gênero seriam prejudicados no município ao terem seus processos avaliativos descontextualizados e quantificados, uma aderência à lógica de mercado, ignorando a identificação de problemas escolares (inclusive problemas de gênero) presentes nas avaliações internas das escolas.

---

<sup>105</sup> Disponível em < <https://pecasorc.campinas.sp.gov.br/ppa/ppa-2014-2017>> no formato de planilha Excel com o arquivo nomeado <ppa\_2014-2017\_programas\_acoes metas>. Acesso em 10/10/2019.

Partindo desta compreensão, os gestores escolares, bem como o corpo docente, teriam suas funções reduzidas a “executores de processos e cumpridores de tarefas emanadas dos órgãos superiores [SME de Campinas]” (SILVA, 2017, p.170), informação complementada pela orientação burocrática dada por três textos de apoio escolhidos para compor o *site* da SME: “Turmas de Progressão da Escola Cidadã – Repercussões das Políticas de Inclusão nas Aprendizagens e nos Processos de Socialização” (2005), de Maria Bernadette de Castro Rodrigues; “Fracasso Escolar e Escola em Ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais” (2005), de Claudia de Oliveira; e “Organização da Escola em Ciclos: aspectos da política na sala de aula” (2005), de Jefferson Mainardes. Consistem em trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Fundamental da 28ª Reunião Anual da ANPEd, mas sem a identificação do evento organizador na plataforma.

O silenciamento das questões de gênero continua presente ao investigar os temas transversais em outros programas da rede, como o Educação de Qualidade Para Todos e Cada Um (Código do Programa: 014), prevendo “Desenvolver no Município A Educação Ambiental Formal”, além do forte compromisso com a inclusão de pessoas com deficiência, demonstrada pelo Programa de Inclusão e Acessibilidade (Código do Programa: 067) e pelos cursos oferecidos no CEFORTEPE, cuja construção advém do Programa Minha Escola Bem Cuidada (Código do Programa: 013). Atualmente, o CEFORTEPE oferta cursos de curta, média e longa duração para a formação continuada de professores da rede municipal, sendo eles: o Programa Arte e Movimento; Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade; Projeto Línguas; e Projeto Educação Ambiental. Nenhum deles aborda em sua apresentação questões de gênero e sexualidades, ainda que no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação constem cursos sobre “Sexualidade Humana” para “monitores, especialistas e professores”.

Os cursos de longa duração são oferecidos pela Unicamp, concentrando-se na gestão educacional, educação infantil e na pesquisa e tecnologia para a formação docente com o COLE e o Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional como eventos de educação dos quais a prefeitura participa e divulga para as escolas. Outros eventos são aqueles promovidos pela própria prefeitura: o Seminário Municipal de Educação Infantil, o qual apresentou “inclusão de diversidade no cotidiano” como um

eixo temático<sup>106</sup> da edição de 2018, e o Seminário Educar para a Igualdade, sendo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o tema trabalhado.

É com o Fórum Permanente de Educação e Desafios do Magistério, em sua edição de 2014, que encontramos em sua coordenação a Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, docente aposentada da Unicamp e especialista em educação infantil que desenvolveu ao longo de sua formação científica uma proximidade com uma literatura feminista e pós-colonialista, sendo a Prof. Dra. Helena Altmann, graduada em Educação Física e também docente da Unicamp, um expoente no Brasil em relação às culturas de movimento e suas relações com as teorias de gênero, convidada para a mesa “Participação e direitos das crianças: por uma educação emancipatória”, da qual participou também a Prof. Dra. Márcia Gobbi, orientanda de Ana Lúcia Goulart em um mestrado que relaciona imagens e relações de gênero entre 1994-1997.<sup>107</sup>

Estas ações demonstram como os currículos de gênero são marginalizados pela SME, consistindo em discussões pontuais, uma vez que não dispõem de programas específicos, além de representar “inclusão” por pessoas com deficiência, provavelmente pela necessidade de torná-las cidadãos úteis e produtivos, promovendo cortes de gastos para instituições públicas e privadas, “sendo desnecessários o funcionamento e a manutenção de escolas clínicas, ou escolas especiais, para atender uma gama do público específico [pessoas em situação de deficiência]” (SARTORI, p.52).

Ademais, pode-se argumentar com Alves (2016, p.123) que as formações da rede de Campinas são “aligeiradas e pontuais” para satisfazer uma “política de formação docente na qual se valoriza o treinamento de professores, para que estes estejam mais ‘capacitados’ a (re)produzir alunos (in)competentes e ‘competitivos’ no mercado de trabalho”, em compromisso com um paradigma de capital humano. Ao valer-se de estratégias neoliberais para a realização de suas políticas públicas, a prefeitura de Campinas pretende efetuar uma economia de gastos ao incentivar formações *in loco*, situação em que se enquadra as formações de gênero e sexualidades quando não dispõem de apoio institucional.

Mantendo este raciocínio, na análise de conjuntura da Proposta de Governo 2016-2020, teria sido a crise econômica a causa da queda do PIB da Região

---

<sup>106</sup> Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=34710>>. Acesso em: 24/06/2019.

<sup>107</sup> Todas as informações referentes à trajetória acadêmica destas pessoas estão confirmadas na base de dados da Plataforma Lattes acessado em 24/06/2019, sendo que as informações foram noticiadas no sítio eletrônico da Associação de Leitura do Brasil: <<http://alb.org.br/forum-educacao-e-desafios-do-magisterio/>>, acessado também no dia 24/06/2019.

Metropolitana de Campinas, impondo “uma série de obstáculos e dificuldades para a gestão pública, afetada sobretudo nos últimos dois anos [2014 e 2015]”, contexto que justifica a diminuição de recursos da Prefeitura para atender as demandas sociais que “aumentaram exponencialmente” (DONIZETTE, 2015, p.3). No orçamento previsto no PPA 2018-2021 da gestão Jonas Donizette encontramos apenas um programa sob a gerência da SME de Campinas: Educação para Transformação, cujo objetivo consiste em “garantir acesso à educação e a permanência, com qualidade” e continua, “sendo assim, promovendo o acesso por meio da ampliação da oferta de vagas, bem como a permanência com a qualificação dos projetos pedagógicos e, conseqüentemente alcançando o sucesso escolar como garantia inequívoca ao direito à educação como princípio para a transformação social”.

Contudo, esse posicionamento pode ser contrastado com a presença de temas relacionados a Direitos Humanos no PPA 2018-2021 encontrado nos programas da Secretaria Municipal de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos, do Fundo Municipal de Defesa e Direito da Criança e do Adolescente, do Fundo Municipal de Assistência Social, do Fundo Municipal da Pessoa Idosa de Campinas, do Fundo do Conselho Municipal de Entorpecentes e do Fundo Municipal de Valorização da Comunidade Negra, sem qualquer relação direta com a SME. Nela predominam temas transversais voltados para os conhecimentos de mídias, tecnologias e meio ambiente para a formação dos cidadãos, sem menção a gênero ou sexualidades.

O Programa Mais Educação é um exemplo que atende a essas especificidades ao propor “atividades optativas” para a “flexibilização curricular, sendo inicialmente desenvolvido no contraturno” com estudantes das escolas com baixo IDEB. Espera-se que projetos como esse participem do Projeto Pedagógico das Unidades Escolares, tendo em vista a participação de professores “Articuladores”, isto é, professores que atuam como “elo entre os alunos, os educadores sociais, a Gestão Escolar e a Coordenação Central do Programa”, o que poderia ser interpretado como uma ação voluntária necessária para a implementação real do projeto, ou ainda, que a implementação não obedece necessariamente uma cadeia rígida de comando como em sistemas que prezam as hierarquias, tal qual o modelo fordista de produção. Assim, a “Operacionalização do Programa”, como descrito no *site* da prefeitura, depende da atitude de seus Articuladores em unir interesses da comunidade escolar e das autoridades envolvidas no processo educacional

Vale acrescentar que o Programa Mais Educação consiste no único oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas a ressaltar a “ponte” entre “a Gestão Central, no MEC/SECAD [atual SEMESP], a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas participantes”, curiosamente hospedado na pasta do Programa Rede de Projetos de Orientação Sexual, sendo que não possui nenhuma relação com o tema Orientação Sexual como proposto nos PCN, caso oposto ao do Programa MIPID, composto por dois projetos: “A Cor da Cultura”, instituído em 2005 em parceria com a Fundação Roberto Marinho, referente às temáticas étnico-raciais”, e “Sexualidade Humana, Gênero e Etnia”, agregado em 2009 e coordenado por Luis Capellano<sup>108</sup> e Sueli Gonçalves até 2014, sendo seu objetivo “a reflexão pertinente ao Corpo e Sexualidade Infantil, Corpo e Sexualidade do Adolescente, Corpo e Sexualidade do Adulto e Idoso, Papeis de Gênero (masculino e feminino), Combate à Homofobia, Racismo, A questão do negro, História e Cultura Afro-Brasileira”. Porém, como assinalam pesquisas sobre o MIPID (COELHO, 2015; EUGÊNIO, 2013; QUEIROZ, 2012), seu foco tem sido as relações étnico-raciais em comparação com o gênero, dado sua própria história em torno de um movimento de Educadores Étnicos.

Tanto os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação quanto os programas relacionados a gênero e sexualidade datam de 2005, exceto o projeto “Sexualidade Humana, Gênero e Etnia”, mencionado anteriormente, cuja atuação de profissionais fica reservada a Grupos de Formação e as formações em escolas realizadas pelos coordenadores dos Grupos (GODOY, 2012). A criação do MIPID decorre das consequências das políticas inclusivas do governo Lula da Silva, sendo o Programa Mais Educação desse mesmo período, instituído em 2007 e regulamentado em 2010. O Programa MIPID é revitalizado em 2015 pela Resolução SME/FUMEC nº 10/2015, passando a ser reconhecido por “MIPID Hoje”, o qual mantém sua centralidade textual nas discussões étnico-raciais.

Em rememoração às políticas de diversidade sexual no município de Campinas, o projeto “Sexualidade Humana, Gênero e Etnia” é antecedido pelos Projetos de Orientação Sexual e possui uma breve história relatada no documento *Sexualidades na Diversidade: Programa Rede de Projetos de Orientação Sexual* (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 2005), elaborado pela SME de Campinas em colaboração com vários educadores da rede. A apresentação do documento é antecidida

---

<sup>108</sup> Entre 2009-2016, Luis Capellano coordena o Programa Mais Educação.

pelas palavras da então Secretária de Educação de Campinas, Corinta Maria Grisolia Geraldi: “Esse trabalho foi possível graças ao pioneirismo do trabalho iniciado da década de 80 por um grupo de educadoras e educadores da Rede Municipal, com a liderança de Ricardo de Castro e Silva, psicólogo e psicodramatista que escreveu sua Dissertação de Mestrado, e um grupo que continuou seu trabalho, entre eles Cleuza, M. Geralda, Afonso, Sandra, Edna, Etelvina, Luís Fernando, Marila, Yone e Kátia” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 2005, p.2).

Consta nesse mesmo documento o seguinte: “Em 1984 a EMEF ‘Padre Melico Cândido Barbosa’, do Parque Tropical, em Campinas, constatou a necessidade de um trabalho de Sexualidade, em sua comunidade escolar. Sua diretora Aurélia Cassiano do Amaral teve a iniciativa de contatar o psicólogo José Carlos Vitor Gomes que iniciou o projeto piloto junto à escola, com alunos, professores e pais. Para o desenvolvimento deste projeto o referido psicólogo fez parceria com seu colega Ricardo de Castro e Silva” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 2005, p.5) e assim, a partir do tema “timidez psicológica”, iniciou-se as atividades envolvendo questões de gênero e sexualidades na RME de Campinas, sendo apoiado e incentivado pelo Secretário de Educação Enildo Galvão Pessoa.

Com o tempo, psicólogos e psicólogas foram acrescentados à equipe de profissionais trabalhando no Projeto de Orientação Sexual, conquistando boa adesão entre outras escolas da rede interessadas em trabalhar temas de sexualidade. Em 1987 é realizado o Projeto “AIDS: uma questão de educação” sob a coordenação de Cleuza Luiza Rodrigues Sironi e com a consultoria do Centro Corsini. Contavam com reuniões mensais nas escolas de ensino fundamental (7ª e 8ª séries) para a discussão do tema, utilizando a carga horária de Ciências.

A continuidade do tema da AIDS seria dada também com o Projeto: “AIDS: uma questão de Educação”, em 1988, exposto na 5ª Conferência Nacional de Educação. Priorizou-se as formas de contágio e medidas de prevenção pela cartilha “ABC da AIDS”, em que a aprendizagem recorria a “jogos educativos relacionados às áreas de Ciência, História, Geografia e Matemática”. Em 1989, durante a gestão do Secretário de Educação Newton Bryan, o qual, em conjunto com Corinta Geraldi (diretora pedagógica nesse período), realizam uma “assembleia com os especialistas de educação da SME para avaliarem os projetos em desenvolvimento a rede de ensino municipal”, optando por contemplar um Projeto de Orientação Sexual para toda a rede de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), sendo designados Ricardo de Castro e Silva e Cleuza Luiza

Rodrigues Sironi para sua elaboração, implementação e coordenação, discutidas uma vez na semana pelo professor (de qualquer área) escolhido pelos/as alunos/as, sem avaliação acadêmica e “centrado no desenvolvimento integral dos alunos, com ênfase na afetividade e auto-estima” e com participação opcional dos/as alunos/as (com o consentimento dos pais).

Vereadores que acompanhavam o desenvolvimento deste projeto, e conscientes da necessidade deste espaço nas escolas, colocaram na Lei Orgânica do Município [em 1990] um artigo sobre a obrigatoriedade da Orientação Sexual. Foi homologada a Lei Orgânica do Município de Campinas e Orientação Sexual passou a ser tratada como atividade pedagógica obrigatória nas escolas. Esta ação trouxe, ainda mais, credibilidade ao projeto já desenvolvido e maior expansão da área de atuação dentro das unidades escolares e secretarias afins (SECRETARIA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2005, p.10).

Ainda hoje é possível sentir a influência de Orientação Sexual na LOM (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 1990), visto que seu artigo 5º, inciso XVIII, atribui ao Município, em concorrência com a União e os Estados.

[...] garantir o acesso a todos de modo justo e igual, sem distinção de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade, condição econômica, religião ou qualquer outra discriminação, aos bens, serviços e condições de vida indispensáveis, a uma existência digna, bem como coibir, no seu âmbito de atuação, qualquer discriminação desta ordem, na forma da lei.

Na concepção de Luís Cappellano, em entrevista, essas experiências foram possíveis devido à atuação limitada do fundamentalismo religioso na década de 90 e à atenção de professores/as à própria realidade escolar.

[...] era outro momento histórico também [década de 90], o fundamentalismo religioso não era tão grande, estávamos falando de anos noventa, tem muitas denominações neopentecostais que chegaram depois disso no Brasil, então é uma época que não tinha muito fundamentalismo [religioso], ninguém falava de terra plana, nessa época, você não tinha absurdos tão grandes, uma sociedade aqui em Campinas, uma clientela, um público mais homogêneo e menos conservador, né. **Tem alguns acordos internacionais que já existiam na época, tipo Conferência de Dakar, que eles estipulam algum tipo de**

**educação de gênero e sexualidade [...] Eles eram importantes pra falar de orientação sexual?**

Eu acredito que a gente olhava muito mais pra nós e a gente estava num boom criativo, todo mundo tava tendo brainstorm toda semana porque a gente tinha um grupo, tinha grupos [pronúncia silábica para destaque do plural], na verdade, porque eram muitos professores, toda escola tinha pelo menos um, então tinha quatro grupos mais ou menos que se reunia na semana, o meu era terça-feira de manhã, a gente criava muito, então tínhamos jogos e brincadeiras que eram criados pelo próprio grupo, material de trabalho, a gente tinha uma biblioteca muito boa, tinha um arquivo de jornais e revistas, de questões pertinentes à sexualidade, mas basicamente o grande diferencial sempre foi que eram temas emergentes que saíam dos próprios alunos, então mais do que olhar para fora a gente tava olhando muito pra dentro, a gente tava trabalhando muito nas várias realidades e era um momento que a própria secretaria tinha muito essa questão que se devia partir da própria realidade de cada comunidade para fazer o projeto político pedagógico da escola, para desenvolver as metodologias que fossem mais adequadas pra aquela comunidade, para aquele local específico, então a gente tava mais voltado pra nós mesmos naquele momento, então eu não lembro, poucas foram as vezes em que a gente estudou documentos...

**Das políticas internacionais...**

Das políticas, poucas, poucas mesmo, a gente [es]teve muito voltado naquele momento para nós, eu acho que a gente tava criando, ah, você imagina, no começo dos anos noventa a gente literalmente tava criando a coisa mesmo (Luís Cappellano, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Os passos seguintes seriam: a transformação do projeto de Orientação Sexual em Programa da rede (em 1991), no qual cria-se “A Formação do Adolescente como Agente Educativo” (em 1992), tornando os jovens responsáveis pelo processo de aprendizagem com a função de monitor dos encontros de Orientação Sexual que se fortaleciam e intensificavam-se a cada ano e sua expansão para a Educação Infantil por iniciativa da Prof<sup>ª</sup> Laura Portella S. Ramos (1993). Estes acontecimentos percorrem a gestão de Solange Pelicer na SME de Campinas.

Até então, eram realizados encontros anuais (chegando a cinco encontros em um ano) com os jovens e suas famílias com a finalidade de expor trabalhos dos estudantes do projeto/programa e debater sexualidade. Alguns desses eventos foram: Encontro de Adolescentes da Rede Municipal; Encontro Nacional de Adolescentes; Encontro de Adolescentes das Escolas Municipais de Campinas; Debate de Adolescentes; Encontro

Municipal Infantil; Encontro dos Alunos do Ensino Supletivo; Encontro Municipal de Pré-Adolescentes; Encontro de Orientação Sexual; Encontro com Pais. Esses encontros são importantes para o compartilhamento dos saberes escolares criados nesse período de experimentação de uma proposta curricular local.

Somente em 1996 seriam realizados encontros com estudantes das 3ª e 4ª séries. Nesse mesmo ano as coordenadoras Cleuza Luiza Rodrigues Sironi e Maria Geralda Bernardis, em conjunto com Ricardo de Castro e Silva e outros educadores envolvidos com o Programa de Orientação Sexual, fundam a ONG “TABA” – Espaço de Vivência e Convivência do Adolescente. Assim, Campinas apresenta um contexto pioneiro na adoção de currículos de identidade (SILVA, 2001), cuja produção e institucionalização acontecem em virtude da luta de movimentos sociais e organização de professores para a disseminação desses conhecimentos, ressaltado por Luís Cappellano em entrevista.

[...] na época que eu estava em formação na UNICAMP, nos anos oitenta, primeira graduação em História foi de oitenta e quatro [1984] à oitenta e sete [1987], era um tema emergente, a Marta Suplicy tinha um programa na TV Mulher falando de sexo, ela tinha acabado de escrever um dos livros dela, era a era de ouro das sexólogas, a Marta Suplicy, Maria Helena Matarazzo, Parcos Ribeiro, tava todo mundo escrevendo sobre sexualidade, digamos assim, era o tema da moda nos anos oitenta, aí veio a AIDS, no nosso país o boom foi em oitenta e cinco [1985] e o tema então ganhou uma outra conotação, se antes a gente tinha uma conotação libertária ao trabalhar questões de gênero, afinal de contas é uma era entre Diretas Já em oitenta e quatro [1984] e Constituição em oitenta e oito [1988] que está se consolidando a questão das minorias e a questão dos direitos individuais, dos direitos coletivos das minorias, direitos sociais, né, e a AIDS dá uma engrenada, marcha ré, mas que foi, soube ser aproveitada pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada no sentido de propor uma reflexão que é uma questão de educação, então, por exemplo, na rede pública municipal de Campinas, o programa de orientação sexual em vez de diminuir o ritmo aumentou o ritmo com a AIDS, por que aí surgiu um outro problema complementar que era a AIDS questão de educação, que era justamente a questão da prevenção, né, então agregou mais um tema, deu uma força para uma temática dentro da perspectiva ou dentro do campo porque são inúmeras as possibilidades a discutir sexualidade humana, você tem um elenco que vai da subjetividade até as questões de saúde e você vai até os professores de ciência porque num primeiro momento quem militava nesse campo eram basicamente professores da ciências sociais, das ciências humanas, dentro de uma perspectiva que

era antropológica, sociológica, num segundo momento, com o advento da AIDS, você consegue agregar os professores de ciências porque vem toda a questão de reprodução humana e prevenção de ISTs, que na época ainda se chamavam DSTs, né, e o grupo passa a ter uma presença muito grande desses profissionais, eu me efetivei na prefeitura em noventa e um [1991], comecei a fazer parte do grupo de estudo de orientação sexual e aí eu percebi essa preponderância nesse momento específico dos professores de ciência por esse motivo, porque tinha acabado de surgir o AIDS numa questão da educação e que é um boom nesse programa, cada escola mandava um tanto de professores e tudo, e foi crescendo, a Câmara Municipal de Campinas incorporou ao currículo e tornou parte da grade as aulas de orientação sexual no sexto e oitavo ano, que tinha uma aula por semana sobrando, acabou sendo uma aula de orientação sexual, e eu vi esse programa crescer, depois declinar e mudar de feição no momento seguinte que ele virou Sexualidade Humana, Gênero e Etnia, né (Luís Cappellano, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Então, antes de existir qualquer política em nível nacional para orientar acerca de temas relacionados a gênero ou sexualidade, como o tema transversal Orientação Sexual dos PCN, Campinas dispõe de política própria pelo Programa de Sexualidade Humana, o qual é uma dupla referência, pois é um precedente de institucionalização de políticas locais realizadas por professores da RME de Campinas para as políticas étnico-raciais criadas com o MIPID (QUEIROZ, 2012), o que inspira a criação do próprio tema transversal Orientação Sexual e de uma secretaria especial para a Educação.

[...] as boas práticas [pedagógicas e premiadas nacional e internacionalmente] relacionadas a gênero e etnia fazia-se a troca de conhecimento, tem publicação sobre esse tema, a última que eu participei representando o município foi Santo André, depois, por êne [N] motivos, trocou-se a gestão, então aí você tem um outro olhar, o que é mais importante, então nesse período do que é mais importante o Programa Sexualidade Humana [e seu cofundador, Heliton Leite de Godoy] [...], porque sexualidade é anterior ao MIPID, mas se você for fazer um confronto entre os dois programas, o que eles eram, você vai ver que tem muita coisa que é espelho de um programa pro outro (Sueli Gonçalves, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

**E quando surge a SECAD ela fortalece a agenda de gênero e sexualidade em Campinas ou não?**

Eu acho que muitas vezes ela tirou ideias de coisas que a gente já fazia, porque tem, você vai ver nesse livrinho aí [Orientação Sexual na RMC, dado a mim pelo Cappellano], já tem muito [sentença interrompida], houve muitas publicações ao longo do tempo, então naquele fichário que eu queria achar também pra passar pra você a gente tem exemplares, então foi muita coisa publicada ao longo dos anos, né, cada ano que tinha um Encontro Nacional de Adolescentes e cada vez que tinha um Encontro de Adolescentes interno era uma publicação, era um livrinho, era uma revista, essa coisa extrapolou e muito a RMC, foi pro Brasil, foi pro mundo, e eu acredito que isso chega a Brasília, chega ao MEC, então muito influenciado também por nós é que surge essa intencionalidade da SECAD, depois SECADI, nesse sentido.

**E você diria que influenciou os PCNs?**

Com certeza, certeza absoluta (Luís Cappellano, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Se a década de 1980 e 1990 são marcadas pela presença de experiências em torno do tema sexualidade, no sentido de uma educação inclusiva de gênero, a criação e institucionalização do MIPID, em 2004, será um novo período de políticas curriculares no município de Campinas, com o propósito de implementar a Lei nº 10.639/03, sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, trazendo um novo sentido para as discussões curriculares sobre cidadania, diversidade e igualdade. A discussão principal dos projetos e programas militantes desse período é o racismo, suas implicações nas desigualdades entre brancos e negros, além do silenciamento e apagamento da história negra e a transformação histórica de identidade do povo negro. Estas temáticas seriam os fundamentos importantes para compreender as relações étnico-raciais estabelecidas nas escolas, até sua extinção em 2007 (QUEIROZ, 2012), ou ainda, trabalhar o racismo era importante para que as intervenções pedagógicas fizessem com que os alunos “se respeitassem independentemente de cor, religião, sexo”, como apontada na LDB (COELHO, 2015, p.61).

As intersecções com gênero são mencionadas de forma breve e pontual (ao menos no planejamento das atividades). Para dar alguns exemplos: a sexualização do corpo negro é mencionada por Queiroz (2012, p.163) em apresentação de leitura crítica a uma letra de música: “O teu cabelo não nega, mulata/ Por que és mulata na cor/ Mas como A COR NÃO PEGA mulata/ Mulata quero teu amor”. Em todo caso, discussões como esta estão centradas na naturalização do racismo pelo uso do significante “cor”, mesmo nos relatos acerca das discussões ou das entrevistas realizadas com os

Educadores Étnicos do Programa MIPID e outras autoridades políticas que contribuem para sua institucionalização.

Em conformidade com o exposto anteriormente, Queiroz (2012), em experiências do Projeto Baobá<sup>109</sup> na EMEF Gal. Humberto Castelo Branco, prevê “Estudos sobre as questões de gênero” nos temas de estudo e pesquisa (QUEIROZ, 2012, p.315), a intersecção de gênero com as temáticas étnico-raciais também aparece em “Situação-Problema”:

Conforme apontam as diretrizes curriculares, um dos desafios que nos vêm à tona neste momento é a produção de Pedagogias de Relações Étnico-Raciais, bem como a efetivação de uma educação pluriétnica, capaz de produzir uma identidade nacional que represente efetivamente os diversos grupos humanos inseridos no espaço escolar e na sociedade brasileira. Repudiasse, neste caso, a *hipervalorização* ou a desvalorização das diversas contribuições destes grupos, tentando trabalhar para a equidade no tratamento pedagógico, social, econômico e de gênero, no sentido de efetivação da cidadania plena (direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 a todos os cidadãos brasileiros), potencializando e valorizando a identidade nacional (QUEIROZ, 2012, p.311).

Outra menção às questões de gênero repousa em dois trabalhos apresentados na coleção do Núcleo de Estudos Negros, na Série Pensamento Negro em Educação (com oito volumes), “distribuído para todas as unidades da Rede Municipal de Educação” (QUEIROZ, 2012, p.327): a) *Os Estereótipos Racistas e Sexistas no Imaginário de Educadores Infantis: suas implicações para o cotidiano escolar*, presentes no Volume 6 – Os Negros e a Escola Brasileira, por Vera Lúcia Neri da Silva; e *Educação, Gênero e Etnia em Território Negro*, presente no Volume 7 – Negros, Territórios e Educação, por Ilma Fátima de Jesus.

Estas considerações, no entanto, não são um problema para uma formuladora de políticas da RMEC.

---

<sup>109</sup> Conta Wilson Queiroz em sua dissertação de mestrado: “elaborei o *Projeto Baobá* no meio de um processo de mudança de gestão do NAED. Naquele momento, quem assumiu a coordenação pediu que fosse apresentada uma proposta de trabalho para as EMEFs da região Leste da cidade de Campinas. Havia por parte do grupo MIPID, uma iminente necessidade de pensar em um trabalho continuado em uma determinada escola que envolvesse todas as disciplinas e todos os professores, e que pudesse ser planejado e trabalhado durante o ano letivo. Isso devido à quantidade de informações que estávamos absorvendo e dos cursos que ainda frequentávamos [...]. O *Baobá* apresentava, portanto, uma proposta de Educação Pluriétnica, contemplando as culturas Indígenas, Africanas, Europeias e Asiáticas na constituição da Cultura Brasileira” (QUEIROZ, 2012, p.309).

[...] pra mim não separa gênero das questões raciais, não dá pra separar, porque o que eu vou falar é chulo, eu não posso falar de preto pra preto, de branco pra branco, de gay pra gay, de lésbica pra lésbica, o ser humano é um, ele pode ser tudo isso, tendeu? Então eu não posso desassociar, eu tenho que respeitar cada um na sua essência, essa pra mim é condição de vida do ser humano [...]. No período das gestões que compreendem a gestão da Corinta, professor Ermano, o professor, não consigo lembrar o nome dele por conta [o volume da voz diminui até ficar inaudível], o Márcio foi um diretor de departamento, esteve diretor e secretário, a professora Helena de Freitas, foram os secretários, e um que eu tô esquecendo o nome dele, me perdoe, que foi reitor, ele foi reitor...

**Tadeu.**

Tadeu, professor Tadeu, professor Tadeu, então esse grupo de secretários, que são várias, são algumas gestões, esse grupo, eles investiram e acreditaram na equipe técnica pedagógica na qual eu fazia parte e acreditaram no trabalho da educação sobre esse viés, investiram o dinheiro público para este fim, como eu digo que investiram? Além de construir escolas, essa parte toda, mas investiram em formação de professor, em material pedagógico para o professor, em livros para os alunos, brinquedos, propiciaram formação externa para os professores, fizeram os convênios de formação e especialização com a UNICAMP e outras universidades, para gestor, e sempre nesse pacote *vamos tentar colocar gênero e etnia? Porque isso permeia as relações*, então nós sempre buscamos isso, isso que eu acho que é o diferencial desse período. (Sueli Gonçalves, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Em 2012 é escrito o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação sob a coordenação e organização de Heliton Leite de Godoy, sendo seu Capítulo 7 denominado *Educação e Sexualidade Humana*, escrito por Luís Cappellano. Encontramos em seu primeiro parágrafo a seguinte inter-relação temática.

Para iniciarmos a discussão sobre gênero e sexualidade na escola devemos, necessariamente, a partir de uma exposição histórica a qual visa contextualizar as questões que permeiam a abordagem sociológica e antropológica, tanto da sexualidade humana e suas várias manifestações, quanto da vivência do multiculturalismo e da diversidade (GODOY, 2012, p.45).

Sobre o período de produção da política curricular, o formulador de políticas comenta que.

[...] eu acho muito mais importante a gente lidar com vulnerabilidade social, principalmente um momento histórico no qual a gente vive, porque com a questão de saúde pública, qualitativamente é muito mais tranquilo, você não vai ter problema no meio fundamentalista religioso em lidar com questões de saúde pública, mas com certeza você vai ter que lidar com questões de identidade de gênero, né.

**E é essas questões vocês queriam quando você escreveu as diretrizes, aquela parte das diretrizes? [Inaudível]**

Eu acho que muito tem a ver com a construção histórica desse programa na nossa realidade específica de Campinas porque uma coisa foi o SECAD que quis, sempre teve essa intenção, a SECAD ou SECADI depois, sempre teve essa intenção de trabalhar concomitantemente as vulnerabilidades, mas outra questão é como o programa foi construído na cidade de Campinas e os fins aos quais ele foi se alinhando, foi servindo ao longo do tempo, a gente sempre teve uma tendência estruturante de combate à homofobia, transfobia, eu percebo, olhando pra trás, que foi uma característica do programa na nossa cidade, do nosso município, que não é de outras redes, em outras redes você vai ver uma prevalência, que eu coloquei no tempo um recorte específico, que ela é mais perene em outros programas, eles têm esse viés de prevenção de saúde, então são basicamente professores de ciências ou da área de biologia e com enfoque em saúde sexual e reprodutiva, o nosso programa, até pela realidade da escola pública municipal, que é uma escola, em geral, da periferia, de comunidades carentes, ele tem um enfoque no combate ao racismo e no combate à homofobia, transfobia (Luís Cappellano, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Esta perspectiva é endossada por outra formuladora de políticas da RME de Campinas.

[...] todo mundo brigava para o mesmo objetivo, que saísse uma diretriz curricular, e que ela fosse a cara da rede, quem que era rede? Nós, os profissionais que estavam ali há vinte, trinta anos, essa é a rede, a mudança da rede, que é deixar um legado para os novos professores, as novas equipes que fossem chegar, ela tinha uma história e tinha um trabalho pra seguir e não dependeria do vento que as novas equipes gestoras chegassem, que a secretaria [interrupção de sentença], você tinha uma diretriz, era esse o objetivo nosso, que nós perseguimos, que nós conseguimos, se hoje está sendo utilizado ou não é outra

história, mas nós fizemos parte, foi difícil? Foi muito difícil, difícil no sentido das ideias de querermos [interrupção de sentença], nós tínhamos pouco esp[acreditamos que seja *espaço*] [interrupção de sentença], nossa dificuldade foi colocar todas as nossas ideias num número xis [X] de páginas que era aquilo que a gente tinha pra publicar, não podia passar daquelas páginas, então o problema nosso, a maior briga nossa era essa. (Sueli Gonçalves, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Comparado com a situação atual da RME de Campinas, observa-se, portanto, um tímido avanço nas políticas de diversidade no município nas últimas gestões, timidez verificada, por sua vez, nos próprios Projetos Pedagógicos.

[...] pra te dizer que houve o apagamento, silenciamento, do Programa de Sexualidade, a OS, Orientação Sexual, acabou, como programa ele não tem mais, que era um programa que também foi reconhecido, ele era motivo de que muitos professores [foram] dar formações em outros municípios, ele teve reconhecimento, mas também minou, você tira um, você tira outro, você mina, você acaba, já não é muito bom falar disso, então eu apago, com o MIPID tem um movimento social forte em Campinas ainda que briga por ele, que está ali fazendo, mas ele não tem mais a verba que era destinada pra ele, pra comprar livros, brinquedos, porque a gente fazia [completaríamos com *o seguinte*] *ó, tem que comprar bonecas negras e bonecos*, hoje se você for buscar nos editais dificilmente você vai encontrar um edital de compra de brinquedo de bonecas negras, então essa é a política pública.

[...]

[...]o poder que emana do novo governo ele quer o que, ele quer o apagamento, ele não reconhece, o que existe hoje é um desmantelamento total das questões de raça, gênero, etnia, enfim, hoje é triste, nós estamos regredindo uns cinquenta anos na história da educação. (Sueli Gonçalves, Representante da gestão educacional, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

[...] ela [Solange Pelicer] é a secretária que nos deu o estatuto do magistério, é a secretária que nos trouxe a educação infantil da promoção social pra educação, em grande medida eu falo pra ela *Solange, hoje você está desdizendo tudo o que você disse lá atrás*, porque tem um retrocesso muito grande na atualidade, todo o progresso que ela trouxe lá atrás da primeira vez que ela foi secretária, ela tá sendo obrigada, por questões estruturais a fazer o contrário, mas naquele momento a gente têm um grande otimismo pedagógico, né, que faz com que a gente pudesse ser muito criativo, então é aquilo que eu falei pra você, a gente não

partia de referenciais do MEC, em grande medida a gente não partia de literatura, a gente partia do que a gente estava vendo e vivendo no cotidiano das escolas (Luís Cappellano, Representante da gestão educacional<sup>110</sup>, Entrevista concedida ao autor da pesquisa).

Como será visto adiante<sup>111</sup>, questões de gênero parecem participar do currículo escolar como consequência de uma cultura feminista na docência em comparação com diretrizes curriculares trazidas pelas políticas curriculares nacionais e do município. A força desse movimento de mulheres encontra respaldo, por sua vez, nas políticas de Sexualidade Humana do município de Campinas, que contaram em grande parte com a personalidade de Ricardo Costa e Silva, que não deixou de atuar em escolas da rede, como sinalizado em entrevista.

[...] a gente já trabalhou na rede com a orientação sexual que era um projeto super bacana [refere-se ao programa Sexualidade Humana], você já deve ter ouvido falar, Campinas é super inovador nessa área, [...] uns oito, sete anos, acabaram com esse projeto, que era com o psicólogo Ricardo, ele não era funcionário [concursado], era contratado pela prefeitura e fazia um trabalho maravilhoso, ele tá em alguma outra prefeitura, maravilhoso, maravilhoso, formou a prefeitura inteira, assim, mas eu nem sequer participei do projeto, nem sequer participar, nem deu tempo quando eu comecei a me interessar... mas eu trouxe ele várias vezes aqui [na Escola 1], consegui trazer ele várias vezes aqui pra fazer trabalho com os professores, foi bem legal, foi bem interessante. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

#### 3.1.4. ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DE CAMPINAS

O portal virtual *Projeto Pedagógicos Online*<sup>112</sup> consiste em um repositório de Projetos Pedagógicos do município de Campinas, com início em 2015, para facilitar a transparência à informação e o acesso do planejamento de cada Unidade Escolar a qualquer pessoa interessada em seu conteúdo. Geralmente, os Projetos Pedagógicos são planejamentos com duração de quatro anos e escritos pela equipe gestora, principalmente pelo/a Orientador/a Pedagógica, para atender às demandas de uma Unidade Escolar e seu entorno, vale dizer, a comunidade e seus usuários. Anualmente, a

<sup>110</sup> Atualmente, Luís Cappellano e Sueli Gonçalves não trabalham na área de gestão educacional.

<sup>111</sup> Nos referimos ao item 3.2.

<sup>112</sup> Ver: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>. Acesso em 17/11/2019.

equipe gestora acrescenta anexos ao Projeto Pedagógico de 2015 (obrigação institucional estabelecida antes da criação do portal virtual), culminando na extensão do documento: acrescentar novos programas realizados entre projetos; atualizar pesquisas realizadas pela própria escola sobre a comunidade atendida; atualizar o quadro de funcionários; expor avaliações internas da escola em relação ao Projeto Pedagógico anterior ou referente a projetos e programas em andamento, tais quais os relatórios das CPAs; e alterações na organização pedagógica da Unidade Escolar.

A apresentação destes conteúdos pode variar entre o cumprimento formal e rigoroso das exigências, resultando em Projetos Pedagógicos precisos e curtos, e a escrita íntima (do ponto de vista do cotidiano da Unidade Escolar) e poética, alongando as suas páginas para assim incluir posicionamentos políticos e situações específicas.<sup>113</sup> A quantidade de páginas desses documentos pode variar entre as Unidades Escolares, uma vez que dependem, como acabamos de mencionar, de processos criativos e de atitudes políticas, as quais não apresentam, a princípio, nenhuma contrariedade com a legislação.

[...] eu fico batendo a cabeça de como que eu faço um projeto político pedagógico de fato ser um documento de planejamento, não de mil e oitocentas páginas, contemplar a voz dos professores naquilo que eles querem fazer nessa comunidade [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2)

As escolas aqui pesquisadas que utilizam este tipo de escrita demonstram transparência em seus posicionamentos (constatado em comparação com as entrevistas<sup>114</sup>) já que exprimem posicionamentos sobre os quais não são sequer perguntadas, o que contribui para uma formação da identidade escolar pelo Projeto Pedagógico, um documento de referência para as práticas pedagógicas dos profissionais nas Unidades Escolares e que é construído coletivamente. Em outras palavras, a escrita contribui para a coletivização da identidade escolar mediada por uma escritora ou um escritor com determinação política, utilizando de sua sensibilidade para personalizar o Projeto Pedagógico, conferindo-lhe autenticidade.

Contudo, Projetos Pedagógicos não necessariamente recorrem à intimidade e à poesia para comunicar uma identidade escolar. A exigência de escrita do Projeto

---

<sup>113</sup> Como a apresentação de conto escrito por um estudante ou a descrição narrativa de um gestor sobre uma situação significativa para o escritor ou a escritora, além das informações burocráticas exigidas pela secretaria

<sup>114</sup> Exibidas na análise realizada no item 3.2.

Pedagógico pode significar, para algumas/uns gestores/as, uma dedicação maior às obrigações burocráticas com a SME do que com a comunidade. De todo modo, todos os Projetos Pedagógicos são elaborados seguindo um estilo de escrita pessoal ou coletivo, uma vez que o autor do documento pode ser uma única pessoa, o qual pode ser mais ou menos personalizado, para trazer à tona a perspectiva da própria comunidade.

**Como é pensar essas situações de gênero e sexualidade e fazer o Projeto Pedagógico?**

Eu não posso te falar, por que na verdade eu não escrevo o projeto pedagógico, eu sou uma super coadjuvante, a grande autora do projeto pedagógico é a Comênia<sup>115</sup> [...] ela reflete o que acontece na escola, o projeto não é “ela fez o projeto”, ela é uma escriba do projeto [...] ela recebe, ela psicografa algumas coisas [dito com tom cômico], ela fala as vozes que ela ouve, então ela é muito atenta nas reuniões pedagógicas às falas de todo mundo, é muito observadora, ela anota absolutamente tudo (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

O Projeto Pedagógico raras vezes depende somente de um gestor, visto que a Organização Pedagógica da Unidade Escolar conta com a participação de professoras e professores responsáveis por estudar os currículos de suas respectivas áreas para a construção de uma ementa própria para cada turma ou semestre escolar, ou ainda condensando várias turmas ao longo de um mesmo semestre. Os professores seriam responsáveis, ainda, por associar os temas transversais às suas respectivas turmas e atividades planejadas, sejam elas em horários regulares de aula, no contraturno ou em horários extraordinários, tal como apresentado por Madureira (2007) e Nascimento e Silva (2015). Não cabe, portanto, aos gestores escolares decidirem a transversalidade dos conteúdos ensinados nem sua frequência, mas - se levamos em conta as suas obrigações - conversar com os professores para atenderem propostas elencadas no Projeto Pedagógico, criar conjuntamente novas propostas (a serem inseridas no próximo Projeto Pedagógico) ou demandar formação específica aos profissionais da escola, com a devida atenção às demandas de formação da SME, sendo a obrigatoriedade dessas formações dada pela *convocação*.

---

<sup>115</sup> Todos os nomes mencionados no conteúdo das entrevistas daqui em diante são fictícios e têm a finalidade de manter o anonimato dos profissionais das equipes escolares, bem como as escolas em que trabalham e, conseqüentemente, atuam.

[...] agora tão me convocando pra uma [formação] que é sobre Justiça Restaurativa e que é um campo acho legal a abordagem porque é um campo que é da justiça fazendo uma leitura de como resolver conflito dentro da escola, a leitura é super bacana, fala de punição e tudo mais, mas pô, mas acho que dentro da escola a gente não teria que possuir isso, mas okay, tô sendo convocado e daí eu tô indo lá fazer [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Em nossa análise dos Projetos Pedagógicos, compreendemos que estes documentos não são elaborados livremente. A comunicação entre a SME de Campinas e as Unidades Escolares obriga a inserção de algumas informações para torná-los comuns a toda a rede municipal, gerando formatos idênticos entre si. Assim, esses documentos são organizados em tópicos essenciais, acompanhados ou não de subtópicos, sendo esta a estrutura necessária para definir um Projeto Pedagógico: Caracterização da Unidade Escolar e seu Entorno; Profissionais que Atuam na Unidade Escolar; Relatório da Comissão Participativa de Avaliação; Organização Pedagógica da Unidade Escolar; e Calendário Escolar. O Projeto Pedagógico é preenchido pela equipe gestora com as informações de suas respectivas Unidades Escolares, contando com a criatividade de seus formuladores para alterar ou acrescentar elementos à sua estrutura geral.

O Projeto Pedagógico pode ser visto como uma ferramenta de controle das decisões realizadas no interior da escola para atender a demandas da comunidade e das exigências de instâncias superiores de educação, por isso, dialoga diretamente com as políticas nacionais de educação e com as políticas trazidas por sua respectiva Secretaria de Educação, acrescentando-se em Campinas os diálogos com os NAEDs, com fins de descentralização administrativa privilegiando o agrupamento das escolas em regiões. Recorremos aos aspectos históricos das políticas de diversidade (VIANNA & CAVALEIRO, 2011) para salientar que as escolas não partem e nem precisam partir de interesses particulares para trabalharem pedagogicamente currículos de gênero; há na história das políticas educacionais episódios de formulação e elaboração dos textos dessas políticas em diversos níveis, do nacional ao municipal, passando ainda por movimentos globais para a criação de compromisso entre países pela determinação de uma agenda de gênero concretizada em políticas de diversidade sexual (VIANNA, 2012).

**QUADRO 1 - Correlação de temáticas nos Projetos Pedagógicos a *Temas Transversais***<sup>116</sup>

DISCIPLINAS /ANO	ESCOLA 1		
	2015*/2016*	2017	2018
<b>Língua Portuguesa</b>	Sexualidade; ética; cidadania; meio ambiente; pluralidade cultural; etnia	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente
<b>Matemática</b>	Orientação Sexual; Sexualidade; Ética; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e consumo; Cidadania; Etnia	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; etnia; meio ambiente
<b>História</b>	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 11.645/08; História da Matemática; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08;	Trabalho e Consumo/Meio Ambiente; Drogas; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano
<b>Geografia</b>	História da Matemática; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	S/C	Tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano
<b>Ciências</b>	Meio ambiente; saúde; ética; pluralidade; Consumo; "conhecimentos matemáticos"; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano	Sexualidade; Meio Ambiente; saúde; ética; consumo; cidadania; etnia; meio ambiente; pluralidade	Meio ambiente; saúde; ética; consumo; tempo; espaço; fenômenos da natureza; biodiversidade; história da humanidade; desenvolvimento humano

<sup>116</sup> A Escola 3 não possui correlação de temáticas a *Temas Transversais* em seu Projeto Pedagógico, isto se repete para a Escola 1 no ano de 2019, para a Escola 2 entre 2017 e 2019 e para a Escola 4 em 2018 e 2019. As células pintadas representam as disciplinas que apresentam “sexualidade” ou “Orientação Sexual” como temas transversais, enquanto S/C significa “Sem Correspondência”.

<b>Língua Estrangeira</b>	Orientação Sexual; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; temas locais	Orientação Sexual; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; temas locais	Orientação Sexual; sexualidade; Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; cidadania; saúde; temas locais
<b>Educação Física</b>	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente	Sexualidade; ética-valores morais; saúde; nutrição; cidadania; meio ambiente

DISCIPLINAS /ANO	ESCOLA 2	
	2015*	2016
<b>História</b>	Identidade social	Identidade social
<b>Artes</b>	Cidadania; ética e valores; prática da leitura; leitura das múltiplas linguagens	Cidadania; ética e valores; prática da leitura; leitura das múltiplas linguagens
<b>Língua Estrangeira</b>	Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; saúde; meio ambiente	Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; saúde; meio ambiente
<b>Educação Física</b>	S/C	Cidadania; responsabilidade social

DISCIPLINAS /ANO	ESCOLA 4		
	2015	2016	2017
<b>História</b>	Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Trabalho e Consumo	S/C	S/C
<b>Língua Estrangeira</b>	S/C	S/C	Sexualidade; cidadania; pluralidade cultural; vida saudável; meio ambiente

Nesse sentido, espera-se que os Projetos Pedagógicos mencionem os temas transversais Orientação Sexual contidos nos PCN e Sexualidade Humana nas diretrizes curriculares municipais, porém, sua abordagem pode ocorrer de maneira extremamente variada nos documentos curriculares das Unidades Escolares. Os Projetos Pedagógicos das escolas oferecerem combinações variadas de temas transversais (Ética, Cidadania, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual, etc.), além de admitir temas que não estão oficialmente reconhecidos como transversais pelos PCN (*desenvolvimento humano, prática da leitura das múltiplas linguagens, temas locais, vida saudável, responsabilidade social*) ou adotar a interdisciplinaridade entre disciplinas (*História da Matemática*) e entre disciplina e temas (*história da humanidade na disciplina Ciências*). Enquanto alguns Projetos Pedagógicos (Escola 1), estão objetivamente orientados por temas transversais previstos nos PCN ou inventados segundo a criatividade de professoras/es, outras escolas (Escola 2 e 4) se apresentam especificamente transversalizadas (ao menos no texto curricular). Percebe-se, ainda, que legislações, como a Lei nº10.639/03 e a Lei nº11.645/08, podem ou não constar como temas transversais nos Projetos Pedagógicos pesquisados.

Esta liberdade interpretativa parece residir no fato dos temas transversais não serem alvos de avaliações externas como disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas passarem pelo escrutínio de avaliações internas das respectivas Unidades Escolares. As ações pedagógicas das escolas e dos municípios com intersecção dos temas transversais podem ser premiadas por instituições educacionais e não educacionais (com prestígio trazido por prêmios em dinheiro, certificação, títulos, etc.), receber atenção jornalística ou midiática de qualquer natureza (incluída aí os esforços da própria Unidade Escolar em propagar seus esforços em mídias sociais na procura de reconhecimento e divulgação de suas atividades internas sob o pretexto da gestão democrática e/ou outros princípios da equipe pedagógica) e até consistir em compromissos pessoais que os atores possuem com determinada temática, sem qualquer relação com as políticas educacionais ou com um número seletivo delas, configurando em alguns momentos desconhecimento sobre as políticas de diversidade, como expresso por Fialho e Nascimento (2017), Madureira (2007), Rodrigues *et al.* (2013b) e Souza (2014b).

Orientação Sexual, por sua vez, pode aparecer nos Projetos Pedagógicos em referência exclusiva ao Artigo 98º do Regimento Escolar Comum das Unidades

Escolares (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2010)<sup>117</sup> ou ao Artigo 5º da LOM (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 1990),<sup>118</sup> como constatado em duas escolas estudadas, cada uma referindo-se a um destes documentos. Não mencionar “orientação sexual” no texto dos Projetos Pedagógicos não significa que as escolas ignorem os temas sobre sexualidade, visto que podem ser abordadas por ações intersetoriais com instituições especializadas em saúde, proporcionando alguma educação sexual. Com isto, informamos que os temas de sexualidade e a palavra “orientação sexual” nem sempre estão associadas ao tema transversal Orientação Sexual previsto nos PCN.

Dando continuidade ao argumento, na Escola 1 há no planejamento em História articulação de “questões étnico-raciais e de gênero” com um tema específico dessa disciplina, uma atividade de curta duração. O Projeto Pedagógico também relaciona Orientação Sexual a alguma disciplina pelo cuidado de um professor em relação às desigualdades de gênero e à atenção transversal aos conteúdos da disciplina ministrada, versando, entretanto, mais sobre os comportamentos da turma em que trabalha que à apresentação de um conteúdo mais amplo relacionado aos temas gênero e sexualidades.

Há ainda projetos escolares oriundos da dedicação dos professores às HPs, relacionando cinema e sexualidade ou autonomia à gênero e orientação sexual, e aqueles “guarda-chuva”, responsáveis por orientar eticamente toda a escola de tal forma que possa a ser reconhecida entre seus usuários pelos compromissos éticos de convivência e pela intolerância a qualquer prática de violência, com menções explícitas à importância de gêneros e sexualidades diferentes na escola e à responsabilidade de todos seus usuários para a construção de um ambiente no qual todos sintam-se pertencentes.

Nas demais escolas estudadas, temas relacionados à sexualidade ou “orientação sexual” não estão previstos em muitas disciplinas, projetos ou programas, embora *sexualidade* seja, entre as palavras-chave pesquisadas, aquela com maior constância nos Projetos Pedagógicos. Ciências ainda é disciplina predominante na menção ao conteúdo

---

<sup>117</sup> Embora sejamos levados a crer que se trata do Art.91 - §VII, o qual resolve a formação básica do cidadão no Ensino Fundamental mediante “o respeito, à diversidade étnica, de gênero e de orientação sexual, de religião, de ideologia, de idade e de condição socioeconômica” (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2010).

<sup>118</sup> Imaginamos que trate particularmente de seu §XVIII, em que consta: “garantir o acesso a todos de modo justo e igual, sem distinção de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade, condição econômica, religião ou qualquer outra discriminação, aos bens, serviços e condições de vida indispensáveis, a uma existência digna, bem como coibir, no seu âmbito de atuação, qualquer discriminação desta ordem, na forma da lei” (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 1990).

“sexualidade”, e em todas as escolas é comum que o tema esteja concentrado no Ensino Fundamental II, sobretudo para o Ciclo IV (8º e 9º anos), marcas flagrantes de um certo biologicismo na tradição escolar com os temas transversais.

[...] é uma tradição isso, achar que professor de ciências trabalha isso [discussões de gênero e sexualidade], não deveria, todos teriam que falar sobre (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

A gestão escolar também apresenta desconhecimento quanto à criatividade no uso de *temas transversais* na organização de atividades. A Escola 3 compromete-se a inserir o estudo dos *símbolos nacionais* em seu currículo, enquanto a Escola 2 organiza Grupos de Trabalho com as/os professoras/es para discutir *Linguagens, Humanidades, Ecologia e temas interdisciplinares*; sua gestão também planeja em seu calendário escolar eventos abertos à comunidade para discutir *Ecologia, Direitos Humanos, bullying, sustentabilidade ambiental*, entre outros considerados *transversais*. A Escola 4, por exemplo, compreende por *tema transversal* a elaboração de um projeto escolar que aprofunde conhecimentos curriculares de matemática, exibindo uma disciplinarização de tais temas.

Nas entrevistas realizadas com gestores escolares, as “Diretrizes Curriculares Municipais”<sup>119</sup> podem ser consideradas as principais orientações externas advindas da SME de Campinas, tendo sido mencionadas por ao menos um gestor de cada Unidade. Devido a isso, acreditamos, adquirem o *status* de política central para inserir gênero no Projeto Pedagógico e problematizá-lo no cotidiano escolar, embora nem sempre se apresente por Sexualidade Humana no currículo.

**[...] vocês tem menções de gênero e sexualidade [no Projeto Pedagógico]?**

Tem porque tem as normativas todas que tem que estar dentro do projeto pedagógico [...] a própria diretriz curricular de Campinas, que está dentro do projeto pedagógico, né, tem que estar, então ela já traz isso como um tema transversal a ser trabalhado [...] (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

**[...] vocês recebem orientações externas para trabalhar com essas questões?**

Muito pouco, muito pouco, né, na verdade a gente vive um momento hoje, eu não sei se você chegou a ler o documento das

<sup>119</sup> Abreviação para Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2012), organizada e coordenada por Heliton Leite de Godoy.

diretrizes curriculares municipais, a gente vive um momento hoje de estar resgatando o debate dessas diretrizes por conta inclusive da BNCC, da Base Nacional Curricular Comum, Comum Curricular, e até pra pensar onde a gente defende, onde a gente avança, onde a gente luta pra manter, né, tá bem, bem pontuado, bem difícil inclusive, a gente não tem uma oriente[ação], por exemplo, essa questão das ISTs... (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1)

**[...] aquela diretriz que você me mandou [por e-mail] é uma orientação externa?**

É, é.

**Da secretaria pra trabalhar...**

É, é.

**Tem algum outro material que eles enviam pra vocês?**

Não, não. (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2)

**E a escola ela tem autonomia pra trabalhar um currículo de gêneros e sexualidades?**

Assim, de forma bem genérica, ela tem [interrupção de sentença], porque faz parte da diretriz né, então a gente tem essa liberdade sim, não é restrito, tem uma lei que nos respalda de poder dizer sobre [...] (Entrevistada 7, Diretora, Escola 4)

Isto corresponde com a predominância de *Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o Ensino Fundamental* no Quadro 2 (Anexos) em comparação com outras políticas da rede, seguida de *Parâmetros Curriculares Nacionais* no conjunto de Projetos Pedagógicos analisados e apenas uma escola (em três anos) não fez menção às palavras-chave pesquisadas, o que significa a ausência dessas políticas em seus documentos curriculares.

No entanto, em 2019, nenhuma dessas palavras ocorreu nos Projetos Pedagógicos, porém, *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas* manteve a maior constância entre as palavras por nós buscadas, mantendo-se sempre entre 0 e 3 menções, enquanto outras palavras-chave sofrem diminuição de ocorrências nos documentos analisados ao longo dos anos. Em comparação com as políticas predominantes no currículo da rede entre 2015 e 2019, o *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas* possui poucas ocorrências mesmo quando é a política mais citada.

Estas informações recorrem à frequência das palavras-chave nos Projetos Pedagógicos, apresentada abaixo e construída a partir dos dados do Quadro 2.

GRÁFICO 1.1 - Frequência de "Temas Transversais" nos Projetos Pedagógicos

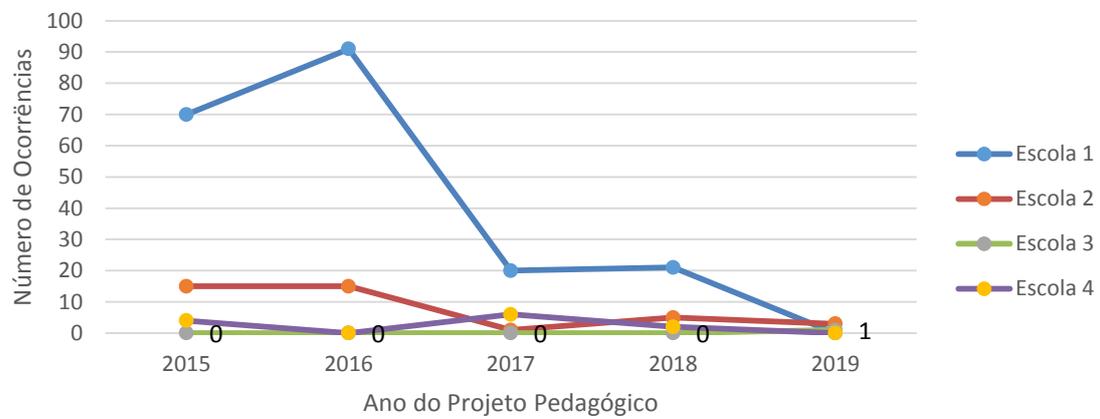


GRÁFICO 1.2 - Frequência de "Orientação Sexual" nos Projetos Pedagógicos

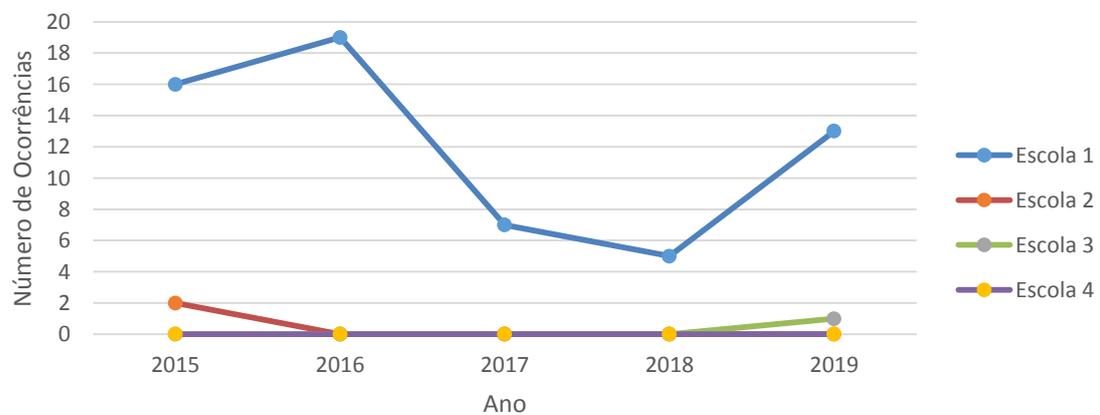


GRÁFICO 1.3 - Frequência de "Sexualidade Humana" nos Projetos Pedagógicos

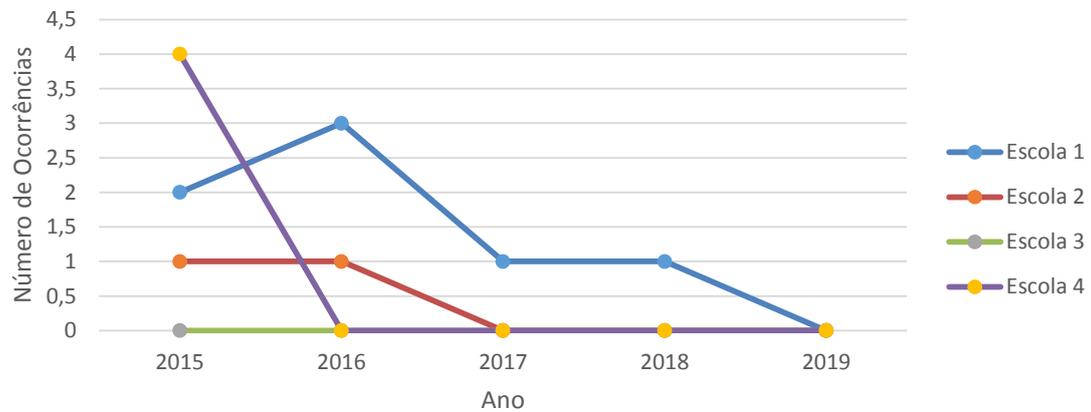
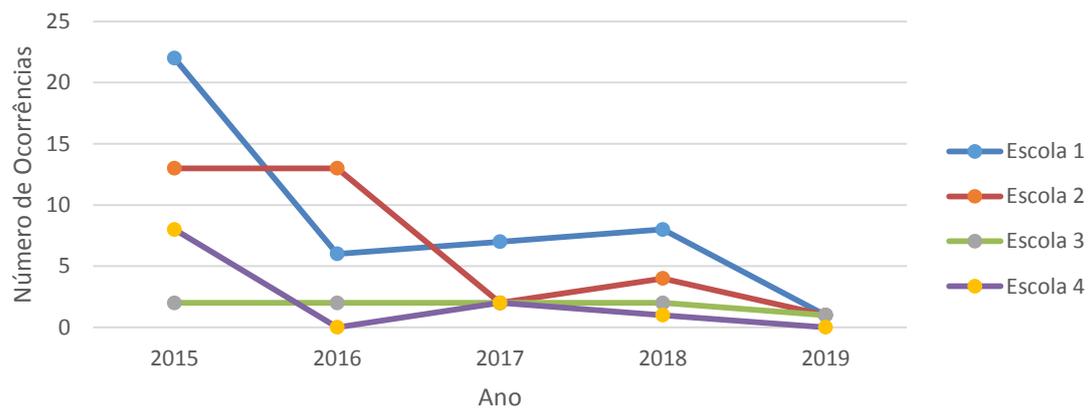
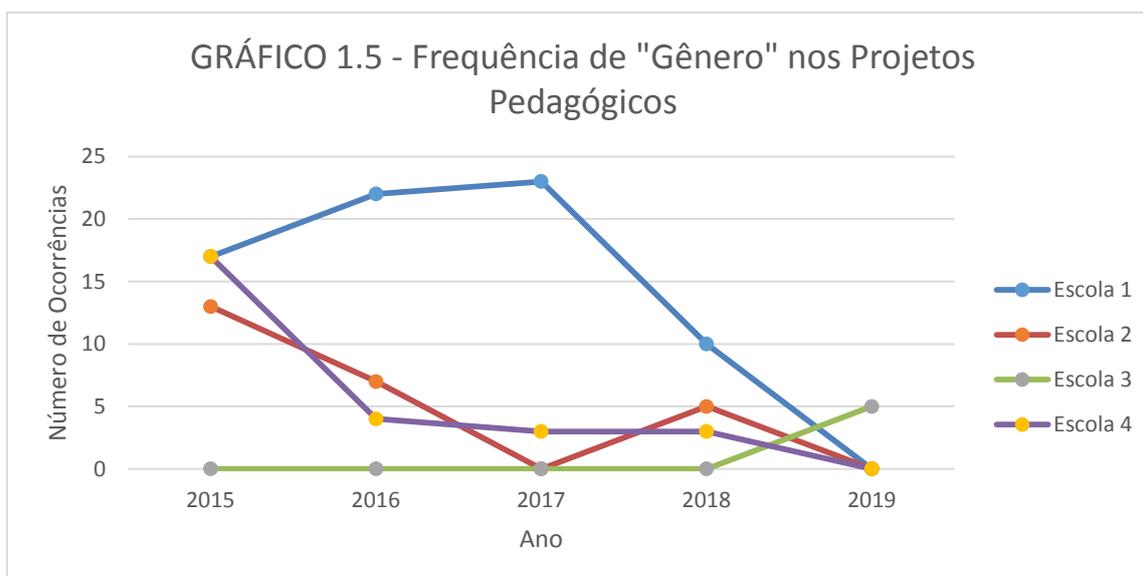


GRÁFICO 1.4 - Frequência de "Sexualidade" nos Projetos Pedagógicos



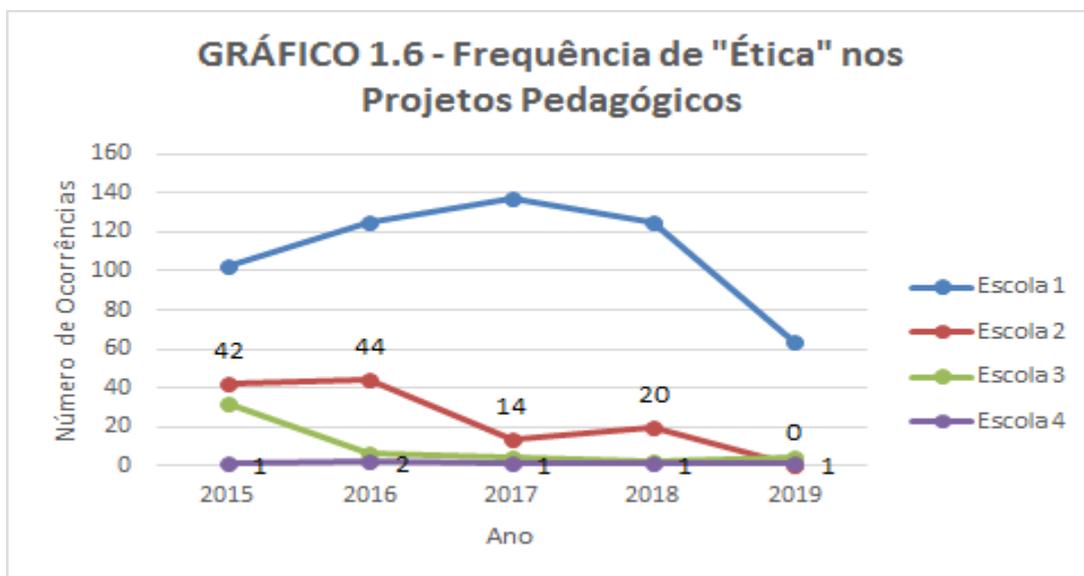


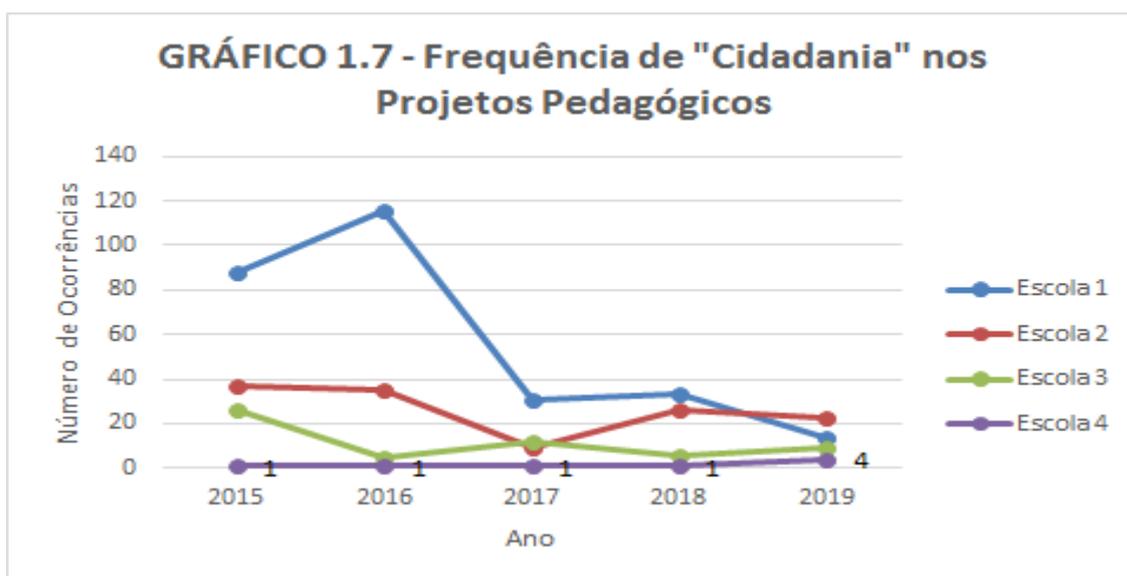
De modo geral, observa-se a diminuição da frequência dos termos *temas transversais*, *gênero*, *orientação sexual*, *sexualidade* e *sexualidade humana* nos Projetos Pedagógicos das escolas, e frequentemente alguns deles não ocorrem nesses documentos curriculares, sendo que em duas escolas *orientação sexual* reaparece nos Projetos Pedagógicos de 2019. É possível pressupor a existência de uma relação entre a diminuição da frequência dessas palavras e a diminuição da citação das políticas a elas relacionadas, porém, como os próprios Projetos Pedagógicos nem sempre relacionam as palavras-chave pesquisadas às suas políticas de referência, preferimos sustentar que a leitura das gestões escolares se pauta mais em aspectos subjetivos (decorrentes da atuação criativa) que objetivos (decorrentes da implementação) na ocorrência dos termos.

Por outro lado, não é possível ignorar que membros da gestão escolar utilizam políticas municipais e nacionais de formas criativas para intervir com problemas de gênero, ainda que a diminuição da frequência de palavras como *orientação sexual* e *sexualidade humana* (termos centrais se as DCM e o PCN predominam na história dos Projetos Pedagógicos) sejam negligenciadas. Nota-se, por exemplo, que a ocorrência de algumas políticas está associada a palavras que não possuem menção ao longo de seus textos, como a correspondência entre *gênero* e *LDB*, *orientação sexual* e *LDB*, *gênero* e *LOM*, ou ainda, *sexualidade* pode estar correlacionada a *temas transversais* em Projetos Pedagógicos da Escola 1, o que realça a recontextualização do vocabulário oferecido pelas políticas na adoção de reinterpretações locais das escolas (BALL *et al.*, 2012).

Também é possível que as palavras-chave não tenham qualquer correlação explícita com as políticas em seus documentos, ainda que sejam apresentadas nas entrevistas como referências às temáticas de gênero propostas em seu currículo. A Entrevistada 8, por exemplo, enfatiza a importância dos PCN para proporcionar discussões de gênero, mas o documento não foi encontrado no Projeto Pedagógico de 2019: para esse ano e escola consta apenas a ocorrência de *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de ensino de Campinas*. Portanto, como previsto em Dias e Oliveira (2015), os temas transversais, inclusive Orientação Sexual e a Sexualidade Humana, mobilizadas pelo município de Campinas como balizas curriculares das questões de gênero, podem ser abordados de forma extremamente pontual e até mesmo esquecidos pelos documentos curriculares das Unidades Escolares em detrimento de outros temas transversais.

*Ética e cidadania*, por exemplo, apresenta frequência maior nos Projetos Pedagógicos em comparação com as palavras-chave exibidas anteriormente.





Compreende-se o foco em *Ética* e *Cidadania* por sua natureza constitucional, isto é, tema contido em outras políticas da educação, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e a LDB, ambas com a obrigação de formar cidadãos. A transversalidade do ensino da cidadania nos currículos emerge no interior da escola pela participação dos educandos em Grêmios, Conselhos e, em Campinas, no programa Parlamento Jovem, na intenção de promover o pensamento ético. Apesar do louvor a esses temas, demonstrado pela sua aparição nos documentos curriculares quando nem mesmo os temas transversais são mencionados, sua frequência também está sujeita a quedas (Gráficos 1.6 e 1.7). Isto, no entanto, não é suficiente para afirmar que as escolas desprezam atitudes éticas e cidadãs.

[...] a gente tenta na medida do possível ser uma escola democrática, a gente trabalha com assembleias, amanhã inclusive tem assembleia (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

[...] a gente tem um projeto geral, uma das matrizes do nosso projeto pedagógico, um projeto de convivência democrática que é Democracia Hoje [nome fictício para o projeto], a partir dele nós elegemos quatro princípios né, justiça, respeito, responsabilidade e convivência democrática (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

[...] eu acho que esse tipo de coisa de desejar o bem para o outro, de querer o bem para o outro sem tratar de religiosidade falta um pouco na escola [...] (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

[...] a gente não ia para uma paralização como eu fui agora na quarta-feira, sem fazer uma reunião com os pais, sem ficar na frente da escola e falar *estamos fazendo*, não em horário de trabalho, mas eu vou lá sete horas da manhã da escola, recebo os pais dizendo *estou fazendo esta paralização, não virei amanhã porque tá acontecendo tal coisa e eu como cidadão me coloco de tal forma*, então assim, ali eu acho que tinha, tem, quero acreditar que tenha, ainda, um coletivo que tenha algum posicionamento que se mostra (Entrevistado 3, Diretor, Escola 3).

[...] eu gosto muito de trabalhar em periferia, porque assim, eu falo pros meus alunos, *vocês são capazes, não é a periferia que vai dizer que vocês não podem, vocês podem mesmo morando na periferia, e é educação que vai abrir o caminho pra vocês, sempre a educação abre o caminho* [...] eu acho que a gente tem que trabalhar esse discurso ao contrário, *vocês é capaz, corra atrás, e é a educação que vai transformar sua vida*, e eu creio nisso, que é a educação que vai transformar, todos nós somos capazes, por isso que até hoje eu moro em periferia, não saí de lá, e eu falo pros meus alunos *eu moro em periferia ainda, eu tenho a minha história, mas eu moro em periferia*, você percebe quando você vai pra esses lugares que os alunos, eles não te olham de frente, eles são retraídos, porque eles estão cansados o tempo todo, *não, você não é capaz, você é isso e aquele outro*, e isso me incomoda muito [...] (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Compreender as imperfeições que separam o texto escrito da atuação faz-se importante para perceber que o currículo não está limitado aos planejamentos curriculares ou a qualquer atividade organizacional contida nos Projetos Pedagógicos, caso contrário seria possível supor que não se desenvolve ética por uma constância insuficiente dessa palavra em seu currículo (caso da Escola 3, com apenas 1 ocorrência à *ética* em todos os anos) ou de sua completa desapareição em alguns anos (Escola 2), pois acontece na escola um currículo vivo e vivido em seu cotidiano (LOPES & MACEDO, 2013).

[...] o Joaquim e a Mafalda não são os únicos professores que abordam isso [questões de gênero e sexualidade], mas têm vários outros professores, eu tenho a Beatriz que é uma professora de educação física, e ela é atleta de futebol de salão, ela jogou futebol de salão, né, que é uma questão que sofre muito, essa questão dos estereótipos de gênero também, o professor Carlos de matemática é indiretamente, apesar de se perguntar pra ele, ele vai falar *não, não, não trabalho com isso*,

mas assim, no cotidiano você percebe que ele tem um trabalho sobre isso, professora Renata também de português...

**Pelo jeito têm vários professores que...**

Tem! Por exemplo, o Denis de matemática que já passou, a gente já passou, por exemplo, fez a discussão com *Estrelas além da terra* para discutir o papel das mulheres na ciência, pô, foi um professor que propôs passar e fez essa discussão, entendeu? Tá bom pra caramba isso. (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico).

**[...] vocês têm algum material, algum projeto de gênero e sexualidade na escola?**

Em específico acho que não, acho que está pulverizado no próprio currículo, assim, não vejo especificamente o trabalho com o tema em si, mas eu vejo ele mais pulverizado, por exemplo, a própria professora Carlota por exemplo, o ano passado ela trabalhou muito com aquele livro “Lute como uma garota”, ela leu muitas biografias, tem a professora Vanessa, uma professora de geografia que também fez o trabalho das mulheres, acho que foi dela que surgiu esses trabalhos que você observou lá na escola, então eu vejo uma coisa mais pulverizada no currículo, mas não uma coisa específica falando de gênero e sexualidade. (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

Percebe-se, ainda, que todas as escolas se comprometem primordialmente com a alfabetização e o ensino da escrita a seus estudantes, traço histórico da educação no Brasil via influência do pensamento de Paulo Freire, o qual não passa despercebido pelos Projetos Pedagógicos pela presença de citações ou como referência nos planos pedagógicos de professoras/es. Ambiguamente, o compromisso com a alfabetização pode sinalizar o uso de políticas gerencialistas pelas escolas, como a BNCC em substituição aos PCN, as quais promovem uma maior centralização do currículo escolar para extinguir a imprevisibilidade dos currículos (MACEDO, 2016).

Entre as escolas pesquisadas, a BNCC possui breves aparições (alcança o máximo de 2 menções) e não demonstra constância entre os Projetos Pedagógicos das escolas, embora demonstre uma amplitude maior em 2019 ao ser mencionada 1 vez por duas escolas, enquanto em anos anteriores só constaria em uma delas. A centralização curricular oferecida por avaliações externas (OLIVEIRA *et al.*, 2017) promete alguma intensificação com a BNCC, baseada na produção de resultados e desempenho pela pressuposição de uma aprendizagem de conteúdos ótimos ao mercado de trabalho: habilidades e competências de ler, escrever, contar (de preferência em outros idiomas, além da língua materna) e o manuseio da tecnologia na era digital e da informação são valorizados por essa tecnologia moral.

No entanto, percebe-se no texto dos Projetos Pedagógicos algum privilégio das avaliações internas, cujo sentido está em responder às expectativas de suas comunidades antes dos constrangimentos pedagógicos previstos em políticas educacionais de avaliação. Com efeito, o sentido de currículo, quando privilegiadas as avaliações internas, reside em atuar sobre o currículo criado com o cotidiano da escola (LOPES & MACEDO, 2013). Estes posicionamentos estão acompanhados, muitas vezes, de um pensamento que realça a politicidade dos Projetos Pedagógicos e de seus agentes, valendo recordar que o que é conhecido por Projeto Pedagógico já foi Projeto Político-Pedagógico<sup>120</sup> na RME de Campinas. Sendo assim, o local possui uma importância mais relevante que as orientações externas do ponto de vista de seus formuladores. Percebe-se, ainda, na atuação da gestão escolar um propósito de resguardar politicamente a categoria de professore/as, ao contrário da ideia de serem assediados a participar de um projeto curricular (e também de país) com o qual não concordam.

Os constrangimentos morais presentes nos instrumentos de avaliação já podiam percebidos nos governos Dilma Rouseff e Lula da Silva, e seriam fortalecidos com menções explícitas ao paradigma neoliberal trazido com o Golpe de 2016, que introduziu o “Teto de Gastos” nas políticas sociais, período em que ocorre a perseguição às escolas sob alegação de doutrinação dos estudantes pelos professores da rede pública e no qual conquistaria maior visibilidade a partir do governo Jair Bolsonaro, com discursos conspiratórios acerca da disseminação do “marxismo cultural” e da “ideologia de gênero” nas escolas (FRIGOTTO, 2019a; ROLNIK, 2018). Seus efeitos seriam a militarização das escolas, uma maior abertura ao ensino religioso e a circulação dos discursos de ódio no país.

Em Campinas, os Projetos Pedagógicos de 2019 aqui analisados não mencionam ações políticas contrárias às ações de nenhum governo, embora os gestores sintam-se contrariados por pronunciamentos de um ou outro governante, anônimos nas considerações dos Projetos Pedagógicos, principalmente após o Golpe de 2016. Os Projetos Pedagógicos de 2017 a 2019 se apresentam formalmente isentos da qualquer comentário político que não se restrinja ao planejamento pedagógico realizado na Unidade Escolar; os gestores escolares, por outro lado, demonstraram nas entrevistas seus posicionamentos políticos favoráveis às discussões de gênero e sexualidades nas escolas (e em discordância com o rótulo “ideologia de gênero” para suas ações

---

<sup>120</sup> Atualmente, PPP significa Parceria Público-Privada.

pedagógicas), suas estratégias de fortalecimento das relações escola-comunidade (contrária à ideia de doutrinação) e lidam constantemente com discursos de ódio (requerendo paciência e conversa mais do que imposição).

Estas últimas considerações têm por finalidade expor novas tecnologias morais de controle do trabalho do professor e dos agentes da escola, além dos instrumentos de avaliação. A necessidade de controlar o cotidiano escolar é renovada neste período recente de forte recrudescimento das forças conservadoras para além dos instrumentos formais e legais do sistema de ensino, o que reforça a necessidade dos instrumentos informais e populares alheios ao sistema de ensino na captura das subjetividades das famílias para agir no âmbito local. O controle das escolas via disputas das políticas educacionais envolvendo seu currículo está, mais do que nunca, acompanhado pelo controle do cotidiano pela influência das famílias sobre as escolas. Além do currículo oficial, disputa-se também o currículo oculto das escolas e a gestão será sempre chamada a intervir nestas disputas.

### 3.2. CONTEXTO DA PRÁTICA

Nos contextos de influência e de produção do texto da política, recuperamos discursos, práticas e políticas do MESP, MNBC, MIPID e da SME de Campinas para representar as forças políticas envolvidas nos conflitos no interior das escolas da RME de Campinas. Apresentaremos a seguir os resultados e análises da investigação do contexto da prática dessas escolas, nas quais a atuação das gestões escolares intervém para traduzir, deslocar, reorientar, ironizar, parodiar, articular, disputar ou confrontar interesses de outros grupos à realidade de suas Unidades Escolares.

No entanto, antes de prosseguirmos é necessário recorrer aos Projetos Pedagógicos de 2019 das quatro escolas pesquisadas para uma breve caracterização de seu espaço físico e entorno. Essas informações servem de pano de fundo para contextualizar a geografia do cotidiano escolar no discurso das/os gestoras/es. Nos Projetos Pedagógicos é possível também recuperar histórias sobre o processo de modernização da cidade de Campinas e dos bairros nos quais estão inseridas as escolas. Encontramos que, nas Escolas 1, 3 e 4, houve a cobertura das antigas ruas de terra e cascalho com asfalto, facilitando a passagem de linhas de ônibus, vans e carros para o

transporte das crianças e jovens às suas dependências, bem como o acesso a saneamento básico e eletricidade às casas da região - fato que não impediu, não obstante, de a Escola 1 ver-se localizada entre uma rua de terra e outra de asfalto, e tampouco eliminou o aparecimento recorrente de doenças na região da Escola 4 provocadas por animais como ratos e baratas.

O crescimento econômico de Campinas justificaria a vinda de famílias de outros estados brasileiros para a região à procura de melhores oportunidades de vida. Porém, é comum que pesquisas, como aquelas realizadas pelas Escolas 1, 3 e 4 com suas próprias comunidades, apontem a baixa escolaridade de mães e pais (como a inconclusão do Ensino Médio ou Ensino Fundamental) e a baixa renda das famílias das crianças matriculadas, o que é justificado de diferentes formas: na Escola 3, quase 47,7% dos respondentes de uma amostra de 67 pessoas constatou que recebem 1 salário mínimo ou menos; a Escola 2 destacou, sem exibir dados, o conhecimento da gestão sobre a grande quantidade de pais desempregados e ambulantes; e a Escola 4 classificou categoricamente a comunidade escolar por “baixa renda” (fato reforçado em entrevista pela Entrevistada 6, Vice-Diretora da Escola 4). Apesar de menções à baixa escolaridade e à baixa renda das famílias nos Projetos Pedagógicos serem corriqueiros, situações de violências são menos recorrentes, sendo a Escola 2 a única a mencionar a existência de roubos e assaltos em sua região (fato reforçado em entrevista com o Entrevistado 3, Diretor da Escola 2).

Com o aumento populacional decorrente da vinda de novas famílias para a cidade, criar-se-iam também as lojas e comércios mencionados nos Projetos Pedagógicos das escolas, tais como shoppings, bares, restaurantes, padarias, oficinas, venda de roupa e moda, casas lotéricas, clínicas, entre outros serviços. Além disto, a paisagem das escolas pesquisadas cerca-se também de casas, e os Projetos Pedagógicos descrevem esses cenários como “áreas residenciais”, acompanhadas ou não de prédios, que costumam atender crianças e jovens de outros bairros de Campinas e/ou de cidades próximas, além de estudantes do próprio bairro.

Centros de saúde e áreas de lazer e cultura, como praças e quadras, estão localizadas nos bairros de todas as quatro escolas pesquisadas. Apenas a Escola 4 não dispõe de espaços de lazer e cultura apropriados no bairro. Ainda que essa classe de investimentos públicos falte ao bairro, por outro lado a escola encontra igrejas e ONGs na região para complementá-los com aulas relacionadas à disciplina de Artes. As igrejas

dividem a vizinhança com todas as escolas pesquisadas. Além disso, todas elas dispõem de visitas de agentes de saúde em ao menos um dia do ano letivo.

Em relação à infraestrutura predial das escolas constante nos Projetos Pedagógicos, as salas de aula recebem maior atenção nesse documento, pois dispõem de detalhes como períodos, anos, turmas, metragens e matrículas. Acerca deste último item, a Escola 1 abriga a maior quantidade de estudantes, 724 (justificado pela existência do período noturno, o que não ocorre nas demais escolas), sendo que esses números se dividem entre as modalidades de Ensino Fundamental e EJA, com salas do período da manhã e da noite atendendo uma capacidade maior do que aquela planejada para algumas delas. Já a Escola 4, conta com 217 estudantes, sendo que o número de matrículas no período da manhã supera a capacidade das salas de aula (e o mesmo se repete em algumas salas do período da tarde); já a Escola 2 detém 362 estudantes, sem atingir a capacidade máxima de suas salas de aula.

Embora a Escola 3 não mencione o número de matrículas em seu Projeto Pedagógico, nossas visitas à escola sugerem que sua capacidade se assemelhe com a da Escola 4, embora transpareça uma quantidade de alunos superior ao seu “espaço pequeno”, reproduzindo o excesso de matrículas por capacidade de sala de aula presente nas Escolas 1 e 4. Outras infraestruturas prediais presentes em todas as escolas pesquisadas são: biblioteca, sala de informática, almoxarifado, sala multifuncional, quadra esportiva (apesar da Escola 2 possuí-la, está impossibilitada a sua utilização), parque com brinquedos (menos na Escola 3), refeitório, banheiros, sala de professores, sala de direção, secretaria e refeitório.

### 3.2.1. O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR E O GÊNERO NA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA

Quando perguntados sobre a *rotina, cotidiano* ou *dia-a-dia*, as quais versam sobre a atividade da gestão escolar, as/os entrevistadas/os não diferenciam funções estritamente burocráticas, muitas vezes reduzidas às funções administrativas, do acompanhamento pedagógico de sua função. Assim, as obrigações destas/es profissionais estão centradas em: ocuparem-se com a documentação exigida pelas instâncias superiores na hierarquia do sistema educacional, principalmente a SME, para o cumprimento de atividades pedagógicas internas e externas à escola; organização do

calendário escolar; acompanhamento da frequência (entrada e saída) dos alunos da escola; realização de orçamentos e compra de materiais, o que pressupõe o controle sobre a verba escolar em contas bancárias; ler e responder o e-mail institucional; realização de reuniões com a secretaria e as/os professoras/es, sobretudo na forma de TDCs para orientação pedagógica; recepção e atendimento às famílias e à comunidade, o que inclui, em alguns casos, o acompanhamento das CPAs; conversa com estudantes (acompanhados ou não de professoras/es) sobre casos de indisciplina, entre outras atribuições concernentes.

São as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (GODOY, 2012) que estabelecem as funções de supervisão, direção e orientação pedagógica, sendo previsto para estes últimos o acompanhamento da formação continuada de professores nas escolas da rede, logo, não está previsto às/aos diretoras/es assumir esta função ou mesmo de acompanhar o aprendizado dos estudantes, porém, deslocar-se para estas funções não incorre em nenhum ônus, pelo contrário, é uma atitude bem recebida pela literatura científica (MADUREIRA, 2007; NASCIMENTO & SILVA, 2015; NEVES, 2013) que evoca uma responsabilidade pedagógica de diretoras/es escolares na medida em que realizam funções administrativas.

Esta atitude pode ser percebida no seguinte trecho retirado de uma de nossas entrevistas.

Atualmente eu trabalho mais com essa questão de dinheiro e da parte financeira, assim, a parte burocrática que eu faço mais é ler e-mail, respondo e-mail e tal, e meio que participo de absolutamente tudo que acontece na escola, dou pitaco nas conversas pedagógicas, em todas... eu participo de tudo o que acontece na escola, eu sei absolutamente tudo o que acontece na escola, então [se] tem projeto na manhã eu tô enterada (sic), tem projeto da tarde eu tô enterada (sic), eu me enterro (sic) das coisas, mas assim, não tenho aquela... tem uma ideia de que o diretor é um escravo de rotina burocrática, eu não me sinto assim, como eu tenho duas vices acaba que a gente divide esse trabalho em três, então é óbvio que existe uma rotina burocrática, mas ela não é tão pesada assim. Eu acho, né. (Entrevistada 1, diretora, Escola 1).

Percebe-se, então, que boa parcela dos gestores na equipe escolar alivia o “peso da burocracia”, *inteirando* estes profissionais com as experiências pedagógicas da escola. Consequentemente, estão menos restritos à sala da diretoria ou da coordenação,

proporcionando maior comunicação com os demais espaços escolares, isto é, da diretoria com o pátio, da coordenação com as salas de aula, e dos gestores escolares com os estudantes. Por outro lado, as questões pedagógicas não são, necessariamente, mais “leves” e parecem consumir grande parte do tempo destes profissionais, tornando-se um trabalho cansativo e demorado:

[...] como eu te falei é uma escola muito intensa né, tem diversos projetos, projetos esses coordenados pelos próprios alunos ou com parceiros, alunos voluntários, projetos coordenados pelos professores, né, a gente tenta na medida do possível ser uma escola democrática, a gente trabalha com assembleias, amanhã inclusive tem assembleia geral, e sempre tem muita coisa pra fazer, como muitas escolas a gente vive em função do hoje e do amanhã, não consegue ver aquela questão do *ah, daqui um mês, daqui um ano, daqui nove anos*, né, aquela questão do *tá acontecendo agora, já resolvi isso, isso, isso, isso, chama um pai e conversa com o aluno, faz reunião com não sei quem*, isso consome muito tempo, o que torna bastante [reformulação da frase], muitas vezes cansativo o trabalho, mas o que nos alegra bastante e sem muito proselitismo é que é uma escola que responde muito bem aos estímulos, né, as coisas funcionam com uma fluidez legal (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

[...] da orientação pedagógica é muito difícil falar em rotina da escola, às vezes você tem umas tarefas planejadas, preciso resolver isso, mas a orientação ela lida muito com as questões disciplinares, professor que traz aluno pra você conversar, é muito incrível porque o tempo passa e você tem a sensação que não fez nada, porque você vai resolvendo coisinhas que surgem na rotina escolar e é um problema de material com professor que você precisa resolver e às vezes passar para a diretora no caso, e são coisas que ao longo da manhã tomam muito tempo, e resolver alguns conflitos com as crianças, é difícil falar em rotina, mas a orientação pedagógica em tese ela deve tratar mesmo da questão pedagógica, dar suporte aos professores, aos próprios alunos também, às vezes o aluno só precisa conversar, você vê um aluno que tá num canto chorando, são várias coisinhas assim. É, eu lido com a parte de, por exemplo, a gente é uma escola que busca muito saídas de estudos né, então nesse final de semestre eu fiquei muito na organização de uma grande saída que vai grande parte da escola pro MASP [Museu de Arte de São Paulo] pra uma exposição, então tem que fazer as listas dos alunos com todos os documentos, as reservas de ônibus, que a prefeitura dá ônibus mas, né, exige uma documentação, reserva no MASP, e é isso, parece uma coisa simples, mas como o tempo todo você é interpelado por outras questões leva um

tempo pra organizar todas as turmas, quem vai tal dia, né, então coisas desse tipo por exemplo, que eu falava *nossa, mas isso eu vou sentar meio horinha e vou fazer*, aí no dia-a-dia acaba não sendo assim. (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

Encontramos em nossas visitas às Unidades Escolares formações diversas de equipes gestoras, cuja quantidade recomendada de profissionais dependia dos ciclos e níveis de ensino atendidos, as quais podem acumular as modalidades de EMEF e EJA, exigindo uma quantidade maior de gestores, professores e outros funcionários, ou apenas na qualidade de EMEF, o que reduz substancialmente o volume recomendado de profissionais em comparação à modalidade anterior. Por outro lado, a equipe escolar está sujeita ao acúmulo de funções nas Unidades Escolares, o que não implica em um acúmulo de cargos por parte da equipe gestora, visto a ausência de concursos públicos na Rede Municipal de Educação de Campinas.

Oferecemos um exemplo para ilustrar o caso.

[...] essa escola são três gestores, eu diretor, Vitória, vice-diretora e um cargo de OP, orientadora pedagógica. A orientadora pedagógica saiu por remoção no final do ano passado, então a gente tá com um cargo vago, o fato de estar com um cargo vago faz com que eu e a Tereza a gente tenha que fazer uma combinação de horário [...] como diretor eu não sei se é muito por conta de não ter OP ou do meu perfil, porque eu era orientador pedagógico, eu não sinto uma separação muito grande de eu estar fazendo alguma coisa que é puramente administrativa ou pedagógica, assim, então eu tava conversando com uma professora sobre uma estratégia que é pedagógica, tava no caminho ali com a Giovana que é secretária, um bilhete de uma reunião de conselho que é uma demanda administrativa, mas a coisa fica meio que não tem assim *ai, aqui é isso, aqui é aquilo*, né, a coisa fica meio mesclada no trabalho. (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Com efeito, a remoção da orientadora pedagógica resulta em um acúmulo de funções que obriga o diretor a aproximar-se das demandas pedagógicas dos professores e tomar conhecimento de suas experiências e necessidades, o que é facilitado, segundo seu relato, por sua atividade de orientador pedagógico em um período anterior ao atual cargo de gestão. Desta forma, os horários previstos no expediente escolar para os cargos de Diretor, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico sobrecarregam estes profissionais ao dividir as obrigações burocráticas da escola, distanciando-os de sua realidade

pedagógica. Um diretor, ao ser perguntado sobre sua percepção acerca da aparição de questões de gênero e sexualidades na escola, responde o seguinte.

[...] quando você pega a professora dos menores, principalmente dos menores [Ensino Fundamental I], o máximo que eu vi [interrupção das percepções para justificar sua resposta], daí assim, a minha fala ela é enviesada porque é o diretor que não está acompanhando o trabalho da sala de aula, então eu vejo flashes, pode estar acontecendo um puta de um trabalho na sala de aula por vários professores e eu estou aqui *ah, não* [sentença incompleta, completáramos com *ah, não há trabalho de gênero e sexualidades nas salas de aula*], né. (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Porém, esta mesma percepção está presente na fala de uma diretora que participa de uma equipe gestora completa, demonstrando os seus conhecimentos parciais sobre a totalidade do cenário.

[...] eu tô falando dos que eu vi que não sofreram, agora com certeza os que sofreram eu não vi, eu devo ter passado muito dos que sofreram e eu não sei, com certeza, com certeza, com certeza, não vou falar que aqui é um paraíso e nós estamos... sei lá aonde, numa escola de São Francisco, entendeu? É óbvio que deve ter gente que passou situações aqui e a gente não viu, que foi oprimido, que não se sentiu [sentença interrompida, completáramos com *acolhido*]. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Em outros casos, as/os professoras/es são convidadas/os a assumir a função de Apoio à Gestão devido ao afastamento de orientadores pedagógicos da Unidade Escolar, assim, pode-se considerar que ao aceitar esta nova posição as/os professoras/es aceitam substituir as/os orientadoras/es pedagógicas/os valendo-se de remuneração adicional. No exercício de sua atividade, desempenham as mesmas funções que um Orientador Pedagógico, principalmente a escrita do Projeto Pedagógico.

A passagem de professora a Apoio à Gestão está contemplada na seguinte fala.

**A gente se conheceu quando eu fui na escola e você me contou que não era gestora, que você é professora, mas você tá trabalhando na gestão também...**

Isso.

**... como que aconteceu isso?**

É, então, é, na verdade a orientadora pedagógica tava afastada por motivo de saúde e a gente tinha que entregar o projeto

pedagógico esse ano, porque alguns anos são só adendos né, precisa só reformular algumas coisas, esse ano era de fazer mesmo o projeto novo e aí a diretora e vice-diretora pediu pra alguns professores quem tinha alguma disponibilidade pra ajudar nesse momento pro projeto pedagógico, aí eu tinha disponibilidade do horário no contraturno, no caso no período da manhã, e eu atuei junto com outra professora até nesse momento, mas aí essa licença da orientadora foi se estendendo até que ela pediu pra mudar de unidade e aí eu fui convidada a ficar né, porque apesar de ter entrado só pro projeto pedagógico a rotina da escola acaba te colocando em outras questões também que eu já fui me apropriando, mais aprendendo do que [o pesquisador completaria com *fazendo um trabalho autônomo de gestão*, uma vez que a entrevistada se compara a seus pares], mas aí eu já tava construindo essa rotina de ficar no contraturno e eu aceitei ficar então no período da manhã eu atuo como apoio pedagógico, como a gente chama, fazendo algumas tarefas que são da ordem da orientação pedagógica. (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

**Você tem uma experiência muito grande como professora, pelo que você tá me contando [...]**

Muito.

**E aí você para, como que foi essa transição para a gestão?**

Então, essa transição foi assim, dito de certa forma foi tranquila pra mim porque já era um ambiente que eu conhecia, então eu já estaria trabalhando com colegas meus, né, [...], tive outros olhares a respeito dos meus colegas, porque a partir do momento que você assume uma outra posição você tem toda a responsabilidade desta outra posição, enquanto eu estava professora, né, exercendo essa função, eu recebia as orientações, né, as ordens, digamos assim, as orientações, me colocava como participante dos combinados que eram feitos, mas na função de orientação pedagógica é um pouco além, quem dava essas orientações aí seria eu. (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

Está implícito nestes relatos o desenvolvimento de uma atuação política pelo aproveitamento de experiências passadas no exercício de funções atuais, o que é compreensivo pela perspectiva da formação profissional tendo em vista as trajetórias pessoais desses sujeitos (TARDIF & RAYMOND, 2000), não se limitando apenas aos cargos públicos ou escolares, como veremos adiante. Porém, estas vivências são requisitadas pelas/os gestoras/es para transitarem em espaços mais ou menos conhecidos, suprindo, assim, seus desconhecimentos em suas novas funções, as quais são aprendidas com o tempo de trabalho em situações imprevistas pelas diretrizes municipais. Assim, o Diretor 3, em sua recente função, encontra na orientação

pedagógica o respaldo para sua função administrativa, e o mesmo faz a Entrevistada 4, recém-admitida como orientadora pedagógica, ao recorrer à experiência docente. Acrescenta-se ainda que o orientador pedagógico recorre às experiências de sua antiga equipe gestora, também localizada na RME de Campinas, para realização de sua nova função, enquanto a mais recente orientadora pedagógica aprende com as orientações de sua atual equipe gestora em seu período de experimentação em sua mais recente atividade de Apoio à Gestão.

Os efeitos que a passagem de uma função à outra, compreendida aqui enquanto acúmulo de funções, geram sobre a atuação das/os gestoras/es escolares nos currículos de gênero destas escolas são mais bem percebidos quando se questiona a respeito da formação em gênero e sexualidades. Em conformidade com a revisão de literatura, as/os gestoras/es escolares de Campinas asseguram que as questões de gênero não participaram de disciplinas obrigatórias em seu período de graduação, salvo por disciplinas eletivas, por intermédio de professores comprometidos com sua divulgação ou por monografias iniciadas por esses sujeitos em formação.

Gestoras/es descrevem seus primeiros contatos com as questões de gênero e sexualidade da seguinte maneira.

**Eu vou perguntar agora da sua formação, se você tem [reformulação de sentença], se na sua graduação surgem essas discussões de gênero e sexualidades.**

Não, não surgiu, não gente, não, nem na minha [primeira graduação], nem quando eu fiz Gestão Empresarial, não, minha monografia foi sobre a questão étnico-racial, foi [sobre] as representações da mulher negra no mercado de trabalho em cargo de chefia, não teve, eu fiz Letras, também não [*teve discussões sobre gênero e sexualidades*], Pedagogia, não [*teve discussões sobre gênero e sexualidades*], e nem a pós em Psicopedagogia, nada. (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4)

[...] foi no meu último ano de magistério e foi a professora de didática, então [interrupção de sentença], não, foi a professora de história, com a professora de história do magistério, e o de geografia também, eles eram bem críticos nesse ponto, você me fez lembrar, inclusive o professor de geografia, nos dava livros de literatura pra ler, pra saber sobre África, não, como é que eu diria, a estrutura de sociedade que existe no continente africano, ele nos dava livros de literatura, romance, então a partir daquele romance, ele deixava a gente escolher alguns, que ele selecionava, e a partir daquilo como é a descrição aquela sociedade que era extremamente machistas, algumas, e outras

onde a mulher é a matriarca [...] (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

[...] os primeiros olhares, assim, mais fortes para a questão de gênero me vem na história com a professora Ione de Carvalho que estuda no doutorado dela Tristão e Isolda e Tristão e Isolda é uma narrativa medieval e que coloca essa questão da mulher bastante em evidência, então ela estuda Tristão e Isolda porque na história particular dela de vida, da professora Ione de Carvalho, professora da PUC de São Paulo e da UNESP, ela cursa o doutorado, ela mulher, quatro filhos, né, entrando no terceiro casamento e com uma galera falando assim, academia não é lugar de mulher com um monte de filho e a gente tá falando de noventa e cinco, noventa e seis [1995/1996], e acho que é o primeiro grande despertar pra essas questões de gênero na minha formação, né, profissional [...] aí na de pedagogia vai aparecer muito forte, primeiro porque eu sou um homem cursando pedagogia, então já tem essa discussão implícita ali, né, o que que eu tô fazendo na pedagogia?

[...]

Na graduação, então ela [a professora Cláudia Vianna] vai chamar a atenção pra isso [as questões de gênero e sexualidades], né, e eu faço a graduação da pedagogia já nos [anos] dois mil, entrei em noventa e oito, cursei em noventa e oito, noventa e nove, aí depois voltei em dois mil e cinco [2005], né, aí a discussão ela já tá mais aflorada sobre essas questões, né, agora eu venho de uma origem militante desde o movimento secundarista, então isso tá muito forte, muito fortemente colocado, né, então...

#### **Já na militância.**

Já na militância, lia Alexandra Kolontai. (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Nos excertos acima, destacamos primeiramente a formação diversa da gestão escolar, na qual encontramos desde formações em matemática e estatística, cursos ainda masculinizados e que tendem a invisibilizar as discussões de gênero - inclusive entre as mulheres, pois pressupõem a ideia de meritocracia (CARVALHO & RABAY, 2015), até cursos de pedagogia, mais feminilizados e com uma militância acentuada para as desigualdades de gênero (VIANNA, 2018), passando pelas ciências sociais. Em seguida, percebe-se que o tema “mulheres” introduz membros da gestão às questões de gênero, porém, o faz a partir de uma multiplicidade temática: a mulher negra e trabalhadora no Brasil, o matriarcado no continente africano, romances europeus, etc. Isto é suficiente para sugerir, a partir dos relatos, que a tradução de políticas curriculares acontece por referências distintas.

Também é notável o quanto alguns espaços de educação não-formal, como a militância em grupos secundaristas, contribuem para sensibilizar um sujeito para as relações de gênero, o que não é de se estranhar, visto que o feminismo toma a forma de movimento social antes de ser uma área do conhecimento ou disciplina acadêmica (AUAD, 2003; EVANS, 1997; WEEDON, 1987) e, como podemos perceber pelos relatos, adentra outros movimentos. Finalmente, a posição de sujeito sexuado, um homem em meio a um grupo de mulheres, acompanhado das experiências descritas anteriormente pelo Entrevistado 2, potencializa a percepção acerca destas desigualdades ao conviver com poucos homens, logo, a presença masculina não passa despercebida ao olhar feminino. Ao contrário de um curso masculinizado, no qual o homem pode permanecer invisível por naturalizar sua posição e reconhecer a evidência dos corpos femininos, inverte-se a lógica para se naturalizar as mulheres em um espaço acadêmico seguido do reconhecimento de corpos masculinos, cujas características saltam aos olhos de estudantes e professoras, segundo o orientador pedagógico.

O encontro com as questões de gênero e sexualidades dá-se, ainda, por experiências informais, sempre tendo em vista uma perspectiva feminista, conforme os seguintes relatos.

Faz quinze anos que eu me formei, então eu vejo uma diferença incrível, mesmo em relação ao feminismo, eu ia em festa aqui [na UNICAMP] na graduação e era normal a gente saber que os caras iam puxar pelo braço, iam encher o saco, a gente não gostava eles falavam assim *é sim*, hoje, assim, menos de dez anos depois eu voltei e o CAP [Centro Acadêmico de Pedagogia] já tinha organizado, tinham meninas que iam pra festa, se os caras tavam incomodando os seguranças já eram avisados, os caras já eram retirados da festa [...]

**Então, você se considera uma feminista?**

Sim, totalmente, com todas as contradições que os tempos colocam, tendo que se policiar pra não ter comportamentos machistas, mas sim.

**E apesar de você não ter feito nenhum curso formal de gênero e sexualidade você tem essa formação informal do feminismo.**

Sim, sim, participei de alguns coletivos muito pouco, mas muita leitura, e eu acho que com as amigas mesmo, assim, durante o doutorado, de me juntar com amigas que também tinham leituras, e fazer leituras, participar de alguns debates, que foram muito ricos, e até leituras de rede social, né, Facebook, eu acho que sabendo usar me trouxe muita coisa rica também, de conhecer grupos e vídeos colocados, acho que isso me

enriqueceu muito pra essa formação não acadêmica, uma formação que às vezes muito mais importante até pro dia-a-dia, até pra sala de aula. (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

Apesar de o currículo das universidades cursadas por essas/es gestoras/es escolares, geralmente egressos da UNICAMP ou da USP, não contemplar objetivamente a formação em gênero e sexualidades, percebe-se a importância dos movimentos estudantis, apoiados na experiência feminista, para a aprendizagem dessas questões, o que pode acontecer por meio das redes sociais (*Facebook, Instagram*), encurtando distâncias entre sujeitos e permitindo o compartilhamento de experiências ou até mesmo da intimidade de uma conversa trazida pelas relações de amizade; ou de uma disciplina envolvida nos grupos de estudo, inspirados no cotidiano do estudante e pesquisador universitário (os grupos de estudo em período de doutoramento) – neste último caso compreendido enquanto educação não-formal pela intencionalidade da organização desse grupo de mulheres que distanciam-se de um currículo formal, adquirindo autonomia e protagonismo em sua própria educação.

As aprendizagens informais acerca de gênero e sexualidades também atravessam os gestores homens quando suas amigas, por exemplo, envolvem mulheres feministas, como exposto a seguir.

[...] eu tenho umas amigas que são militantes da causa feministas, algumas *radfem*<sup>121</sup>, outras nem tanto, né, mas por exemplo, tem uma menina, ela tem um podcast até sobre [interrupção de sentença], lançou agora, sobre não-monogamia, ela fez o mestrado dela na UNICAMP e o doutorado ela fez na Alemanha, ela chama Marília Moskovitch, não sei se você conhece [...] a gente é amigo de muito tempo e tal né [...]. (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico).

Assim, membros da equipe gestora contam com os conhecimentos provenientes de variadas vertentes feministas por meio da informalidade e acesso a materiais acerca

---

<sup>121</sup> Abreviação em inglês para *radical feminism*, traduzido em português como *feminismo radical*. Uma descrição breve dos vários feminismos pode ser encontrada em Auad (2003), porém, ela não contempla especificamente o *radfem*, o qual poderia estar inserido em seu conceito de *feminismo múltiplo*. Esta abreviação decorre da posição transfeminista de que o feminismo radical seria transfóbico ao não considerar mulheres transexuais como mulheres “de verdade”, uma vez que o sexo do nascimento proporcionaria as vantagens de um homem, logo, recorrem a um fundamento biológico para prosseguir com suas pautas sociais. Em outras palavras, o transfeminismo acusa o feminismo radical de discriminar mulheres pelo seu sexo e não por seu sentimento de identidade. Recomendamos a monografia de Beatriz Pagliarini Bagagli, *Discursos transfeministas e feministas radicais: disputas pela significação da mulher no feminismo* (2019), para suprir as lacunas inerentes a um feminismo múltiplo.

de gênero e sexualidades, desta vez com destaque para o formato de *podcast*, mas o entrevistado sugere também uma aproximação com *blogs*, como o *Colunas Tortas* por intermédio de sua amiga, denotando a expressividade desses meios de comunicação para a divulgação de temas em gênero e sexualidades. Seriam estas experiências, das amizades, dos grupos de estudos e dos novos meios de comunicação, responsáveis por divulgarem um vocabulário e conhecimentos acerca dos estudos de gênero, versando sobre a heteronormatividade, cisgeneridade, bissexualidade, monogamia e o feminismo em suas várias facetas e movimentos. As interações de trabalho também proporcionam momentos de aprendizagem, sobretudo de sensibilização para as desigualdades de gênero discutidas mais recentemente, como a homofobia e a transfobia, levando gestores a adotarem posições compreensivas e com abertura para estas questões.

**Mas hoje em dia, quando aparecem as questões de gênero e sexualidade, que lugares ou que leituras, que vivências você acha que são importantes pra você, pra conseguir discutir isto?**

Então, eu também não sei, porque na realidade eu vou à reboca, eu vou à reboca dos especialistas na área, eu vou a reboque dos professores, eu vou a reboque dos orientadores [pedagógicos], então eles vão me dando os toques e tal, porque não sou eu que comando isso [a escola], eu sou uma participante das coisas que acontecem, não sou eu lá, a líder do movimento, da discussão, absolutamente, jamais, sempre são outras pessoas [...] porque eles são mais habituados que eu, então eu tô aprendendo, então eles vão me indicando *vamos ler isso, vamos ler aquilo, tal*, por exemplo, agora teve uma formação na prefeitura sobre DST, doenças sexualmente transmissível, nanana, que o [professor] Emerson fez e que ele tá passando pra escola, ele tá com o pessoal da saúde, então a gente vai indo, a gente já trabalhou na rede com a orientação sexual que era um projeto super bacana [...] (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Portanto, as/os gestoras/es escolares partem destes lugares de conhecimento, desconhecimento e reconhecimento para atuar sobre os currículos de gênero na escola em conjunto com sua equipe pedagógica em momentos de planejamento ou mesmo de conversas informais, aludindo a casos já conhecidos ou tomando conhecimento de novas situações, o que exige processos de mediação das vivências entre professoras/es e gestoras/es para apropriarem-se do cotidiano escolar e agir sobre ele.

### 3.2.2. TECNOLOGIAS MORAIS E AUTONOMIA ESCOLAR

Em eco com os Projetos Pedagógicos, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (GODOY, 2012) são as políticas curriculares de destaque nas entrevistas com gestoras/es escolares. Trata-se da política de referência da SME de Campinas para a elaboração de currículos de gênero nas escolas a partir do tema Sexualidade Humana, produto da iniciativa de escolas da RME de Campinas para ensinar e discutir sexualidade, gênero e afetividade durante a década de 1990. Nesse período, as/os educadoras/es estão vivendo e criando novidades curriculares para a rede com projetos para discutir sexualidade, gênero e afetividade, germinando o que estaria por tornar-se as políticas de diversidade sexual na rede. Entretanto, recentemente, a autonomia escolar tem sido objeto de grandes disputas entre famílias, governantes e educadoras/es em torno desse currículo de gênero nas escolas, comprometendo a sua transversalidade.

O relato de gestores/as sugere que o tema transversal Sexualidade Humana tem sido pouco trabalhado na escola, indicativo de uma estratégia governamental em curso.

**Bom, você me disse que vocês têm autonomia para trabalhar essas questões [de gênero e sexualidades] no currículo e vocês recebem orientações externas para trabalhar com essas questões?**

Muito pouco, muito pouco, né, na verdade a gente vive um momento hoje, eu não sei se você chegou a ler o documento das diretrizes curriculares municipais, a gente vive um momento hoje de estar resgatando o debate dessas diretrizes por conta inclusive da BNCC, da Base Nacional Curricular Comum, Comum Curricular, e até pra pensar onde a gente defende, onde a gente avança, onde a gente luta pra manter, né, tá bem, bem pontuado, bem difícil inclusive, a gente não tem uma oriente[ação], por exemplo, essa questão das ISTs... (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

**Além da diretriz municipal vocês têm outras orientações externas que vocês recebem pra trabalhar gêneros e sexualidades?**

Não, a diretriz é pautada na diretriz maior, na Base Nacional Comum [refere-se à BNCC, não à Base Nacional Comum da LDB], né, que também diz sobre, né, ela [reformulação de sentença], tá dito o que é preciso trabalhar, tá um pouco assim,

camuflado, não tá dizendo que é proibido trabalhar [gênero e sexualidades], há um movimento aí, a gente sabe do que tem pra não dizer sobre não trabalhar, né, um Escola Sem Partido, né, mas junto com essa também [BNCC], trabalhar a questão de gênero é um movimento, mas por enquanto nós temos liberdade de falar sobre isso. (Entrevistada 7, Diretora, Escola 4).

A governamentalidade dos corpos acontece, ao que tudo indica, mediante medidas impositivas do currículo nacional produzido em meio às políticas antigênero, com vistas à formação de mão-de-obra para o mercado. Isto é suficiente para sugerir a movimentação de uma racionalidade neoliberal em torno de políticas curriculares, como a BNCC mencionada acima, e a consequente desobrigação dos temas transversais de sua posição pedagógica. Assim, as tecnologias morais (BALL, 2010) e a “ideologia de gênero” (MOREIRA & CÉSAR, 2019) operam conjuntamente no cotidiano escolar para restringir a autonomia da gestão escolar, apesar de sua atuação “estar resgatando o debate” das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (GODOY, 2012) ou até o ponto de se afirmar que “temos liberdade de falar sobre isso”.

Uma das explicações para a pouca ênfase ao gênero no cotidiano escolar reside na existência de outras prioridades curriculares dentro do sistema educacional, em especial as disciplinas obrigatórias com suas competências e habilidades na nova política curricular, que representam tecnologias morais inseridas em um dispositivo pedagógico para o controle da performance profissional de educadores na tentativa de fabricar performances empreendedoras, o que tornaria os temas transversais dispensáveis ou optativos (AGUIAR, 2019; CECHINEL, 2019; FREIRE, 2018; ROCHA, 2012). Gestoras/es e professoras/es podem se aproximar das diretrizes municipais enquanto cumprem as demandas da secretaria de ensino, cujo resultado está resumido no seguinte relato: “você acaba optando por cobrir um santo ou cobrir o outro, porque se são sozinhas [se a atividade de gestão é realizada em solidão], as demandas ficam meio comprometidas [...]” (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2), sendo que as demandas englobam também a construção coletiva com professores de currículos de gênero em períodos.

Assim, a valorização de políticas em Direitos Humanos ou projetos de gênero para a educação fica sob a incumbência da formação continuada de professores

oferecida pelo CEFORTEPE, que acaba não alcançando a gestão escolar.<sup>122</sup> Contudo, ainda que as tecnologias morais contribuam para a desvalorização de temas e conteúdos que não sejam aproveitáveis nas avaliações externas, estas estratégias de controle esbarram na atuação local de atrizes e atores cientes dos riscos de um paradigma neoliberal de gestão, como demonstram os relatos do Entrevistado 2 (Orientador Pedagógico) e da Entrevistada 7 (Diretora), sobretudo porque prezam pela descentralização política das escolas municipais na intenção de fortalecer as redes democráticas da escola com sua comunidade. Neste jogo, um currículo de gênero tende à informalidade do cotidiano escolar, valendo-se da boa vontade, curiosidade ou interesse de educadoras/es para sua realização em práticas pedagógicas, o que pode caracterizá-los como um currículo oculto (JUNQUEIRA, 2012).

Ademais, professoras/es podem se sentir desmotivados/as a participar das formações continuadas no CEFORTEPE, o que relega ainda mais a segundo plano a construção de um currículo de gênero para o cotidiano escolar a partir das redes de amizades estabelecidas pelos/as educadores/as em sua trajetória social.

**E vocês recebem orientações externas pra trabalhar gênero e sexualidades?**

[...] Sim, às vezes, a prefeitura né, tem algumas questões, alguns cursos voltados pra essa área [cursos do CEFORTEPE], mas eu percebo que a participação de professores assim não tem muito interesse, mas é poucas viu? Tem mais sobre discriminação racial, mas sexo, sexualidade, gênero é mais difícil, eu acho que agora tá começando muito essa discussão, um pouco mais aberto, mas assim, pisando em ovos, começam a pisar em ovos, tem que ter o maior cuidado de conversar, então não é muito, tem muita discussão não [...] eu acho, assim, conhecimento, precisava assim, de mais subsídios pra trabalhar, eu sinto isso, e a gente como um todo, né, assim, a gente lê, são coisas [reformulação de sentença], eu entendo [nova reformulação], eu me sinto insegura pra trabalhar a questão do gênero [...] (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

A marginalização do gênero no currículo escolar (CARVALHO & RABAY, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2013b; SANTOS, 2018) pode também emergir de um sentimento de “insegurança” de um membro gestor quando se depara com problemas de

---

<sup>122</sup> Informação confirmada em conversas com formuladoras/es de políticas na SME de Campinas. Infelizmente não nos foi permitido gravar essas conversas, restando o recurso de anotações rápidas com a função auxiliar na leitura de outras referências sobre os contextos políticos da educação em Campinas.

gênero, isto é, quando começa a “pisar em ovos”. Portanto, a oferta de cursos relacionados a gênero pelo CEFORTEPE permite a alguns membros da gestão responsabilizar as/os professoras/es por seus planejamentos curriculares; já outras vezes a secretaria e outras instâncias governamentais são reconhecidas como os órgãos responsáveis pelas desigualdades desenhadas na escola por pautarem-se em lógicas de desempenho ao invés do combate à desigualdade social no cotidiano escolar. Dois movimentos são ensaiados: o da centralização curricular promovido pelo uso de tecnologias morais e os conflitos internos da escola na delimitação de uma identidade política.

As políticas de diversidade do tema transversal Orientação Sexual, por outro lado, são valorizadas pelos gestores por contribuírem para o resguardo da manutenção de debates sobre gênero e sexualidades. Os currículos de gênero não geram resultados a serem medidos em avaliações de larga escala, isto é, não são “produtivos” se restringimos o entendimento do termo a dados mensuráveis com fins no livre mercado. Assim, os conhecimentos transmitidos sobre a forma de educação sexual e outros currículos formais de gênero soam incômodos à economia do conhecimento.

Mesmo que políticas curriculares de gênero tenham suas limitações para a materialização de um discurso de igualdade/equidade de gênero, a atuação local de educadoras/es pode ressignificar seus conteúdos.

E eu confesso assim, que foi até assim, quando eu recebia, quando eu recebi a ligação [de uma mãe solicitando a documentação que permitia falar de gênero e sexualidade na escola], eu fiquei a primeira vez assustada né, eu desconhecia os documentos tão a fundo assim, ver que é muito bacana você pegar a diretriz curricular de Campinas, ele traça o histórico da mulher, como a mulher foi excluída da educação, porque trabalhar isso, aí os gêneros que hoje são [sentença interrompida], né, as pessoas que em questão do gênero são discriminadas, é muito interessante, os documentos de Campinas são muito ricos, do ponto de vista teórico, e nos amparam bem, assim, me deu uma tranquilidade pra [dizer] *agora é que eu vou falar mesmo!* [risos]

**[Risos].**

Porque dá um receio, não vou negar, eu tô no probatório, então dá um receio você ser [sentença interrompida, mas completáramos com *questionada*], ter uma mãe questionando assim *você não sabe*, hoje tudo se torna público, chama uma televisão, pode distorcer. Eu não vou negar que senti esse frio na barriga de falar *nossa!*, apesar de acreditar no que eu faço,

querendo o bem, realmente tentando uma sociedade menos preconceituosa, menos violenta até, porque a gente sabe que é um preconceito que gera uma violência, causa até morte, mas ainda assim te dá aquele receio de *putz, será que pode me prejudicar né?*, então conhecer melhor os documentos foi muito importante pra ver *nossa, eu tô muito bem amparada*. (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

Se as tecnologias morais não promovem uma vigilância e controle do currículo, mas sua marginalização, então outros agentes - as famílias - surgem em cena para regular a performatividade profissional de educadoras/es por uma atuação sobre as políticas curriculares, valendo-se dos princípios do direito privado à educação. O currículo de gênero não preza a excelência, o “pico da performance” (BALL, 2010, p.45), mas uma performance menos preconceituosa e menos violenta, ou seja, incentiva algo que não corresponde exatamente à economia do conhecimento, mas antes a uma experimentação de modos de vida, sendo que a morte já está no horizonte de possibilidades de grupos dissidentes.

Em contrapartida, encontramos a fala de um diretor que não se posiciona diretamente contrário às políticas, mas sim às condições de trabalho para a sua realização.

#### **A escola tem pouca autonomia pra tratar os temas de gênero e sexualidade?**

Eu acho que ela tem autonomia, é, não tem autonomia, mas não é não tem autonomia porque tem alguma restrição *não façam isso*, ela não tem autonomia porque tratar disso demanda discussão coletiva, não é prescrição né, e não é assim, *olha, acrescente no seu [planejamento]*, quem nem tá no [sentença interrompida], eu sinto muito na diretriz isso, é um texto bacana, tá dentro de um documento oficial, e no máximo que eu posso fazer, na forma como está organizado, é falar [às professoras] *contemplem o capítulo tal da diretriz no seu planejamento*, não é essa a questão, é como é que eu planejo, como é que eu coloco isso no meu trabalho? [...] Então não tem autonomia no sentido do que essa condição objetiva pra fazer isso não permite que isso seja feito[...]. Tem assim, tipo, isso é uma interpretação minha, Escola Sem Partido não precisa [completaríamos com *existir ou agir nas escolas*], não precisa, eles já tem isso, já tá dado que a gente não discute algumas questões, é uma construção de condição pras discussões contemplarem mais do que uma listinha de conteúdos, é uma condição de construção que a gente como coletivo não tem, tempo coletivo que eu tenho com essa equipe de professores, duas horas aula na segunda,

tempo coletivo que os professores tem entre eles assim, sem a presença de gestor, pra eles sentarem e pensar, se expor, inclusive, *ah, eu tô fazendo isso errado, hoje eu militei no corredor, olha, não tô aguentando isso*, tempo zero.  
(Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Esta fala revela aspectos importantes para a realização de uma educação inclusiva de gênero nas escolas: maior tempo de planejamento da gestão com os professores, o que requer uma equipe completa e maior tempo de trabalho voltado para o planejamento conjunto de atividades. Em conformidade a este relato, soma-se a utilidade política das Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o Ensino Fundamental (GODOY, 2012), que amparam as ações pedagógicas da escola nas questões de gênero, mencionadas anteriormente, quando condições ótimas de planejamento estão ao alcance da equipe pedagógica. Com efeito, a performance de educadoras/es na produção de currículos de gênero é duplamente limitada: seja por meio da ação das tecnologias morais ou através e políticas antigênero, o que prejudica, nos dois casos, práticas pedagógicas de inclusão.

### 3.2.3. O DIREITO DAS FAMÍLIAS E O CONTROLE DO COTIDIANO ESCOLAR

Além das tecnologias morais descritas no item anterior, é de suma importância lembrar que a autonomia escolar encontra resistência adicional de forças ultraconservadoras (ROLNIK, 2018), as quais podem associar-se na defesa de um denominador comum: a formação para o trabalho exigida pela sociedade do conhecimento. Nessa composição política é possível identificar a atuação de famílias para a propagação desse discurso, ou seja, segmentos da comunidade escolar são seduzidos por dispositivos de sexualidade a cumprir um papel civilizatório no espaço público destinado à educação.

As escolas pesquisadas estão localizadas nas periferias de Campinas, locais em que predominam as igrejas evangélicas, que chegam a mobilizar as famílias ao ativismo contra o ensino de gênero, motivadas por uma pretensa moral dos “bons costumes”, entendidos aqui enquanto costumes tradicionais, mais próximos de uma doutrina patriarcal.

A gente tem um grupo, tem inclusive uma comunidade que é só de pais que a gente, que nós gestores não temos acesso, uma parte sim, mas a maior parte não vem nas reuniões de pais, vem em momentos específicos, não tanto do cotidiano, vem quando chamado, mas tem um grupo de pais bastante atuante, e esse grupo de pais que atua na escola, uma das lideranças, por exemplo, é um pastor de uma igreja muito forte aqui da região [...] Já fez algumas colocações, por exemplo, falando sobre gênero, né, nós tínhamos uma prova de uma gincana onde você tinha que apresentar um casal histórico e foi sugerida que houvesse na hora de se vestir que se trocasse o gênero, sugerido, e a galera [ou uma dupla] foi de Lampião e Maria Bonita, a menina se vestiu de Lampião, Diego Rivera e Frida Kahlo, o menino se vestiu de Frida, a menina se vestiu de Diego Rivera, e assim foi, tipo, né, a gincana, né, e aí teve um pai que participa da CPA que começou a falar *minha filha*, quando viu aquilo, *que a escola não pode exigir, [balbucio] – não, mas foi sugestão, eles escolheram, os alunos escolheram isso – ah, a minha filha se ela tivesse o [inaudível] ela não escolheria isso, porque isso é uma imp[osição] – não, mas a escola não impôs, então são os alunos que quiseram fazer o casal histórico*, podiam ser duas meninas, dois homens ou um menino e uma menina, mas eles optaram por esse formato e foi legal, e eles gostaram, né, (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Eu vivi um caso, vivi agora no final do semestre até, acho que ilustra essa questão, o tempo que a gente vive, de uma mãe ligar na escola e ligar muito brava questionando que queria todos os documentos, a grade curricular, que provasse que eu podia dizer em sala de aula que é normal homem com homem ou mulher com mulher, que a gente não é pago pra isso [...] No começo ela chegou muito armada, colocou o celular e disse que a reunião ia ser gravada porque o tema é polêmico e a gente falou que não, que a gente não ia aceitar a gravação, mas sempre são feitas atas das reuniões com as famílias e que seriam lidas no final, ela poderia tirar ou colocar qualquer coisa que tivesse interesse, que não condizia com a conversa, mas que gravar não era um procedimento em uma instituição pública, aí ela acabou aceitando, primeiro ela falou que não porque ela não tinha testemunhas, ela tava muito armada, sim! [...] ela dizia isso *tem outras coisas também, que a gente tem que falar de violência contra a mulher, contra os negros*, mas aí eu falei *nesse dia que a senhora tá trazendo foi exatamente isso, falei isso, a questão [feminista], a pauta feminista me é muito cara, a questão étnico-racial me é uma pauta muito cara* e ela foi se acalmando e ela disse *mas qual que é a sua preocupação, como que a Clara [nome da filha da mãe mencionada] que te deixou tão preocupada*, ela falou assim *porque a Clara entrou no carro e falou que quando ela crescesse ela ia namorar mulher porque a professora disse que tá tudo bem [...] que pode mulher namorar*

*mulher, que é comum, aí eu disse olha eu não disse que é comum, eu disse que é normal, e segundo a Organização Mundial da Saúde, desde os anos noventa não faz parte de um rol de doenças, então é normal, eu não disse que é comum, embora hoje seja sim muito comum, as pessoas hoje estão podendo exercer suas sexualidades de maneira mais livre (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).*

O currículo de gênero reclamado pelas famílias coaduna-se com a biopolítica: exhibe-se a anátomo-política dos corpos quando o conteúdo lúdico da brincadeira é preterido por uma interpretação erótica e perversa dada por um pai ou quando a heterossexualidade compulsória é descreditada por uma menina para “namorar mulher”, o que interfere na compreensão de família tradicional e, possivelmente, nas expectativas reprodutivas da mãe para com a menina, a ser realizada por meio do casamento. Certamente as famílias, assim como suas posições religiosas, adquirem maior força de expressão sobre seus projetos privados de educação quando o quadro político contribui para a sua defesa, o que não pode ser realizado sem uma disputa semântica em torno do termo “gênero” (MACEDO, 2017). Cria-se o pânico moral que instila o medo e angústia das famílias em torno da educação de suas crianças, levando-as a discordar das práticas pedagógicas e brincadeiras sem discutir as concepções de educação nas quais se baseiam essas performances.

As famílias representam o segmento escolar que demonstra maior resistência às questões de gênero, sendo mais presente quando acompanhada de um componente religioso. As correntes evangélicas são as mais predominantes nos relatos das/os gestoras/es escolares, como ilustra o exemplo a seguir.

[...] Mas isso não é a realidade, é óbvio que isso não é a realidade, nossa realidade é formada por evangélicos, tal, mas a gente não tem muito esse retorno por conta até da faixa etária que a gente trabalha sim. [...] Às vezes vem mãe preocupada porque acha que o filho, *ai, meu filho tem aquele jeito, meu filho isso, meu f[ilho]* [...]. Ele [o filho dessa mãe] saiu o ano passado, ele não tá mais aqui, mas ela tinha uma preocupação e a gente percebe que ela, à medida que ela foi relaxando, ele foi melhorando, ele foi ficando mais solto, e ele foi ficando mais dono dele mesmo, da situação, ficando mais amigo de todo mundo, porque ele era super fechado e [ela] reclamava *ai, porque meu filho, ai, porque chamou ele disso, ai porque ele [daquilo]*. Aí chegou a ter um caso, foi no ano passado, fizeram uma eleição de internet, de um whatsapp da sala que eu não participo, das mais bonitas, das mais feias, e colocaram...

**As listas.**

...É! E colocaram ele na lista feminina, e foi um forfé né, e chamamos, conversamos com todo mundo e por que isso e darará. Ele encarou ultra, super, e a gente achou que ele ia ficar arrasado, ele ficou numa boa, o pai dele veio falar comigo [...] e eu nunca tinha conhecido, só conheci a mãe, e o pai dele falou [...] que achou que era desrespeitoso e a gente foi falando, né, eu acho que era desrespeitoso porque tavam debochando, claramente debochando, mas ele tirou de letra, ele tirou super de letra [...] (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Percebemos, em revisão de literatura, uma preocupação mais acentuada das mães para com a educação de seus filhos (CARVALHO, 2000; SANTOS & CARVALHO, 2010; COSTA & RIBEIRO, 2011; NEVES, 2013; SEFFNER, 2011), uma vez que elas seriam o fator que justificaria a continuidade dos filhos e filhas no percurso escolar, além de sua presença numerosa nos espaços escolares em detrimento dos pais, o que confirma os dados segundo os quais a escola é um espaço feminilizado e de responsabilidades maternas – e enfatiza a percepção de um mundo social que reserva a escola, sobretudo nos anos iniciais, para a ação das mulheres, sejam elas mães ou professoras.

É perceptível, neste como em outros relatos, o quanto a sexualidade é um elemento a ser protegido e preservado pelas famílias evangélicas, requerendo, além da mãe, a presença do pai para figurar a “ordem”, traço comum à masculinidade patriarcal em detrimento da preservação de laços sociais, característica comum à feminilidade patriarcal (RODRIGUES *et al.*, 2013a; RODRIGUES *et al.*, 2013b; SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017). Em outras palavras, se a mãe é o canal comunicacional entre a educação no lar e a educação na escola, o pai é a força que falta à mãe em impor a educação no lar à educação na escola, principalmente quando toda a herança familiar está comprometida, na percepção da família, com o desvio da sexualidade do filho ou por qualquer difamação sofrida entre seus pares.

Recentemente, algumas religiões e seus fiéis encontraram respaldo em movimentos conservadores de extrema direita para fazer valer seus ideais de educação. Os próprios embates na arena política pela aprovação de políticas contrárias à disseminação de uma “ideologia de gênero” contribuem para a geração de conflitos entre a escola e as famílias, representadas aqui enquanto massa de manobra de interesses políticos mais amplos (PENNA, 2019; RAMOS, 2019). Na fala de gestores é

possível visualizar os conflitos políticos nos quais as famílias aderem a posições partidárias camufladas sob a bandeira da neutralidade.

[...] Quando começou essa discussão de ideologia de gênero, antes de Bolsonaro, antes do Bolsonaro existia, tava posto, quando começou o gênero no Plano Municipal de Educação, depois do Plano Nacional que começou a discutir isso, que a Câmara Municipal de Campinas foi um horror, que quiseram tirar qualquer palavra, qualquer texto que aparecia isso eles queriam tirar...

**Eu lembro disso.**

...Gênero gramatical [risos do pesquisador e da diretora]. Pensa numa coisa [inaudível], então começou a surgir assim, algumas mães da CPA [...], um dia veio uma mãe com papel convite pra uma discussão de ideologia de gênero numa igreja evangélica, trouxe o papel, e eu tava na secretaria, eu peguei o papel e disse assim pra ela *olha eu vou falar pra você, eu vou pegar esse papel, mas eu não pregar por aí – mas por quê? – porque não existe ideologia de gênero – como não existe? – não existe, que que é ideologia de gênero? – Ah, é porque essas crianças vão ter que escolher o sexo quando quiserem*, não sei [risos], e uma série de absurdos, eu falei *olha, vamos assim, eu vou partir só de um princípio pra você, ó, o termo não existe*, a gente já começa daí, já tem coisa errada, *agora outra coisa, você tem filha aqui, a sua filha em algum momento, você já viu [reformulação de sentença], ela chegou em casa algum dia falando [sobre isso]? – Não, mas aqui é diferente, em outras escolas acontece – Não, aqui é igual a todo lugar, em nenhuma escola acontece, é mentira, isso não existe*, tarará, falei, falei, conversamos, tudo bem. Aí nós fomos na CPA justo na sequência porque começou a ferver essa discussão no bairro por causa do [reformulação de sentença], acredito até por programa de rádio, a gente não ouve esses programas de rádio né, que são rádios evangélicas, a gente não sabe o que rola aí, isso eu acho que é um objeto de estudo bem interessante, aí nós resolvemos na CPA discutir isso, porque nós estávamos discutindo o plano, tinha que fazer a discussão coletiva, aí eu falei *bom, vai pra CPA*, aí a Comênia resolveu, acho que nós ficamos três ou quatro reuniões só discutindo isso, foi super rico, porque as pessoas não tem noção, quando a gente falava que o respeito à mulher era discutir gênero, eles achavam que não era, porque pra eles discutir gênero é discutir escolha de sexo (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Enunciar a “ideologia de gênero” pode representar a defesa de uma educação privada na Unidade Escolar (o direito da família a educar os filhos conforme suas

próprias convicções)<sup>123</sup>. Esta posição, todavia, aparece primeiramente como uma preocupação com todos os demais alunos na escola, aqueles que não são seus filhos (“*essas crianças vão ter que escolher o sexo quando quiserem*”), como recurso para combater a “ideologia de gênero” em toda a rede de ensino. O efeito desse discurso, segundo o relato, é um ativismo da família na escola para demonstrar uma posição contrária a uma educação que procura desviar seus filhos da norma, que procura indiscipliná-los.

Assumir a existência de uma sexualidade normal pode pressupor um ideal de sucesso escolar, sendo o pensamento inverso um enunciado válido para o contexto: o de que uma sexualidade anormal, contrária à norma, conduziria o estudante à situação de fracasso escolar. Pressupõe-se, ainda, como a mãe no relato, que haveria agentes no interior da escola com poder de orientar a heterossexualidade para a homossexualidade - logo, desviando seus filhos da disciplina necessária ao progresso pessoal -, pois a aprendizagem seria duradoura o suficiente para mover-se da escola às respectivas casas.

Com efeito, as famílias procuram controlar as práticas pedagógicas, o que também é um controle sobre o currículo escolar, pois está colocada uma disputa pela circulação de práticas e discursos de gênero na escola, ou ainda, para o assujeitamento sexual das crianças pelos modelos de objetivação (GALLO, 2017) do gênero nas relações pedagógicas: a constituição de um sujeito pelo desaparecimento de sua vontade, de restrição às autoimposições do sujeito. Assim, a concepção de sexualidade saudável é elementar para que as famílias iniciem a cruzada moral que desconsidera a singularidade de seus filhos e filhas, com vistas àquilo que pensam ser uma infância normal (MISKOLCI & CAMPANA, 2017).

Outros movimentos políticos que também chegam à escola antevêm a doutrinação das mentes estudantis, embora nem sempre apareçam ligados à “ideologia de gênero”, constituindo pauta costumeira. Na fala de um diretor, uma mãe vem à escola com camiseta do MBL para discutir a merenda, provocando nele maus presentimentos.

[...] no que ela [mãe] vem: camiseta do MBL, eu até olhei, não expressei nojo, nada, tentei manter assim, uma postura de *não, tá ok*, mas assim, quem coloca uma camiseta do MBL de alguma maneira tem alguma ligação com uma discussão que tá sendo

---

<sup>123</sup> Ressaltamos que já em 2017 o Projeto de Lei Ordinária nº213/2017 buscava a aprovação do Programa Escola Sem Partido na RME de Campinas (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2017).

feita, até agora nenhuma ligação [das famílias] com a discussão que está sendo feita [pelo MBL], nenhum questionamento com relação a isso [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

O MBL enquadra-se como um movimento de direita (ESPINOSA & QUEIROZ, 2019), embora não expresse necessariamente tendências religiosas explícitas. No quesito sexualidade, é contrário à “ideologia de gênero” pelo mesmo motivo das famílias religiosas: a suposta capacidade de alterar a sexualidade das crianças, logo, creem na primazia da heterossexualidade, sendo contrários a qualquer forma de doutrinação. Embora este discurso seja pautado numa pretensa neutralidade política e liberdade de expressão, seus efeitos práticos são a perseguição política e a censura nas escolas a qualquer tipo de material ou ensino com propostas identificadas com o espectro da esquerda política (FRIGOTTO, 2019a).

Movimentos religiosos e movimentos políticos, bem representados pelos evangélicos e pelos seguidores do MBL, estão em acordo, portanto, com uma restrição da autonomia escolar para a imposição de uma concepção privada de educação. Os currículos de gênero são fragilizados pelas demonstrações de força das famílias convencidas dos discursos políticos e religiosos desses agentes contrários aos ideais de uma educação pública, laica e de qualidade no campo educacional brasileiro. Assim, o discurso da “ideologia de gênero” expulsa o político da escola e alinha o currículo de gênero às políticas sexuais de Estado, ou seja, forma sujeitos sexuais de acordo com as normas estabelecidas (MOREIRA & CÉSAR, 2019).

A tentativa de eliminar a política manifesta-se também no controle das significações no currículo escolar. Ao não significar o cotidiano escolar pela multiplicidade de representações, as famílias disputam a manutenção de um currículo normalizado pela eliminação da diferença e do subversivo, fixando os sentidos de gênero na noção de sexo: o exterior (o que remete ao coletivo e ao intersubjetivo) não é defendido pelas famílias (MACEDO, 2016), mas suas convicções particulares em um universal que governa os corpos pela estabilidade de sentido da sexopolítica (PRECIADO, 2018). As famílias presumem a alteridade, antecipam a diferença e, por isso, estão motivadas a controlar o currículo de gênero nas escolas.

Salientamos que os diferentes graus de violência e vulnerabilidade das localidades nas quais as escolas estão inseridas criam ruídos ou redundâncias para estabelecer laços de confiança entre moradores, principalmente entre as mães com filhos matriculados (e conseqüentemente suas famílias) e os profissionais da escola. De forma

geral, os grupos gestores das escolas pesquisadas utilizam *conversas* para justificar e explicar as concepções e práticas pedagógicas da escola, incluindo-se nesse rol as questões de gênero e sexualidade.

Esta atuação da gestão escolar sobre e com as famílias está enfatizada no trecho que segue.

**E vocês sentem que tem autonomia pra trabalhar esses temas no currículo?**

Então [risos].

**[Risos].**

Eu acho que tem uma autonomia, essa autonomia é garantida até pelo currículo oficial da rede, mas tem também essa resistência dos pais, né, [...] justamente a mãe do conselho vir reclamar numa reunião de conselho pode ser que essa conversa tenha existido entre os pais em uma outra ocasião, então pode ter um número dos que sintam incomodados pela escola trabalhar de alguma forma esse assunto, agora eu não vejo muita pressão, né, muita pressão para que não se trabalhe o conteúdo, existe a pressão, mas a gente ainda consegue fazer alguma coisa, mas outra coisa, um costume que eu cheguei e já tinha e tô dando continuidade, surgiu uma questão que incomoda vamos chamar pra conversar, então a gente chama, conversa e vê o que a gente pode entrar ali num denominador comum, então eu não sei se de repente essa mãe vai colocar o tema na RD ou na próxima reunião de conselho, mas se ela colocar a gente tá aberto pra conversar e tentar fazer da melhor forma possível pra que a escola não deixe de trabalhar esse conteúdo que é fundamental, né, e ao mesmo tempo que os pais não se sintam incomodados com isso. (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

A conversa consiste, portanto, na principal atuação da escola contra conservadorismos, discriminações, preconceitos religiosos e posições políticas em desacordo com o ideal de educação inclusiva de gênero. O encontro face-a-face entre gestão e família permite convencimentos, justificações e explicações acerca do planejamento e concepções pedagógicas. Com efeito, as questões de gênero e sexualidades, bem como o feminismo tomado em sua multiplicidade, são ressignificadas a partir de um convite pragmático para a reorganização destas noções em um acordo de sentidos: se a gestão expõe seus posicionamentos e objetivos pautados em filosofias educacionais e material científico em educação, a família o faz influenciada principalmente pelos discursos político-midiáticos. Entre convencimentos e renúncias são negociados os sentidos em torno da existência ou inexistência de uma “ideologia de

gênero” nas escolas e o real significado de se adotar perspectivas “feministas” no currículo escolar, incorrendo em uma nova compreensão de mundo e, portanto, em um novo senso comum, o “denominador comum” da conversa.

Contudo, o diálogo não costuma ser uma atitude incentivada pelo MESP. Segundo Algebaile (2019), Guilherme e Picoli (2018), Penna (2019) e Severo *et al.* (2019) a judicialização dos conflitos configura o incentivo padrão. A partir desses casos é possível perceber que os discursos nem sempre dialogam, pois, a “ideologia de gênero” representaria um combate direto aos temas relacionados a gênero, tais quais: o marxismo, o comunismo, os movimentos sociais, os políticos de esquerda e o feminismo. As diferenças entre essas categorias políticas seriam suprimidas em prol de uma pretensa unidade coerente de práticas e sentidos. Assim, o MESP promove a governamentalização da vida e da produção da disciplina no interior das escolas com vistas à expulsão da “imprevisibilidade do chão da escola” (MACEDO, 2016). Quando perguntadas/os sobre a atuação das famílias nas escolas, entrevistadas/os não mencionam qualquer tentativa das famílias de judicializarem os conflitos escolares, distanciando as escolas pesquisadas dos casos apresentados anteriormente e apresentando a conversa como um recurso possível.

À exceção da participação em conselhos e festas escolares, as famílias geralmente possuem pouca ou nenhuma participação no cotidiano escolar. Conforme os relatos acima, elas se preocupam mais em evidenciar sua insatisfação com a educação oferecida pela escola pública que compor as instâncias de decisão em seu interior, as quais resultam em esferas políticas com poder deliberativo ou consultivo. Os relatos das/os gestoras/es sobre as famílias concordam com essa afirmação quando mencionam que pais e mães (nem sempre religiosos) estão preocupados/as em proteger suas crianças da educação perversa que as orientaria a uma educação avessa ao projeto heterossexual de família e, conseqüentemente, dos valores necessários para a continuidade dos interesses da família. Por exemplo, o alarme das famílias em relação à “ideologia de gênero” ou à sexualidade (quando o primeiro termo não é mencionado) não está na alusão a namoros e a uma possível iniciação sexual, mas à menção de práticas homossexuais nos namoros, isto é, a concepção de desvio sexual predomina e ameaça a formação de uma família tradicional por uma alteração na lógica reprodutiva (BAGAGLI, 2020).

O assujeitamento sexual levado adiante por famílias evangélicas e famílias com valores conservadores exige o pressuposto da abjeção, a expulsão do estranho do

cotidiano escolar e a eliminação de um currículo excêntrico (LOURO, 2000). Esta é a estratégia utilizada para normalizar o currículo de gênero de forma que ele adapte (ou adestre) as crianças para um modelo de sociedade baseado em valores biopolíticos: proteção da vida e imposição da noção de vida (BUTLER, 2018). As famílias relatadas não são propositivas em suas demandas curriculares, apenas contribuem para a exclusão de conteúdos em razão de suas convicções morais e religiosas amparadas por demandas político-partidárias de movimentos ultraconservadores.

As mídias sociais, grande parte representadas pelo *Facebook*, é um espaço que tende a substituir a participação destas famílias, pois nelas comentam livremente suas opiniões acerca da educação escolar em *posts* criados pela escola para divulgar à comunidade as atividades ocorridas no interior da escola. Dispor de mídias sociais como canais de comunicação incorre, portanto, em um distanciamento da comunidade do cotidiano escolar para uma aproximação com os conteúdos digitais de mais fácil acesso para aqueles que dispõem de celulares, computadores e outros aparelhos com acesso à *internet*. Ao menos nas escolas visitadas, muitas famílias, senão todas, dispõem de ao menos um destes aparelhos tecnológicos, tendo como resultado um acompanhamento das publicações ao invés do cotidiano escolar: as imagens e as interações com perfis sociais substituem a ida à escola (uma caminhada, um trajeto de ônibus ou carro, etc.), ocasionando novos espaços de participação com nenhum peso deliberativo e sujeito ao controle dos administradores das páginas. Foi decisão da escola em que trabalha o orientador pedagógico, por exemplo, apagar o comentário do pai que decide abordar o tamanho das saias das meninas na escola, pois ele não contribui, na visão da gestão da escola, para a construção de um ambiente e debate democráticos.

As famílias exigem um currículo racionalizado com o propósito de modelar o desejo de acordo com uma norma psico-sexual (SCOTT, 2012). O dispositivo de sexualidade faz funcionar uma economia do desejo ao operar fantasias heterossexuais, inscrevendo tais práticas sexuais normativas contra o “desejo criativo e perturbador” (CARVALHO & GALLO, 2017). Desse ponto de vista, o “tempo livre” relacionado às experimentações e imprevisibilidades do gênero não se coaduna para a otimização do tempo produtivo do capital na fabricação de capital humano (CARVALHO & GALLO, 2017). Por isso, os temas transversais para educação sexual não se conjugam com a formação para o trabalho ou com a formação para a cidadania na visão das famílias, alimentando sua atuação de combate à perversão da infância pela reafirmação da

heterossexualidade compulsória. Instrumentalizar as famílias sem incentivar<sup>124</sup> a participação cidadã na escola é uma via de atuação da política ultraconservadora no dispositivo pedagógico para transformá-lo em dispositivo de sexualidade.

Apesar de algumas escolares alcançarem certo êxito no consenso semântico e pedagógico perseguido, o que demanda lidar com perspectivas contrárias aos ideais de educação pública defendidos pelos gestores escolares (nem sempre negociáveis), tais conflitos entre as escolas e as famílias são evitados.

**Você disse que as famílias não participam muito do ambiente [escolar].**

Não, as famílias elas aprenderam nessa escola a ficar do lado de fora e eu tô tentando e tá sendo uma tentativa por enquanto frustrada de que se aproximem, de que ocupem isso aqui, eu tô muito assim, eu não sei se eu já tinha falado isso com você, a entrada tinha uma questão de parecer um matadouro, não tinha festa junina.

**Sim, você falou da última vez.**

Tem muita [interrupção de sentença], a gente foi criando aqui nesta escola [reformulação de sentença], as gestões que foram passando por aqui foram criando um distanciamento, foram criando uma forma de lidar com algumas situações que são complicadas de vulnerabilidade, de acesso à drogas, de violência e tudo mais, então foi-se fechando e foi colocando, leitura minha, foi se colocando como estratégias de se proteger, a relação é de proteção, eu me protegendo dessa comunidade, eu atendo essas crianças dessa comunidade, mas eu me protejo delas (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

A gestão pode sentir-se ameaçada com a participação das famílias ou membros da comunidade, e seleciona muito bem os sujeitos que participam da escola e até mesmo como serão comunicados os acontecimentos escolares, o que envolve estratégias de prevenção contra a violência no sentido da segurança dos usuários da escola. A própria ação do Conselho Tutelar torna-se um impedimento para ações conciliadoras, uma vez que os mecanismos judiciais para resolução de conflitos presumem a punição de agentes envolvidos em episódios escolares, o que conduz ao controle da educação pública pelo poder externo do Estado mais do que um trabalho interno desta com a comunidade.

---

<sup>124</sup> Este incentivo pode ser a alusão à pedofilia no interior da escola, como explicado por Percival Puggina em seu artigo *A pedofilia vai à escola* (2019) para o *blog* do MESP, além de numerosas postagens no Twitter e Instagram, como exibido por nós no item 3.1.1. Combater a pedofilia carrega consigo a ideia de que se está combatendo uma sexualidade perversa e restaurando o terreno de uma sexualidade normal, eliminando a possibilidade de que a sexualidade normal seja produzida com o enfrentamento das famílias à sexualidade perversa.

A própria violência escolar ou a violência dentro da escola (quando trazida pela comunidade, um fator, em tese, externo aos muros da escola, principalmente quando não envolve as famílias dos estudantes), representa um tema abordado em nossa revisão de literatura com uma proximidade com a masculinidade (CACCHETO *et al.*, 2010; GALVÃO *et al.*, 2010; MADUREIRA, 2007; NEVES, 2013; SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017; SILVA, 2013), a qual pode significar, entre tantas possibilidades, um ato de resistência contra o poder contido em palavras de ordem (FOUCAULT, 2014), o que requer a compreensão de gestores e de instâncias superiores ou adjuntas, como o Conselho Tutelar, da importância de se educar para questões de gênero nas escolas públicas.

### 3.2.4 DISCURSOS DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DA GESTÃO ESCOLAR

Ao serem perguntadas/os sobre a percepção de experiências de gênero nas escolas, gestoras/es podem referir-se às ações nos Projetos Pedagógicos da escola (como *educação para a cidadania* e trabalhos relacionados ao tema *mulheres*), formações internas referentes à sexualidade (grupos de estudos sobre masculinidades e formação continuada em ISTs orientada por professoras das próprias Unidades Escolares), locais (banheiros, salas de aula, murais, corredores, etc.), artefatos (lista das “meninas mais bonitas”) explorados pelos educandos para a materialização do gênero no ambiente escolar, além de relacionamentos homossexuais nas famílias dos educandos e dificuldade com que estudantes homossexuais vivenciam a própria identidade.

Portanto, os contextos para a emergência de “problemas de gênero” nos relatos são variados e podem ser distribuídos em relações da gestão com os/as estudantes, com as/os professoras/es, com as famílias e, em uma quantidade menor (mas não menos importante), aos/às governantes. A atuação da gestão escolar responde à presença de práticas de governo, isto é, uma série de constrangimentos provocados por tecnologias morais do Estado ou o avanço de grupos ultraconservadores nas escolas pela instrumentalização das famílias. A atuação da equipe pedagógica sobre os currículos de gênero depende, ainda, de uma concepção de educação nem sempre associada diretamente às questões de gênero, em virtude das consequências de suas trajetórias enquanto educadoras/es. Ao explorar os discursos nas entrevistas,

percebemos que representações de gênero permitem aos/às gestores/as atuarem no cotidiano escolar e, assim, desviarem-se da governamentalização sexual incutida no dispositivo pedagógico.

A primeira consideração a ser feita é a de que as entrevistas e os projetos pedagógicos são pautados em ideais como o princípio da gestão democrática. Apesar de “inclusão”, “democracia” e “cidadania” configurarem termos com pouco destaque nas entrevistas,<sup>125</sup> eles configuram um paradigma que sustenta as discussões de gênero no currículo escolar, posto a participação da comunidade e dos educandos ser um elemento central no discurso da gestão das escolas.

**[...] como que aparece ou como que você percebe essas questões de gênero e sexualidade?**

Bom, o fato da gente ser uma escola que adota [interrupção de sentença], eu não sei se a Monique te falou isso, né, nossa diretora, mas a gente tem um projeto geral, uma das matrizes do nosso projeto pedagógico, um projeto de convivência democrática que é o Democracia Hoje, a partir dele nós elegemos quatro princípios né, justiça, respeito, responsabilidade e convivência democrática, então nós temos todo um esforço pra que dentro desses quatro princípios as questões de gênero e sexualidade humana sejam contemplados, eu digo esforço porque a gente sabe o quanto difícil é, a gente não tem uma bolha Andrade [nome fictício da escola], a gente tá inserido num contexto local e social que transcende aí os muros da escola, mas a gente tenta trabalhar isso das melhores formas possíveis, né, nós não temos um espaço específico para a abordagem das questões de gênero e sexualidade, no entanto nós buscamos que esses temas permeiem diferentes ações na escola (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

**Eu ainda não li o projeto pedagógico de vocês, mas lá vocês têm menções de gênero e sexualidade?**

Tem porque tem as normativas todas que têm que estar dentro do projeto pedagógico [...] a gente tem os ateliês que tem uma diversidade de temas, então acaba abarcando algum ateliê que vai tratar desse tema, ainda que tangencialmente talvez não seja o foco, então aparece, aparece sim no projeto pedagógico, mas não como um projeto da escola, assim, a escola tem um projeto pra trabalhar, embora aconteceu né (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

---

<sup>125</sup> “Democracia” e “cidadania” ou “cidadãos” aparecem em apenas duas entrevistas, sendo uma delas de forma breve, enquanto “inclusão” não é mencionada nenhuma vez.

A “convivência” e a “diversidade” aparecem como fundamentos de uma noção democrática de gênero; contudo, seus sentidos não são únicos e universais, há uma pluralidade de interpretações em relação àquilo que significaria ser uma escola que pratica esses e outros ideais democráticos.

Algumas de suas representações estão expostas nos seguintes relatos.

[...] Eu tenho um aluno e uma aluna trans à noite [na modalidade EJA], e que usam nome social e a gente tem toda uma discussão sobre isso porque na ficha de matrícula deles pra prefeitura tá o nome biológico...

[...]

**Okay, são os únicos alunos que usam o nome social.**

O nome social e a liberdade também da escolha de onde você vai utilizar o banheiro [masculino ou feminino]... (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

**Eu tava ali no pátio e eu vi... não é um banheiro, mas tem um mural que ele tem várias frases de [como] *“você é perfeita colado com borboletas e tudo mais, você é sua própria rainha, eu queria muito saber a história daquilo.”***

Seguinte, as meninas do período da manhã do sexto ao nono ano, elas estavam pegando pincel, marcador permanente, pincel atômico, e fazendo escritas no banheiro, a Vitória [Orientadora Pedagógica] conversou com elas [conta aos risos] *“o que vocês estavam escrevendo, o que vocês querem escrever? Precisam de algum lugar pra vocês colocarem alguma coisa de vocês e tudo mais?”*

[...]

Então o que que a Vitória combinou com elas? *Vocês querem... vocês querem escrever, vocês querem, né, colocar, expor alguma coisa e fazer um mural? Vocês falam o material que vocês precisam e daí vocês fazem no mural mesmo, vocês vão e fazem ali!* (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Comparativamente, gênero emerge com uma diferença de centralidade nos dois relatos expostos: a) na fala do orientador pedagógico, a escola constrói uma cultura de inclusão ao usar o nome social (questionando as interpelações biologicistas) e ao permitir que os/as educandas/os trans escolham o banheiro do gênero que lhes convém, desnaturalizando uma tecnologia social de gênero como uma categoria essencial para a resolução do problema mencionado - sugestões encontradas em Cruz (2011) e Santana *et al.* (2016); b) já para o diretor, acontece uma mediação baseada na construção de espaços criativos ao invés da tradicional punição, cujos efeitos são a representação de um empoderamento feminino (problema de gênero) antes visto como depredação do

patrimônio escolar (indisciplina) - como em Silva Junior e Caetano (2017). Se no primeiro caso gênero está compreendido na causa, no segundo é percebido como efeito da ação pedagógica. Em ambos, podemos ver que a resolução de conflitos é dada pela construção de ambientes democráticos.

Com efeito, o cotidiano escolar parece oferecer situações para que educadoras/es pratiquem seus discursos democráticos em atuações concernentes a currículos de gênero. O reconhecimento desses conjuntos de experiências leva as/os entrevistadas/os a representar as diferenças de gênero como acontecimentos *naturais*.

Vejamos um exemplo.

[As questões de gênero e sexualidades] com os pequenos aparece bastante.

**Do primeiro ano?**

Opa [pronúncia prolongada]! Nossa, temos questões...

**[Risos do pesquisador]...**

Temos, ih [pronúncia prolongada]! As crianças vêm com vários questionamentos, tal, mas é óbvio que isso chega na gestão, mas [quando] chega na gestão já passou por algumas etapas, então os professores entram na nossa sala e querem discutir o que aconteceu, tal aluno falou tal coisa, teve esse tipo de discussão, então a gente às vezes participa, às vezes vem pra nós mesmo: *ã, tinha no banheiro dois meninos mais uma menina, aí alguém pegou no banheiro não sei quem, aí tava beijando, aí tava pondo a mão não sei aonde, tava fazendo isso, fazendo aquilo*, então sempre rola as questões sexuais, rolam as questões de falar de um de falar de outro: *ah, aquela menina tava beijando outra menina*, já tivemos. Já tivemos [beijo] de meninos e sempre aparece, sempre aparece, mas assim, não tem uma...

**Regularidade...**

Uma regularidade, não tem regularidade, mas aparece, agora o que eu acho muito legal é que hoje em dia é muito mais natural a forma que aparece, assim, na semana passada fiquei sabendo de duas meninas da tarde que tão namorando, e isso veio com uma naturalidade, a escola tá encarando uma super... o pessoal da classe encarando com naturalidade e eu fiquei sabendo [por]que uma professora me contou, e eu falei... ela falou assim *olha, é uma situação super numa boa, tá de boa*, achei super bacana, porque em outras épocas tinham outras reações, né, (por isso) que as coisas vão evoluindo, assim espero. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

A diretora em questão descreve uma experiência sexual de crianças no banheiro, em seguida comunica a colaboração de sua equipe pedagógica (“professores”) para a intervenção curricular, o que permite à gestão operar conjuntamente com os atores

anteriores para a persecução de uma concepção “natural” do gênero, distanciando-se de práticas alarmistas e moralistas. O beijo triplo às escondidas no banheiro ou o namoro público de duas meninas é tratado com *naturalidade* pelo reconhecimento de seu erotismo, já que “em outras épocas tinham outras reações”. A *evolução natural* das práticas inclusivas está manifesta no próprio paradigma democrático, pois democracia é sinônimo de *evolução*, sendo a não-democracia uma “involução”.

A Entrevistada 1 chega a referir-se às famílias que apresentam perspectivas idênticas ao discurso da naturalidade como “modernas”, o que atrela, por sua vez, evolução à modernidade, isto é, a superação de um passado reacionário e conservador por um contexto participativo e dialógico, próprio da democracia. Contrapondo-se ao banheiro como tecnologia de gênero capaz de produzir regulações corporais (punições) e abjeção (vergonha, humilhação, etc.) (CRUZ, 2011; JUNQUEIRA, 2010; JUNQUEIRA, 2012; RODRIGUES *et al.*, 2013b; SANTOS, 2018), o discurso da *naturalidade* compreende que o desejo age no corpo para produzir experimentações eróticas, seja em espaços privados (banheiro) ou público (a exibição do namoro de duas meninas pela escola). O discurso da naturalidade remete, portanto, a uma ação *tranquila*.

**Vocês têm meninos que pedem pra ser chamados por nomes de meninas na escola ou vice-versa?**

Nunca chegou ao meu caso, tinha um menino ontem na turma do outro quarto ano, que ele não pedia pra ser chamado de outro nome, mas ele se referia a si mesmo no feminino, tinha todo um jeitinho assim, mas ele se colocava de uma maneira, mas quando era xingado de [interrupção do pensamento], xingado né, não que seja xingamento, mas que era chamado de viado, coisa assim e às vezes ele se ofendia, vinha reclamar, então uma situação assim meio conflituosa, mas ele tinha muita questão assim de querer fazer coisas de meninas às vezes, mas o que são coisas de meninas? Então assim, isso é muito tranquilo pra gente lá, se a gente tá num parque e um menino aparece vestido de princesa porque tem umas fantasias, pra gente é tranquilo, bacana [...] (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3)

A *tranquilidade* propõe uma atitude sem julgamentos morais em relação às performances não normativas, uma vez que elas são naturais. As práticas excludentes de um sistema heteronormativo são questionadas e seus signos (“viado” e “coisa de menina”) ressignificados para atender à multiplicidade de desejos na escola. Portanto, a gestão escolar pode recorrer a uma atitude *tranquila* para resolver “conflitos” de gênero.

Esses discursos aliados às representações locais de gênero contribuem para a desconstrução de racionalidades normativas, agindo como técnicas para a atuação da gestão escolar nos currículos de gênero pela operação com modos de ver, o que permite a elaboração de outras políticas para o cotidiano escolar.

Assim, as concepções de gênero são retraduzidas para o contexto escolar, ainda que *naturalidade* e *tranquilidade* não estejam isentas de ambiguidade na medida em que as violências de gênero e o silenciamento de desigualdades sociais deixam de ser, muitas vezes, comentadas nas escolas. A ambiguidade dos discursos é central para compreender a atuação da gestão escolar na produção de currículos inclusivos de gênero, pois essa noção - lida com a multiplicidade e concorrência de discursos - permite aos atores, ao longo de uma entrevista, reconhecerem desigualdades sociais e reproduzirem concepções hegemônicas (biopolíticas) de gênero e sexualidades. Mesmo os projetos de gênero com apenas espaços pontuais nos currículos são suficientes para que uma equipe escolar ou alguns de seus atores posicionem-se em defesa de uma educação inclusiva e em incentivo às diferenças.

Em resumo, se o estatuto hegemônico de algumas práticas sexuais é questionado, há permanências nos discursos da gestão escolar.

**Você tem meninos que pedem para ser chamados por nomes de meninas ou vice-versa?**

Não, ano passado nós tivemos um aluno, mas que muitas vezes ele ia com roupas femininas e ele se maquiava muito, estava sempre muito maquiado, né, no final do ano ele acabou se transferindo da escola porque ele mudou de casa e a escola ficava muito longe pra ele, mas eu não via problemas com ele, ele era um garoto bem popular na escola, tinha até um certo respeito, tem até [sentença interrompida], no final do ano eles estavam fazendo aqueles trotes de [sentença interrompida], pra formatura e aí teve o reverso, o dia do reverso, que os meninos se vestiam se meninas e as meninas se vestiam de meninos e aí foi uma tremenda festa e ele caprichou no modelo né?...

**[Risos]**

... Foi de salto alto, foi de minissaia, enfim, mas outros meninos também o fizeram, né, então eu vejo que entre eles é muito natural, eu não vejo essa questão de um bullying praticado por conta da sexualidade, não vejo assim, né, posso estar cega também, mas enfim, mas não é uma coisa que surge por conta do dia-a-dia. (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

Cogitar a possibilidade de “estar cega” para as violências de gênero, generalizada no termo “bullying”, é algo que aparece com frequência na literatura pertinente, como em Silva (2013). Porém, se há “bullying”, acontece mediante o desvio da aparência de gênero em relação à norma: o menino usa maquiagem e roupas femininas, e é informada alguma constância nessas práticas. As violências de gênero na escola (“bullying”) não necessariamente sufocam performances de gênero, antes se apresentam como obstáculos para os quais a criança ou jovem desenvolvem práticas de resistências, as quais, entretanto, não são suficientes para ignorar todo o significado das práticas que procuram marginalizar sua existência - uma vez que se é “bem popular na escola”, posição que o transforma em objeto de discurso e de representação na comunidade escolar.

Por outro lado, a performance pública pode ser confundida com o *direito a aparecer*, o qual requer reconhecimento e não somente uma atitude voluntária ou reflexão particular dos atos de gênero (BUTLER, 2018). A inexistência de violência é cogitada no relato seguindo a pressuposição de que a existência de discursos e performances concorrentes com a heterossexualidade seriam suficientes para levantar a suspeita de uma *naturalidade* na escola, dada por uma série de aparências que participam da paisagem cotidiana, sejam professoras/es, educandas/os ou funcionárias/os da escola, como expresso em.

Eles [os estudantes] sabem, ela [a professora] não esconde, ela trazia a namorada, ela morava com uma menina que deu aula aqui um tempo, todo mundo sabia que elas moravam juntas, todo mundo sabia que elas tinham uma vida em comum, todo mundo sabia, os pais sabiam, todo mundo sabia [...] (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

**[...] como que surgem nas conversas os temas do gênero e sexualidades?**

Eu acho que ali é bem natural né, porque nós temos professores homossexuais ali né, claramente né, eu sou homossexual também, então, enfim, então assim, quando eu cheguei no Maurício Rabelo [nome fictício da escola] eu já cheguei me apresentando, não fiz questão nenhuma de esconder, muito pelo contrário né, já cheguei falando *se tem algum problema que seja agora*, né! Ou nunca! [risos]... (Entrevistada 4, Diretora, Escola 3).

**[...] outros alunos, não só os que não usam nome social, acontece deles inverterem papéis, deles virem usando batom, saias? As meninas virem de boné, bermudão?**

Então...[risos] Putz, Alan, é assim ó [risos], eu não reparo nisso... [...] não é uma coisa tipo *ah, uau!* Porra, isso é nor-mal! Tendeu? Tipo [...] tem menino que usa [inaudível], tem menina que usa bermudão? Tem. Sinceramente, o que eu vou te dizer é tipo, tem, [...] pra mim é normal, pra mim não é nem diversão já, entendeu? Pra mim é tranquilo, é normal. (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Para todos os discursos de *naturalidade* apresentados até aqui vale a seguinte observação: naturalizar a sexualidade desviante não é o mesmo que desnaturalizar as normas que regulam as práticas sexuais e de gênero. Nesse sentido, e radicalizando o raciocínio, uma escola com ampla visibilidade homossexual ainda pode ser considerada heteronormativa (MISKOLCI, 2012). A homossexualidade, transexualidade ou transgeneridade, além de outras práticas sexuais não convencionais (como os relatos de experiências sexuais em trios nos banheiros), consideradas “naturais”, “tranquilas” ou “normais” podem ser percebidas por meio de um fundacionalismo biológico (NICHOLSON, 2000), provocando ambiguidades discursivas canalizadas para a atuação pedagógica da gestão escolar. Em outras palavras: o discurso de inclusão reveste-se de uma miríade de situações permanentemente sujeitas ao contraste.

Em um episódio relatado por um orientador pedagógico, um pai pede medidas de vigilância sobre o tamanho das vestimentas (“roupas curtas”) das meninas.

[...] tem um discurso que eu acho o cúmulo do babaquismo heteronormativo cis, né, [encenação de um tom de voz grave] *é a segurança do aluno* [fim da encenação], mas que segurança? O cara vai ser atropelado com uniforme ou sem uniforme, *ah, mas se ele estiver na rua nós saberemos que é um aluno*, ah, O.K., isso não vai tirar o caminhão de cima dele, só vai fazer com que eles acionem a escola mais rapidinho pra chamar o SAMU [Serviço de Atendimento Móvel de Urgência], mas também se atropelar qualquer cidadão na frente a gente também vai chamar o SAMU, então acho que é meio complicado essa, né, outra coisa, o short curto da menina realmente incomodou aquele pai ou despertou nele alguma coisa que ele mesmo não conseguiu lidar e aí ele se resolveu... não despertou nele algum instinto...

**Sei, sei.**

... primitivo [risos], como diria o Roberto Jefferson, e aí no combate interno dele, *não, vou reclamar porque o problema é a*

*roupa dela!* [aumenta o tom de voz e bate a mão na mesa para enfatizar a encenação]. (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Nesta colocação, o entrevistado sugere que a vigilância e controle sobre a roupa das meninas pelo pai mencionado não faz desse participante responsável pelas suas ações, uma vez que direciona às meninas uma estratégia de culpabilização, o que põe em evidência uma política sexual. Por outro lado, a perspectiva política é prejudicada pela alusão ao mecanismo de defesa de projeção psíquica para uma situação da vida cotidiana na escola pela noção de “instinto primitivo”, recorrência a certa espécie de biologicismo para justificar a origem do desejo que, conseqüentemente, naturalizaria o desejo masculino enquanto um impulso a ser controlado, desviando-o de suas redes políticas.

Abaixo outro exemplo de relato que recorre ao fundacionalismo biológico.

**E como que aparece essas questões de gênero e sexualidade aqui na escola? Como que você percebe, né?**

Ah sim, eu percebo que é tratado de maneira muito sucinta, por exemplo, ontem teve conselho de classe, então os professores, a gente tava comentando inclusive de um aluno, é [confirmação da sentença exposta], que [interrupção de sentença], era o aluno que eu tava fazendo o relatório agora [na sala da direção, quando o pesquisador é recebido pela vice-diretora], que ele ainda tem catorze anos, eu acho, que a gente acha que ele tem alguma dificuldade de entender essa questão sexual dele, ele não se resolveu ainda, ele fica meio inseguro, a gente percebe que ele tem alguns traços de homossexualidade, mas a gente acha que ele ainda tá inseguro e tá numa situação meio complicada e que a gente ainda tem muito cuidado de abordar essas questões muito diretamente, mas eu sei que o professor de ciências trabalha muito essas questões de gênero nessa disciplina dele e isso é muito tranquilo, trabalha de uma maneira muito tranquila, assim como gênero, assim como drogas, discriminação racial, tal, mas eu sei que gênero também, então a gente mesmo da equipe gestora é quando a gente tá com os professores, né, que a gente acaba discutindo e com a preocupação, na verdade a discussão é na preocupação de como esse aluno se vê, como ele se entende, como é que ele consegue ver essa questão da sexualidade que parece que não tá definida, se ele tem algum conflito com relação a isso e desse aluno, especificamente falamos ontem sobre isso e um outro aluno que a gente falou assim *nossa, ele tem uns trejeitos, mas ele acaba ficando meio tímido e ele acaba ficando isolado porque ele deve perceber que ele é um pouco diferente dos demais, dos alunos* e a gente tem

bastante cuidado, até por conta dos pais, de como a gente vai abordar isso na escola, a gente tem medo de como chega nos pais (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Desenha-se, então, o seguinte problema de gênero: um educando que “não se resolveu ainda” com relação à própria homossexualidade, a qual é percebida por “traços” ou “trejeitos”. A “questão sexual” apresentada seria o motivo do educando ser “meio inseguro” e por isso a situação é “complicada”. A discussão desse tema passa por “como esse aluno se vê, como ele se entende, como é que ele consegue ver essa questão da sexualidade que parece que não tá definida, se ele tem algum conflito com relação a isso”, o que parece individualizar o problema por um estigma biologicista, aproximando a descrição de uma patologização, ainda que a questão não avance propriamente para uma doença, mantendo-se um *problema* sempre individual.<sup>126</sup>

Produz-se, com efeito, um estado de vigilância sobre o gênero da criança que distribui expectativas sociais acerca das performances de gênero dos educandos; a “homossexualidade” é caracterizada como uma latência, um desejo oculto (JUNQUEIRA, 2010; JUNQUEIRA, 2012; MADUREIRA, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2013b). Vigia-se o comportamento pelos comportamentos visíveis, enquadrando-os em uma identidade que remete a representações produtoras de estereótipos que orientam o olhar, extraíndo determinada essência dos corpos. A disseminação desse saber-estereótipo acontece pela utilização de um discurso de *naturalidade* quando a Entrevistada 6 evoca a “maneira muito sucinta” (sem estardalhaço) com a qual o “conselho de classe” percebe a situação do aluno e, em seguida, o trabalho “tranquilo” do professor de Ciências. Isto deveria recusar, portanto, uma norma sexual prejudicial ao estudante mencionado na entrevista, pois se desvencilharia de uma perspectiva de vigilância e punição de performances de gênero, tomados como uma “babaquice” pelo Entrevistado 2.

A homofobia não é mencionada, o que afasta a gestão da Escola 4 da possibilidade de tratar esse tema como um problema social, levando-a a ter “cuidado” somente com o menino nomeado homossexual e não com outros educandos, atitude que poderia torná-lo “diferente dos demais”, deixando-o “meio tímido” ou “isolado”, o que merece o reconhecimento de um estado de abjeção. Assim, a “questão sexual” não adquire os contornos de uma problemática de gênero por fundamentar-se

---

<sup>126</sup> O mesmo poderia ser dito dos anúncios publicitários analisados por Soares (2014).

excessivamente em uma perspectiva biológica da sexualidade, um tipo de descoberta pessoal de sua identidade fixa.

Para continuar com o relato da Entrevistada 6, a vice-diretora aproxima gênero a “discriminação racial” e “drogas” sem tratá-los interseccionalmente, diluindo o tema transversal Orientação Sexual ao agregá-lo a um conjunto maior de questões. O discurso generalizante não contribui para tratar os casos por categorias específicas, condição essencial para o enfrentamento das desigualdades sociais e das violências de gênero no cotidiano escolar. Também é possível diluir práticas violentas latentes ao cotidiano escola com o uso de elogios, como exposto a seguir.

O Miguel foi um menino que estudou aqui do primeiro ao nono ano, sempre foi uma crian[ça] [reformulação de sentença] um menino gay! Foi, veio indo... no começo ele tinha uma certa rejeição, assim, de primeira a quinta, uma coisa, mas que depois foi ganhando a popularidade, foi indo, ele era totalmente, assim, a gente faz nossa gincana, todo ano a gente tem gincana, então tem os meninos se vestirem de meninas, ele sempre foi o mais lindo, ele é maravilhoso, ele se arrumava, ele ficava lindo, ele arrasava, e ele arrasava no dia a dia, ele [era] super querido, super querido, tinha um ou outro que mexia, mas ele não tava nem aí, ele tocava na fanfarra, sempre foi assim, arrumava namorado quando ia nas outras cidades pra tocar, todo mundo enchia o saco dele como enchia o saco de todo mundo, não só dele, e ele era muito bem quisto na escola, ele foi um menino que se colocou. (Entrevistado 1, Diretora, Escola 1).

Aqui, a abjeção torna-se secundária quando a diretora diz “todo mundo enchia o saco dele como enchia o saco de todo mundo”, o que contribui para diminuir o peso do marcador de gênero nas relações educandos-educandos. Ademais, o educando gay é o “mais lindo, ele é maravilhoso, ele se arrumava, ele ficava lindo, ele arrasava”, o que contribui para a associação entre a comunidade gay com um *glamour* particular desse grupo, permitindo identificar a sexualidade, pela estilização de atos, à correspondência a determinada aparência (ou estigma), o que é fortalecido pela evidência dos “namorados” (parceiros afetivos) conquistados nas fanfarras da escola.

As lisonjas podem incorrer, ainda, em uma generalização de respeito que a princípio se esquivava de moralismos.

[...] eu não preciso concordar ou discordar, eu preciso respeitar, eu não preciso aceitar ou não aceitar, eu preciso te respeitar,

respeitar também não é a palavra adequada, eu preciso aceitar, respeitar a sua decisão, do mundo, em qualquer aspecto da vida, seja inclusive no aspecto sexual, aspecto de religião, aspecto de time de futebol, aspecto de política, eu preciso respeitar a opinião do outro, a decisão do outro e que direção ele vai tomar na vida dele, então qualquer pessoa [interrupção de sentença], eu parto desse princípio, se eu discordar ou não que você quer ser um ladrão ou bonzinho ou malvado, no caso, ou você quiser torcer pro guarani ou pra ponte, isso não vai [interrupção de sentença], eu vou ter que respeitar o seu desejo. (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

O discurso do “respeito” encontra aqui o “elogio à diversidade” (ABRAMOWICZ & TEBET, 2017), cujo sentido político é deferido em razão de escolhas particulares, temas de foro íntimo. Pretere-se, portanto, as desigualdades sociais e qualquer forma de combate a estereótipos e preconceitos, ou seja, representações normativas da identidade.

**E você sente que vocês têm autonomia pra trabalhar essas questões no currículo?**

Temos, temos autonomia, mas a grande dificuldade que a gente percebe, a gente fica meio assim preocupado são com as famílias, de como a gente aborda essas questões na escola de maneira que a família venha entender que o nosso objetivo é uma discussão com relação ao assunto e não ou discriminação ou incentivo, então a nossa maior dificuldade é como as famílias vão receber isso, de como forma vai chegar nas famílias, na verdade. (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Quando a gestão conversa com a família, objetiva “a discussão com relação ao assunto e não ou discriminação ou incentivo”, isto é, insinua-se que não lhe corresponde a função de discriminar ou incentivar o gênero, apenas sua discussão. A atuação discriminatória (ou homofóbica) decorre de uma ação objetiva, o que gera a exclusão de alunos e caracteriza o fracasso escolar, o que não corresponde ao papel da escola de transformação social. Quanto ao “não incentivo” de gênero na escola, consiste em se eximir de promover perspectivas que possam afastar as famílias, o que justificaria uma posição de tolerância da gestão escolar frente aos conflitos exibidos na escola. Já a “discussão” é a proposta de uma posição imparcial, uma relação sem julgamentos que permita à gestão “chegar nas famílias”, estratégia para engajar-se com elas, porém, respeitando suas vontades, sem qualquer perspectiva de conflito.

Simultaneamente, a interseccionalidade de gênero encontra categoriais que reforçam as preferências sociais em virtude de cor, etnia ou classe para compreender as variações da violência de gênero.

[...] eu tive apenas um caso de um aluno que convivia com a avó desde que nasceu pelas circunstâncias da vida dele, e em que determinado momento a mãe volta pra vida dessa criança e vem com a namorada e mora junto com a namorada, e aí cria um conflito muito grande na família e aí você tem que dar esse apoio pra criança, mais nesse sentido, você tem que dar um apoio para a criança dela entender que não é porque a mãe fala que a avó tá errada e *eu não quero que você vá na casa da sua mãe* [ofegante], e nem eu posso dizer a ela que a avó tá totalmente errada [...] eu não posso dizer a vó tá certa a vó tá errada, se eu aceitar ou não aceitar o relacionamento que seja qualquer um da mãe dessa criança eu tenho que dizer pra ela *é o que sua mãe quer nesse momento, a sua vó tem a visão dela, a gente tem que respeitar a visão dela, ela tá triste porque ela imaginou diferente pra filha dela, ela desejou uma vida diferente pra filha dela e agora a filha dela vem assim com uma vida diferente, apresentando uma vida diferente que ela [imaginou], é um sonho*, é a mesma coisa que você, é o mesmo que eu expliquei pra ele, se você quer um carrinho vermelho e de presente sua avó te dá um azul, não tem problema nenhum, é um carrinho, você vai aceitar o carrinho ou não aceitar o carrinho, vai dar pra brincar do mesmo jeito, vai dar pra brincar do mesmo jeito [...] (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

Defender uma posição de neutralidade para a discussão aproxima-se do discurso da tolerância no qual gênero perde sua propriedade social para tornar-se uma opinião que tende à naturalização. O que poderia ser classificado como um caso de homofobia é suavizado para uma “escolha pessoal”, um “gosto” ou até mesmo uma preocupação sincera da mãe com a filha, o que não elimina a normalização da sexualidade preferível para a manutenção de relações familiares saudáveis em contraste com os perigos e alarmes provocados pelo gênero em decorrência de um imaginário conservador (JUNQUEIRA, 2018). Ademais, ao silenciar as desigualdades sociais decorrentes dos problemas de gênero, recorre-se a questões formuladas em outros discursos, tal qual o tecnicista.

[...] coisas bem mais básicas como aceitação do questionamento que a família faz, porque trouxe um transtorno tão grande pra essa criança a ponto de você [interrupção de sentença], eu não

acredito que a criança desaprende, mas eu acredito que ela demonstra isso, como se ela tivesse desaprendido o que aprendeu, então houve um retrocesso muito grande na alfabetização, então ela já lia, ela já escrevia, ela parou de ler, parou de escrever, e foi assim, você vê nas atitudes da criança que isso trouxe aquele dilema, ele ama a mãe, ele ama a vó, a avó diz que a mãe tá errada, a mãe diz que tá certa e a avó tá errada, então não é só um caso de sexualidade na família que a criança me traz, mas em qualquer outro aspecto, nesse especificamente porque nossa entrevista é sobre isso... (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

As questões de gênero tornam-se, então, um problema de aprendizagem (a alfabetização atrasada), o que demonstra uma preocupação com a criança, mas apenas com suas “competências socioemocionais”, previstas por um currículo técnico. Não são discutidos os prazeres e afetos, ou qualquer dimensão social do gênero enquanto desigualdade sustentada por hierarquias sociais e discursos normativos, tais quais as normas binarizantes que repousam em práticas pedagógicas ou na cultura escolar para habitar os corpos na forma de inscrições fantasiosas (BUTLER, 2017). Aparentemente, a trajetória social e profissional das/os entrevistados seria capaz de unir elementos variados (e até contrastantes) na forma de discursos com o propósito de defender a liberdade de estudantes pelo incentivo a ambientes democráticos nas escolas.

Um último componente relevante para compreendermos a política de gênero adotada pela gestão na adoção de medidas inclusivas ou de inventivo à diferença no espaço escolar diz respeito ao impacto da religião, já mencionado por Bagagli (2020), Rodrigues *et al.*, (2013a), Rodrigues *et al.* (2013b) e Silva Junior e Caetano (2017). Fruto de experiências não formais, os valores religiosos oferecem discursos igualmente ambíguos para a ação sobre o gênero no cotidiano escolar, contribuindo tanto para sua subversão quanto para sua normalização. A posição mais alinhada à desnaturalização do gênero é encontrada em um discurso kardecista acerca da “fantasia” constitutiva da identidade.

[...] a linha kardecista tem um conceito de gênero muito interessante...

**No kardecismo?**

É, porque o gênero é só materialidade, e pro kardecismo ele trabalha com a ideia de que o espírito, ele está além da materialidade, né, então isso aqui é emprestado, inclusive a questão de gênero.

[...]

[...] eu gosto de trabalhar a ideia de que nosso objetivo de vida é alcançar a felicidade, é ser feliz, e o que é a felicidade? Pra mim a felicidade ela tá [sentença interrompida], não ter relações conflituosas, ter relações mais harmônicas, ter espaços de justiça, de convivência, possibilidades de desenvolvimento da vida, para que mais pessoas possam viver com dignidade, paz, equidade, e ao ter dignidade, paz, equidade, lugar pra comer, morar, né, vão ser felizes, e ao ser felizes elas vão buscar talvez aí não só o objetivo, mas a essência da vida, né, e mais, eu digo que a felicidade está em tornar o outro feliz, e como é que eu consigo tornar o outro feliz no meio dessa matriz? Justamente propiciando que o outro tenha equidade, paz, harmonia, justiça, né, um encontro à explicação daquilo que está além da materialidade ele é importante, porque a gente não consegue dar resposta pra tudo [...] (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

A dualidade corpo/espírito admitida acima continua com uma carga fundacionalista ao associar a experiência de gênero à incorporeidade do espírito, contrariando a materialidade histórico-política de suas relações. É mencionada uma “essência da vida”, identificada com a “felicidade”, a qual se liga mais profundamente à transcendência (“explicação daquilo que está além da materialidade”) do que às relações imanentes dos conjuntos de práticas que orientam a inteligibilidade dos corpos e as performances por meio das quais eles serão reconhecidos. Apesar do paradigma espiritual da prática “feliz” não se coadunar com uma materialidade constitutiva do gênero, relegando-o ao inexplicável, também não incentiva a vigilância e a punição como em práticas neoconservadoras, pois se fia em “tornar o outro feliz no meio dessa matriz” de infelicidades e restrições que representa o corpo físico e, portanto, o gênero.

As ambiguidades tornam-se mais agudas quando os valores religiosos conflitam com a ideia de escola laica.

**Entendi, e você como uma pessoa evangélica, como que você media essas coisas?**

Eu falo que eu nunca vou negar o nome de Jesus, que é quem eu acredito e quem eu sigo, mas eu vou respeitar a laicidade do Estado, nesse sentido, e jamais eu vou dizer assim *olha, só pode evangélico, eu sou evangélica*, eu vou respeitar todas as expressões que tiver [forem] religiosas, umbandistas tem relação tranquila, umbandista, budista, espírita, tranquilo, desde que o espaço escolar seja preservado e a laicidade também, mas assim, eu não nego, como a outra escola que eu tava teve um problema

disso, sei lá, e o professor falou pra menina, *você tem que parar de pensar em religião*, a menina até chorou, *você tem que parar de pensar em religião o tempo inteiro, tem a vida aí*, e aí eu falei *não, se ela [quer], é opção dela ela querer evangelizar, isso é um problema dela, nós não podemos falar nada com relação a ela*, e aí a diretora falou que eu estava acobertando porque eu era evangélica, eu falei *não, a gente não pode* [interrupção de sentença] eu sei que o Estado é laico, a gente tem que ter cuidado na escola, mas eu não vou dizer pra menina, *olha, esqueça sua religião, não vá fazer isso*, isso é errado também, eu tenho que respeitar também a religião de cada um, a mesma coisa [se] o menino é budista, [inaudível] muito legal, falou um pouco comigo sobre budismo eu achei super interessante algumas questões, olha que legal, converse com seus colegas, que tem algumas coisas aí que são interessantes, tal, mas não que envolva a escola, porque quando envolve a escola e sai, sei lá, na secretaria de educação é a gestão que vai ter que responder, *opa, que que aconteceu? Que que tá acontecendo lá?* Porque tem budismo, umbandista, espírita se reunindo lá na escola, entendeu, então a gente tem, infelizmente, tem esse panorama que tem todo dia que ficar apagando [incêndios] porque sobra sempre pra direção da escola, sempre, é muito difícil. (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Segundo o relato, a religião oferece um duplo problema: na escola laica os valores religiosos não participam do currículo oficial (não ao menos explicitamente); por outro lado, a religião dos estudantes compreende discursos que os constituem enquanto sujeitos, inclusive o seu gênero, pois uma genealogia dos costumes entrevê no cristianismo os valores de incentivo ao casamento com fins reprodutivos para constituir família, bem como a afirmação do pecado, da culpa e da confissão, além da difusão do discurso pastoral que serve de sustentação para estratégias de governamentalidade (FOUCAULT, 2008). Assim, se a religião incomoda professores ao ponto de dizerem que suas/seus educandas/os “tem que parar de pensar em religião o tempo inteiro” e viverem outras práticas discursivas - o que poderia ser justificado como uma ação contrária ao avanço do neoconservadorismo religioso das igrejas evangélicas-, a falta de religião no cotidiano escolar ou a laicização total da escola pode ferir a subjetividade de educadores, levando-os a atuar na manutenção da fé em diversos níveis, ainda que subrepticamente.

Com a difusão de discursos de “ideologia de gênero” por um público predominantemente evangélico, o gênero ou é expulso da escola ou é alvo da ação das famílias para que a expulsão seja realizada. Concomitantemente, há a promoção de um

currículo para a formação de capital humano e a disputa legal para a oficialização do ensino religioso nas escolas. Portanto, defender a existência de crenças religiosas sustentando um ideal democrático encobre um problema mais grave: o uso da tolerância (e do “respeito”) como valor neutro para lidar com conflitos nas escolas (CUNHA, 2016; CUNHA, 2018). Neste diapasão, a atitude neutra tudo permite, até as relações mais ambivalentes: esvazia-se o sentido democrático da escola se a religião (evangélica, no relato) proporciona desigualdades e expulsa educandas/os marcados pelo gênero, além de expulsar o próprio gênero, isto é, se expulsa o discurso e suas inscrições.

Outras vezes, o discurso religioso será mais enfático no sentido atribuído à tolerância, aludindo explicitamente a binarismos e representações dicotômicas.

[...] a minha realidade com meninos é quase zero, de criação, quase zero, e eu tenho um caszinho agora, eles estão pequeninhos, eles têm um ano, mas eu uso colar e a Maria ficava pegando, querendo o colar, aí eu pus o colar na Maria e aí o Vinícius quis o colar e eu pus o colar no Vinícius [...] Não significa que eu desejo que ele seja uma menina ou [sentença interrompida], está experimentando, não significa que um dia eu vou pedir pra passar um batom e eu vou falar *não!*, esse batom não, experimente, mas na minha criação, no meu ponto de vista, batom de menino é esse, manteiga de cacau. O que a mãe dele vai dizer, o que o pai dele vai dizer, eu vou respeitar, mas entende o que eu quero dizer onde entram os meus princípios? Eu nunca vou incentivar o meu neto a querer, desejar ser uma menina, eu não vou incentivar, mas vou aceitar se um dia ele desejar, entende o que eu quero dizer?

[...]

O que que é moral, é o que é permitido você fazer enquanto não agride o outro de forma alguma, isso pra mim é moral, de certa forma isso é ética também, só que parece que a gente não vê isso, nem dentro da escola entre colegas, nem entre alunos. (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

Neste discurso marcado por valores religiosos, gestora e mãe se confundem, pois, o “desejo” investido na “experimentação” do seu filho com o colar equipara-se a um “princípio” que exprime a dicotomia masculino/feminino, o que contribui para a produção de meninos e meninas, além de reforçar desigualdades de gênero. A moral religiosa é sustentada no direito da família em educar segundo os seus valores, omitindo a participação ética da escola, a qual respeita a opinião da família a ponto de perder sua função social.

Simultaneamente, a visão religiosa pode repousar no seguinte discurso.

Aí lá vai eu, me despir de todas as minhas crenças pessoais e dizer, não, o que Deus não gosta é da falta de carinho, da falta de respeito, da falta de amor entre as pessoas, a gente tem que tratar as pessoas do jeito que a gente gostaria de ser tratado, você gostaria de ouvir alguém falar *nossa, mas seu pai não sei o que, nossa, mas o sua mãe não sei o que*, então a mesma coisa, então eu sempre trouxe essa discussão não só para gênero mas para todas as polêmicas, e os conflitos que eles trazem, colocando a pessoa no lugar do outro e aflorando, tentando trabalhar com essa parte do respeito, da aceitação do diferente, que o diferente não é só a questão de gênero, é o gordo, é o magro, é o baixo, é o alto, é o pobre, é o rico, é o branco, é o negro, é um sotaque, *ai, ela fala engraçado*, ela não fala engraçado, ela tem um sotaque, então, procurei sempre trazer isso, e acho que as crianças levaram um pouquinho do que eu trabalhei, quando a gente trabalhou bastante tempo, acho que fica uma sementinha, porque mais pra frente você vê isso, agora eu acho que é um caminho árduo porque não é todo mundo que acredita no respeito ao outro independente de todas as suas próprias crenças, né, é tão difícil isso. (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

A ambiguidade perde-se no discurso da tolerância, pois resta apenas uma posição paradoxal: as crenças pessoais da professora em apoio à gestão motivam-na à isenção de posicionamentos, pois Deus é valorizado na mesma medida em que a crença é traduzida para adequar-se não somente aos valores pessoais como às experiências desejáveis para o ambiente escolar. Porém, o que é posto em evidência não é um confronto entre um discurso conservador e um discurso progressista, mas entre um discurso conservador de ódio (incentivo à abjeção) e um discurso conservador da tolerância (abjeção integrada à sociedade, no qual a diferença é tolerada). Eis o choque discursivo trazido pelo relato.

É nesta rede discursiva do “natural”, do “normal”, do “tranquilo”, da “tolerância”, do “feliz”, da “discussão” e do “respeito” que gênero adquire o sentido de diferença. É a partir destes discursos que os efeitos discursivos se complexificam ainda mais, pois a ambiguidade da prática pode recorrer a prenoções de gênero (BUTLER, 2017) ou modelos psicosssexuais (SCOTT, 2012) para incentivar uma educação inclusiva de gênero. Portanto, o discurso sobre o qual age a gestão pedagógica é múltiplo e encontra intersecções para consolidar suas representações, como a de fulcro

religioso. Em todo caso, do ponto de vista organizacional, a educação de gênero nas escolas está atrelada ao paradigma democrático: é preciso criar cidadãos e é preciso que o gênero promova práticas cidadãs - o que poderia servir às práticas governamentais, as quais encontram na sexualidade um terreno para disputar e controlar o desejo dos corpos.

#### 4. CONCLUSÕES

Na primeira parte desta pesquisa, descrevemos a abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) articulada a uma epistemologia feminista pós-estruturalista (BENTO, 2006; BUTLER, 1998, 2002, 2017; FAUSTO-STERLING, 2006; FRASER, 1997; HARAWAY, 2004, 2009; LOURO, 2014; MISKOLCI, 2012; PRECIADO, 2014, 2018; SCOTT, 1992, 1995, 2012; STRATHERN, 2006; WEEDON, 1987; ROLNIK, 2018; VARIKAS, 2016; WITTIG, 2006) para pesquisar a atuação (BALL *et al.*, 2012) de gestoras/es escoares da RME de Campinas na criação de currículos de gênero em suas respectivas escolas. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos e das entrevistas com participantes (formuladoras/es de políticas, Diretoras/es, vice-diretora, coordenadoras/es pedagógicas/os e professores em Apoio à Gestão) pudemos compreender como a percepção de gênero desses/as atores/atrizes organiza práticas para uma educação inclusiva de gênero em suas escolas (ou anuncia uma aproximação com perspectivas inclusivas).

Por sua vez, a segunda parte da pesquisa concentrou-se em desenvolver, em nível teórico, a noção de biopolítica associada aos currículos de gênero para a produção de uma governamentalidade neoliberal e heteronormativa. Nela, as normas sexuais do Estado adquirem o caráter de verdade pela circulação de discursos de gênero nos dispositivos de sexualidade, os quais estão emaranhados nos próprios dispositivos pedagógicos para a subjetivação do desejo dos cidadãos na tentativa de tornar seus corpos úteis e produtivos ao capital. As reformas educacionais levadas adiante por políticas alinhadas à nova direita alteram a ética dos profissionais da educação ao incentivarem práticas gerencialistas, cuja racionalidade torna a gestão um elemento central para a imposição de disciplina e controle do cotidiano escolar. Assim, argumentamos que a cultura empresarial da “nova gestão pública” age via tecnologias morais para influenciar as políticas curriculares por meio do incentivo a determinadas performatividades e excitação de determinados atores/atrizes que podem ser associadas a normas de gênero.

Realizamos, ainda, uma revisão de literatura para representar, em grandes traços, os currículos de gênero presentes no dispositivo pedagógico brasileiro, através de quatro categorias: a) *currículo oculto de gênero nas experiências de grupos de pares*; b) *currículo oculto de gênero nas práticas pedagógicas*; c) *currículos para uma educação inclusiva de gênero*; e d) *governo curricular da educação inclusiva de gênero*. Ao

tomarmos as categorias em conjunto, percebemos que as normas de gênero prescrevem políticas sexuais às infâncias por meio de artefatos culturais (brinquedos, brincadeiras, jogos, cores, roupas, danças, livros, revistas, músicas, novelas, desenhos, filmes e outros pertencentes às culturas visuais); territórios (banheiros, pátios, salas de aula, hospitais, casas, ruas, cidades, etc.); práticas discursivas (romance, agressividade, virgindade, maternidade, disciplina, cidadania, etc.); instituições (médica, jurídica, pedagógica, religiosa, etc.); atores/atrizes (mães e pais, pedagogos/as, gestores/as, agentes de saúde, agentes de justiça, agentes jornalísticos ou de comunicação, padres e pastores, governantes e políticos, etc.); além de políticas públicas (políticas de diversidade, políticas de inclusão, políticas de formação continuada de professores, políticas curriculares, políticas de financiamento, etc.).

Na terceira parte, apresentamos a movimentação macropolítica e micropolítica de atores/atrizes e os processos de significação utilizados em seus respectivos contextos. Para o contexto de influência, destacam-se: a) o MBNC, ao proporcionar tecnologias morais para o controle de performances nas escolas; b) o MESP, na difusão do sintagma neológico “ideologia de gênero”, contando com o apoio do MBL na cidade de Campinas; c) o MIPID, para a promoção de uma educação inclusiva de gênero ofertada pela formação continuada de professoras/es - e apesar do programa centrar-se no racismo e nas desigualdades étnico-raciais. No contexto de produção do texto da política, os Projetos Pedagógicos interpretam criativamente a categoria *tema transversal* estipulada pelos PCN, a qual vem desaparecendo dos currículos das escolas participantes em conjunto a um vocabulário que expressa questões de gênero. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e os PCN - são consideradas as principais orientações externas para a construção de currículos de gênero, via implementação criativa da gestão escolar - sendo notória a pretensa (e ambígua) ética democrática que envolve os Projetos Pedagógicos, visto que seus currículos estão sujeitos aos efeitos de tecnologias morais.

Finalmente, no contexto da prática elencamos os seguintes resultados, trazidos pelas entrevistas com membros da gestão escolar: a) as equipes gestoras apresentam formações variadas e nem sempre completas, o que pode gerar acúmulo de funções nas escolas; b) a atuação de gestoras/es depende de contextos não formais e informais de educação, pois nem sempre a educação formal contempla questões de gênero durante na graduação ou em formações continuadas, consistindo, às vezes, em temáticas pontuais durante a trajetória profissional; c) a performance de educadores nas escolas é orientada

para avaliações de desempenho, estas balizadas por tecnologias morais, o que reduz a autonomia escolar para construir estratégias inclusivas de gênero; d) membros de famílias com valores notadamente conservadores (principalmente famílias evangélicas) instilam pânico moral nas escolas pela perseguição às pedagogias “doutrinadoras”; e) a SME oferece pouco ou nenhum apoio para lidar com os currículos de gênero presentes no cotidiano escolar; f) a organização de discussões de gênero é liderada por professoras/es de forma independente e contam com o apoio de suas respectivas gestões escolares, as quais demonstram compreensão sobre a necessidade de combater desigualdades de gênero nas escolas; g) o discurso inclusivo de gestoras/es guia-se por uma suposta ética democrática que se sobrepõe às discussões sobre desigualdades de gênero, omitindo-as do cotidiano; e h) presenciemos ambiguidades (fundacionalismos biológicos e “elogios à diversidade”) nos discursos de inclusão de gestoras/es sobre gênero.<sup>127</sup>

Estes resultados coadunam-se àqueles apresentados em revisão de literatura temática sobre o tema (Quadro 1 em **Anexos**), porém, nosso distanciamento com tal literatura reside na proposição de recomendações políticas e pedagógicas por ela adotadas e por nós evitadas, já que a maioria se utiliza de discursos gerencialistas ao responsabilizar e culpabilizar atrizes/atores escolares por suas performances, adotando prescrições em suas considerações e conclusões, como se gênero fosse uma questão superada e com um algum grau de homogeneidade prática e semântica (SCOTT, 2012).

Ao refletirmos sobre os resultados da pesquisa, podemos inadvertidamente adotar uma posição tecnicista ao nos preocuparmos com o desempenho do objeto pesquisado, como quando se coloca em questão a qualificação da gestão escolar para cumprir demandas de gênero, salientadas por agendas políticas ou presentes em políticas públicas, em seus currículos. As defesas institucionais aos PCN, à igualdade de gênero (presente na recente agenda pós-2015 da UNESCO) ou à dignidade humana podem constituir uma interpretação legalista dessas políticas sem considerar a existência de atores/atrizes internacionais e nacionais na determinação de direitos fundamentais. A interpretação legalista de *recomendações de formação* na literatura revisada ignora os contextos de influência e de produção dos textos das políticas para concentrar-se em sua implementação, tomando-as por sinônimo de *democracia*.

---

<sup>127</sup> Nas Tabelas 2 e 3 (Anexos) oferecemos uma relação das “condições materiais de atuação”, além das escolas ou gestoras/es responsáveis por cumpri-las.

Os princípios de igualdade e diferença presentes em concepções democráticas não consistem em noções universais ou pressupostos fundamentais da existência humana; antes, seus sentidos estão sujeitos à interpretação. Discursos democráticos tampouco são irrestritamente inclusivos, há limites para sua inclusão quando, por exemplo, decide-se apoiar algumas diferenças em virtude de outras pretensamente nocivas ao ambiente que se deseja criar ou participar. Portanto, recomendações para a formação docente reduzidas a questões semânticas de *sexo*, *gênero* e *sexualidade* para combater desigualdades de gênero demonstram sua insuficiência, já que a nova linguagem pode ser insuficiente para agir sobre as práticas pedagógicas que continuam a produzir normas de gênero. Igualmente, pressupor que os currículos escolares são democráticos quando neles há menção a gênero sem investigar seu(s) sentido(s) não qualifica as discussões do tema nas escolas, mas apenas insinua uma noção de progresso democrático que se baseia em meras escolhas vocabulares sem a devida pesquisa atenta às práticas que conduzem à sua realização.

Esta perspectiva pretensamente democrática vai ao encontro das *recomendações institucionais* ao incentivar práticas regulatórias do Estado (denúncias de violências sujeitas às práticas disciplinadoras do Conselho Tutelar) para interferir em relações cotidianas para produzir cidadãos/ãs governáveis, ao passo que poderia (ou deveria) valorizar a criatividade de políticas locais de resistência e a produção de conhecimentos localizados para a resolução de problemas de gênero. Desta maneira, as políticas orientariam ações que valorizariam conhecimentos parciais (HARAWAY, 2009) ao invés do conhecimento descontextualizado de especialistas burocráticos.

O sentido do conceito e da vivência democrática não está estabilizado, visto que recorre a uma pluralidade de situações nas práticas pedagógicas da gestão escolar, norteando, inclusive, suas perspectivas de inclusão, as quais não são menos democráticas ou inclusivas em decorrência da falta de implementação de determinadas políticas consideradas essenciais por algumas/uns pesquisadoras/es. Aderir ao pressuposto de que a sociedade democrática se caracteriza na concessão de direitos e no dever das/os cidadãs/oãs de usá-los, pode ser prejudicial para pesquisas em gênero, pois não se distancia dos discursos de Estado (GALLO, 2017), o que seria uma posição fundamental para suspeitar de “elogios à diversidade” (ABRAMOWICZ & TEBET, 2017) manifestados nos contextos de produção da política.

Esta perspectiva estabilizada de política também pode participar de *recomendações éticas e micropolíticas* acerca do fluxo de identidades nas escolas,

percebidas por naturalizações fundamentadas em uma essência que só poderia ser permitida ou interdita pela gestão escolar. Ao contrário, sugerimos que essas atrizes/atores coproduzem a natureza percebida nos corpos escolares pela recitação de práticas discursivas no incentivo da heterossexualidade compulsória (cidadão normal) (MISKOLCI, 2012) ou guiadas por fundacionalismos biológicos (NICHOLSON, 2000) associados às identidades desviantes (monstruosidades governáveis). Em outras palavras, a gestão escolar adota discursos e práticas que, para além de incluir ou excluir corpos unitários de currículos escolares, organizam as condições para que performances de gênero sejam materializadas no cotidiano escolar, contribuindo para a fabricação de identidades.

Uma educação inclusiva de gênero não admite a possibilidade de agir sobre as relações de poder nas redes discursivas sem se deparar com seus dispositivos de subjetivação. A resistência da gestão escolar está acompanhada de processos contínuos de assujeitamento, e desenvolve práticas para apreender ou desvencilhar-se dos discursos hegemônicos de gênero, por isso presencia-se a ambiguidade em seus discursos de inclusão. Atrizes/atores políticos podem ser considerados participantes ativos que negociam e coproduzem estruturas de pensamento nos processos de subjetivação em que estão envolvidos antes de serem corpos completamente passivos.

Por outro lado, uma educação inclusiva de gênero não se limita a incluir as identidades existentes, senão à desconstrução contínua de seus fundamentos essencializantes para a produção conjunta de projetos existenciais. Esta perspectiva tem por finalidade questionar os contextos biopolíticos de normalização dos corpos para fins políticos e econômicos, evidenciando suas estratégias de governo pelo controle de performances sexuais e de gênero. Partindo deste horizonte, as condições que permitem a materialização de um currículo de gênero não podem ser admitidas apenas por recomendações éticas aos profissionais responsáveis diretamente pelos currículos de gênero, mas também por agentes capazes de modificar os contextos locais. Se isto acontece, vislumbra-se uma mudança no prazer de educar e um compromisso mais justo no combate às violências de gênero.

## 5. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças*. **Pro-Posições**, Campinas, v.28, suppl.1, p.182-203, 2017.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. *A formação das novas gerações como campo para os negócios?*. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p.49-54, 2018.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. *Formas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, p.1-24, 2019.
- \_\_\_\_\_. *Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos*. In: AGUIAR, Márcia Ângela Aguiar; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza; BORUCHOVITCH, Evely; BORGES, Clarissa Nogueira. *Criatividade no Ensino Fundamental: fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.31, n.1, 105-114, jan.-mar. 2015.
- ALGEBAILÉ, Eveline. *Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.65-76, 2019.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. *Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 491-501, 2011.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernández; RICO, Elena Ramírez; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.26, n.1, p.1-16, jan.-abr. 2018.
- ALVES, Marcos Aurélio. *A formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: o caso da rede municipal de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2019. 131p.
- ALVES, Nilda. *PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis*. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p.44-48, 2018.
- ALVES, Wanderson Ferreira. *Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalhador*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.56, p.37-59, jan.-mar. 2014.
- ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz de. *Contemplem! Eis o comunicador da norma*. **Questio Iuris!**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.241-257, 2017.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen. *Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil*. **International Journal of Educational Development**, Elsevier, v.64, p.65-73, 2019.
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. *A ideologia de gênero do movimento Escola Sem Partido*. In: CORRÊA, Mirelle; CABALLERO, Alan; VERDÚ, Mateus (Orgs.). Livro

do Evento [recurso eletrônico] - **Do Caos ao Cais**: intersecções entre filosofia, ciência e arte. Campinas: FE/UNICAMP, p.127-144, 2020.

\_\_\_\_\_. Discursos transfeministas e feministas radicais: disputas pela significação da mulher no feminismo. Dissertação (Mestrado em Linguística). Campinas: UNICAMP, 2019.

BALL, Stephen. *Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada*. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.144-155, maio-ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013.

\_\_\_\_\_. **Global education inc.**: new policy networks and the neo-liberal imaginary. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. *Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais*. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p.78-100, 2011.

\_\_\_\_\_. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-55, maio-ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **The micro-politics of the school**: towards a theory of school organization. London; New York: Routledge, 1987.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**: policy enactment in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica*. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Editores Associados, 2013.

BARROSO, João. *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. **Educação - Temas e Problemas**, Évora, n.12 e 13, p.13-25, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEDINELLI, Talita. "O professor da minha filha comparou Che Guevara e São Francisco de Assis". El País, Brasil, São Paulo, 25 de Junho de 2016. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)>.

Acesso em: 06/03/2020.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

\_\_\_\_\_. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, maio-ago. 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. *As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, p.213-241, 2009.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, p.147-176, 2009.

- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan 2005.
- BORN, Claudia. *Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos*. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 240-265, jan-jun 2001.
- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRABO, Tânia Suelly Antonelli Marcelino. *Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio*. **Organizações & Democracia**, Marília, v.5, n.1, p.55-78, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 06/03/2020.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases a educação nacional. 2014. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 06/03/2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília, DF: SEB, CNE, Consed, Undime, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 17/04/2020.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 17/04/2020.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

- Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 17/04/2020.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRÉTAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira; AGUIAR JUNIOR, Wagner de; OLIVEIRA, José Rodrigo. *Aspectos da sexualidade na adolescência*. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.7, p.3221-3228, 2011.
- BRITTO, Tatiana Feitosa de. *O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.24, p.1-16, 2019.
- BUTLER Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica: Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”*. **Cadernos PAGU**, Campinas, v.11, p.11-42, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CABALLERO, Alan Isaac Mendes. A desigualdade entre os sexos pelas perspectivas de Pierre Bourdieu e Simone de Beauvoir. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Campinas: [s.n.], 2016. 128 p.
- CACCHETO, Fátima; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. *Gênero, sexualidade e ‘raça’: dimensões da violência no contexto escolar*. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; AVANCI, Patrícia Constantino e Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora FIOCRUZ, 2010.
- CAETANO, Marcio. *Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.63- 82, 2013.
- CALEIRO, João Pedro. *As 20 cidades com as maiores economias do Brasil*. **Jornal Exame**. Economia. 17 de dezembro de 2017 às 08h00.
- CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Lei Orgânica do Município de Campinas/SP. 30 de março de 1990. Disponível em: < <https://www.campinas.sp.leg.br/atividade-legislativa/lei-organica/lei-organica-do-municipio>>. Acesso em: 10/04/2020.
- CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Projeto de Lei Ordinária nº213/2017. Institui no âmbito do sistema municipal de ensino, o Programa Escola sem Partido. 2017. Disponível em: <[http://sagl-portal.campinas.sp.leg.br/sapl\\_documento/materia/330387\\_redacao\\_final.pdf?1537896449.47](http://sagl-portal.campinas.sp.leg.br/sapl_documento/materia/330387_redacao_final.pdf?1537896449.47)>. Acesso em: 10/04/2020.
- CARREIRA, Denise (Coord.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Chagas, 2016.
- CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. *Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo*. **ETD**, Campinas, v.19, n.4, p.622-641, out.-dez. 2017.

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p.143-155, julho 2000.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. *Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.23, n.1, jan.-abr. 2015.
- CECHINEL, André. *Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, p.1-13, 2019.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. *Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios*. **Educar em Revista**, Curitiba, n.66, p.141-155, out.-dez. 2017.
- CHICONE, Silvia Helena. A participação das instituições não-governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas-SP. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2016. 246p.
- COELHO, Marcus Venícius de Brito. Educação e política pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas em Educação). Campinas: PUC-SP, 2015. 189 p.
- CORRÊA, Sonia. *A “política do gênero”: um comentário genealógico*. **Cadernos PAGU**, Campinas, n.53, p.1-16, 2018.
- CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPA, 2010. 120p.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 475-489, 2011.
- CRUZ, Elizabete Franco. *Banheiros, travestis, relações de gênero*. **Psicologia Política** (impresso), São Paulo, v.11, p.73-90, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.37, n.134, p.266-284, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Três décadas de conflitos em torno do ensino religioso: laico ou religioso?*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.39, n.145, p.890-907, out.-dez. 2018.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria n.1570 de 21 de dezembro de 2017. Parecer CNE/CP n.15/2017. Assunto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017.
- DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Secretaria de Educação. Portaria SME N°114/2010. Homologação do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2010.
- DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Secretaria de Educação. Portaria SME/FUMEC n°02/2015. Institui comissão e define prazos e procedimentos para seleção de professores articuladores descentralizados para o “Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Ensino de Campinas”. 14 de dezembro de 2015.
- DIAS, Alfrancio Ferreira; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. *As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, SE*. **HOLOS**, Natal, ano 31, v.3, p. 259-271, 2015.

- DONIZETTE, Jonas. *Proposta de governo: prefeito 2016-2020*. Disponível em <<https://www.viaeptv.com/download/Propostas-JonasDonizette.pdf>>. Acesso em 10/10/2019.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p.38-43, 2018.
- DURKHEIM, Émile. **A divisão do trabalho social**. 2. Ed. Lisboa: Presença, 1984.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. 2019a. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso: 02/03/2020.
- \_\_\_\_\_. FAQ. 2019b. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/faq/>>. Acesso em: 02/03/2020.
- \_\_\_\_\_. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa. Escola Sem Partido, blog, sem categoria, 22 de junho de 2014a. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa/>>. Acesso em 06/03/2020.
- \_\_\_\_\_. Anteprojeto de Lei Municipal e Minuta de justificativa. Escola Sem Partido, blog, sem categoria, 22 de junho de 2014b. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-municipal-e-minuta-de-justificativa/>>. Acesso em: 06/03/2020.
- ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROZ, Felipe Campanucci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.
- EUGÊNIO, Kátia Maria. A implementação da lei 10.639/03 por meio do MIPID em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas em Educação). PUC-Campinas: Campinas, 2013. 144 p.
- EVANS, Mary. **Introducing contemporary feminist thought**. Cambridge: Malden; Polity Press: Blackwell, 1997.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina, 2006.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. In: **28ª Reunião Anual ANPEd**, 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, trabalhos e pôsteres, Caxambu, p.1-17, 2005.
- FERNANDES, Luís Antonio Bitante; BORGES, Águeda Aparecida da Cruz; LÔBO, Rodolfo Pinheiro Bernardo. *Travestilidade às avessas – a desconstrução de uma “paródia” identitária*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.25, n.2, p.473-494, maio-ago. 2017.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; NASCIMENTO, Lorena Brenda Santos. *O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero?*. **Política e Gestão Educacional** [online], Araraquara, v.21, n.esp.2, p.-927-945, nov. 2017
- FIUZA, Adriane dos Santos. Gênero na Educação de Jovens e Adultos, um desafio para a gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Sapiranga: Universidade Federal de Santa Maria, 2013. 67 p.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONAE-2014: Conferência Nacional de Educação: Documento – Final. Fórum Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 10/03/2020.

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 41. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FRASER, Nancy. *Estructuralismo o pragmática? Sobre la teoria del discurso y la política feminista*. In: **Iustitia Interrupta**: reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”, Capítulo II. Santa Fé de Bogota: Siglo de Hombres Editores, p.201-225, 1997.
- FREIRE, Priscila. “*Ideologia de gênero*” e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex aequo**, Lisboa, n.37, p.33-46, 2018.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. *Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar*. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.47-59, fev.-jun. 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.19-36, 2019a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019b.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. *Biopolítica e subjetividade: resistência?*. **Educar em Revista**, Curitiba, n.66, p.77-94, out.-dez. 2017.
- GALVÃO, Afonso; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia; CALIMAN, Geraldo; CÂMARA, Jacira. *Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo*. **Avaliação de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v.18, p.425-442, jul.-set. 2010.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.
- GANZELI, Pedro. *Regime de colaboração e Plano Nacional de Educação: política de Estado ou política de Governo*. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Editores Associados, p.45-64, 2013.
- GARCIA, Walter. *Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão*. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Orgs.). **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudança. Campinas: Editores Associados, p.113-128, 2013.
- GEWIRTZ, Sharon; BAL, Stephen. *Do modelo de gestão do Bem-Estar Social a novo gerencialismo*. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GODOY, Heliton Leite de (Coord. e Org.). **Diretrizes Curriculares de Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos iniciais: um processo contínuo de reflexão

- e ação. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, 2012.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, p.28-40, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). Brasília: MEC, SEB, 2007.
- GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Leonardo Alves. *Representações sociais relacionadas aos professores homens do ensino fundamental e as inevitáveis associações às professoras*. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.38, n.4, p.383-393, out.-dez. 2016.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, p.1-23, 2018.
- GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. *Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades*. **HOLOS**, Natal, ano 31, v.6, p.472-483, 2015.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: política sexual de uma palavra. **Cadernos PAGU** [online], n.22, p.201-246, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.33-118, 2009.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.21, n.55, p.30-41, 2001.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stéphanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. *Masculinidades e docência na educação infantil*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.25, n.2, maio-ago. 2017.
- JANUÁRIO, Nuno; COLAÇO, Carlos; ROSADO, António; FERREIRA, Vítor; GIL, Rosimeiri. *Motivações para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: influência do gênero, idade e nível de escolaridade*. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v.8, n.4, p.38-51, 2012.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da “ideologia de gênero”: A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*. **Psicologia Política**, São Paulo, v.18, n.43, São Paulo, p.449-502, set.-dez. 2018.
- \_\_\_\_\_. *A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar*. **Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, nº10, p.64-83, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.2, n.2, p.208-230, set. 2009/mar. 2010.
- KLEIAM, Luiz Cláudio; OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. *Mídia televisiva sensacionalista e travestis: breve estudo cartográfico*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.263- 282, 2013.
- KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiz M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

- LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). Brasília: MEC, SEB, 2007.
- LIMA, Faudirege Fernandes; SOUZA, Bruna de Souza; LUCE, Maria Beatriz. *A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações*. **Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa** [online], v.3, p.1-29, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro. *Apostando na produção contextual do currículo*. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, p.23-27, 2018.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.7-34, 2000.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9. Ed. Série Cadernos de Gestão, Petrópolis: Vozes, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Elizabeth. *“A base é a base”. E o currículo o que é?*. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, p.28-33, 2018.
- \_\_\_\_\_. *As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.507-524, abr.-jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p.45-67, abr.-jun. 2016.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese (Doutorado em Educação). Brasília-DF: UnB, 2007.
- MAGUIRE, Mag; BALL, Stephen. *Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores*. In: **Políticas educacionais**: questões e dilemas. Stephen Ball, Jefferson Mainardes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. *A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional*. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, vol.12, n.16, 2018.
- \_\_\_\_\_. *A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula*. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, ANPEd – 40 anos de Pós Graduação em Educação no Brasil, Caxambu, trabalhos e pôsteres, p.1-18, 2005.

\_\_\_\_\_. *Uma abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr 2006.

MARCHÃO, Amélia de Jesus; BENTO, Alexandra Isabel. *Promoção da igualdade de gênero – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. In: **III Seminário de I&DT**, Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Porto Alegre, 6 e 7 de Dezembro de 2012.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. *As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular*. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.32, n.94, p.269-284, 2018.

MATOS, Bráulio. *As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular*. **Escola Sem Partido**. Blog. Artigos e Vídeos, 09 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 08/03/2020.

MATTOS, Amana; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; COSTA, Carina Martins; SILVA, Conceição Firmina Seixas; PENNA, Fernando Araújo; VELLOSO, Luciana; LEONARDI, Paula; ALBERTI, Verena. *Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.89-106, 2019.

MELO, Maria Teresa Leitão de. *Gestão educacional – os desafios da gestão escolar*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, p.243-254, 2009.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. *Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p.1-23, 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola*. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p.34-37, 2018.

MEYER, Dagmar. *Corpo e gênero: teoria e política*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, p.9-27, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular- proposta preliminar: primeira versão*. Undime, Consed, MEC. Apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – proposta preliminar: segunda versão (revista)*. MEC, Consed, Undime. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC na escola: guia para gestores escolares – orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos*. Realização: Undime; Consed; MEC. Apoio técnico: Movimento pela Base Nacional Comum. 2020A. Disponível em: <[https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl\\_5df923f8969f1.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl_5df923f8969f1.pdf)>. Acesso em: 03/10/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Realização: MEC; Consed; Undime; UNCME; FNCEE. Apoio técnico: Movimento pela Base Nacional Comum. 2020b. Disponível em: <<https://implementacaobncc.com.br/wp->

[content/uploads/2020/02/guia\\_implementacao\\_bncc\\_atualizado\\_2020.pdf](content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf)>. Acesso em: 11/03/2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica: Editora da UFOP, 2012.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “*Ideologia de gênero*”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.32, n.3, set.-dez. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). Brasília: MEC, SEB, 2007.

MOREIRA, Jasmine; CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.4, p.1-19, 2019.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. São Paulo; Campinas: Moderna: Editora da UNICAMP, 1999.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. Ed. Portugal: Publicações Europa-America, 1977.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum. 2015. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 10/03/2020.

NASCIMENTO, Aldaberon Vieira de; SILVA, Maria Liliane Soares da. *Sexualidade na escola – o olhar da gestão escolar nas séries finais do ensino fundamental nas escolas de Lagoa de Dentro – PB*. In: **II CONEDU**, Campina Grande, 14 a 17 de outubro de 2015.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2013. 200 p.

NICHOLSON, Linda. *Interpretando o gênero*. Tradução: Luiz Felipe Guimarães Soares. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.8, n.2, 2000.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; ROSSATO, Bruno. *Audiovisualidades e produção social das masculinidades: gêneros-corpos-sexualidades encenadas nos cotidianos das salas de aula*. **Periferia**, Duque de Caxias, v.9, n.2, p.101-120, jul.-dez. 2017.

OLIVEIRA, Cláudia de. *Fracasso escolar e escola de ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, Caxambu, trabalhos e pôsteres, p.1-17, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, p.91-112, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. *A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)*. **RBPAE**, Brasília, v.33, p.707-726, set.-dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. *Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação brasileira*. **Linhas Críticas**, Brasília, v.20, n;43, p.529-548, set.-dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro e 1969. Disponível em <

[https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm)>. Acesso em: 06/03/2020.

OSZLAK, Oscar. *Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio*. **Estudios CEDES**, Buenos Aires, v.1, n.3, 1978.

PAVEZI, Marilza. *Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática*. **Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa** [online], v.3, p.1-19, 2018.

PEIXOTO, Leonardo Peixoto. *Currículos e provocações queer*. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**, Santa Catarina: UFSC, p.1-9, 2013.

PENNA, Fernando de Araujo. *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.37-50, 2019.

PEREIRA, Sueli Menezes. *Organização e funcionamento do sistema municipal de ensino: entre o legal e o real*. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 34-50, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** – ANPEd SUL, p.1-15, 2008.

PESSOA, Emerson Roberto de Araujo. *Políticas públicas, a atuação docente e o desenvolvimento habilidades: gêneros e sexualidades na educação básica*. **Política e Gestão Educacional** [online], Araraquara, v. 12, p. 35-47, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. **Tempo Social**, São Paulo, n.2, v.2, p.7-33, 2º sem. 1990.

PINEL, Hiran. *A experiência de ser (sendo) gay masculino na escola: por uma pedagogia dos direitos humanos*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.197-216, 2013.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Federalismo e o financiamento da educação básica*. In: MARTINS, Angela Maria; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GANZELI, Pedro; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudança**. Campinas: Editores Associados, p.25-44, 2013.

POCAHY, Fernando. *Pedagogias da sexualidade e contestações gênero-geracionais nas tramas do envelhecimento*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.131-148, 2013.

POWNEY, Janet; WATTS, Mike. **Interviewing in educational research**. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MARTINS, Daniel Arruda. *Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.23-46, 2013.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

\_\_\_\_\_. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Guia de investimentos: indicadores de excelência. 2010. Disponível em: <

[http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/Guia\\_Investimentos.pdf](http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/Guia_Investimentos.pdf)>. Acesso em 10/10/2019.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Orçamento Municipal. Plano Plurianual – 2014-2017 – Programas, Ações e Metas. 2013. Disponível em: <[https://pecasorc.campinas.sp.gov.br/sites/pecasorc.campinas.sp.gov.br/files/arquivos-pdf/ppa/anexo\\_1\\_-\\_programas\\_acoes\\_e\\_metas\\_-\\_ppa\\_2018-2021\\_0.pdf](https://pecasorc.campinas.sp.gov.br/sites/pecasorc.campinas.sp.gov.br/files/arquivos-pdf/ppa/anexo_1_-_programas_acoes_e_metas_-_ppa_2018-2021_0.pdf)>. Acesso em 10/10/2019.

\_\_\_\_\_. Portal da Transparência. Orçamento Municipal. Plano Plurianual – 2018/2021 – Programas, Ações e Metas. Anexo I. 2017. Disponível em: <[https://pecasorc.campinas.sp.gov.br/sites/pecasorc.campinas.sp.gov.br/files/arquivos-pdf/ppa/anexo\\_1\\_-\\_programas\\_acoes\\_e\\_metas\\_-\\_ppa\\_2018-2021\\_0.pdf](https://pecasorc.campinas.sp.gov.br/sites/pecasorc.campinas.sp.gov.br/files/arquivos-pdf/ppa/anexo_1_-_programas_acoes_e_metas_-_ppa_2018-2021_0.pdf)>. Acesso em 10/10/2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Sexualidade na Diversidade: Programa Rede de Projetos de Orientação Sexual. 2005.

PUGGINA, Percival. *A pedofilia vai à escola*. Escola Sem Partido, blog, Educação Moral e Religiosa, 02 de Março de 2016a. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/a-pedofilia-vai-a-escola/>>. Acesso em: 06/03/2020.

\_\_\_\_\_. *Totalitarismo através da educação*. Escola Sem Partido. Blog, artigos e vídeos, 19 de janeiro de 2016b. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/totalitarismo-atraves-da-educacao/>>. Acesso em: 08/03/2020.

QUEIROZ, Wilson. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP: Campinas [s.n.]. 2012. 397 p.

RAMOS, Marise Nogueira. *Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.77-88, 2019.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. *Práticas pedagógicas de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.503-519, maio-ago. 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, María José de. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU: alguns desafios políticos da co-responsabilização dos diversos segmentos sociais no combate à pobreza absoluta e à exclusão*. **Investigación y desarrollo**, Barranquilla, v.16, n.2, 2008.

RIBEIRO, Cláudia Maria. *Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n. 2, p.605-614, 2011.

ROCHA, Késia dos Anjos. Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: UNESP, 2012. 165 p.

ROCHA, Maria Custódia Jorge; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal*. **RBPAAE**, Brasília, v.31, n.2, p.391-407, maio/ago. 2015.

RODRIGUES, Maria Bernadette de Castro. *Turmas de Progressão da Escola Cidadã – repercussões das políticas de inclusão e nas aprendizagens e nos processos de*

*socialização*. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, Caxambu, trabalhos e pôsteres, p.1-16, 2005.

RODRIGUES, Alexsandro ; DALLAPICULA, Catarina; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. *Expressão de sujeitos e efeitos de poder nas marcas culturais e nas políticas da vida*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, p.149-165, 2013a.

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. *Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos de alunos e professores*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, p.165-182, 2013b.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, SEB; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *“Mais cedo ou mais tarde sua mulher irá dirigir”*: identidades de gênero em anúncios de carro. In: **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, p.93-112, 2014.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marluçy Alves. *Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.535-548, maio-ago. 2011.

SALES, Juliana Azevedo Campos. *Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP: São Paulo, 2015. 109 p.

SALINAS; Sylvia Contreras; PAVELIC, Mónica Ramírez. *Análisis de textos literários infantiles: avanzando em la desconstrucción de códigos patriarcales*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.573-590, maio-ago. 2011.

SANTANA, Naomi Neri; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. *As/os trans são vistas/os na escola?*. **Ártemis**, v.21, n.1, p.6-16, jul.-dez. 2016.

SANTOS, Émerson Silva. (Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2018. 193 p.

SANTOS, Luciano Pereira dos. *Declaração de amor gay no colégio: os comentários de uma postagem no facebook*. **Periferia**, Duque de Caxias, v.9, n.2, p.80-100, jul.-dez. 2017.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *O currículo escolar e a culpabilização materna*. **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.196-207, set. 2009/mar. 2010.

SARTORI, Ingrid Julliane Freires. *Políticas públicas, inclusão e educação bilíngue de surdos em Campinas (SP): 2007-2017*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2019. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas**. 13.ed.rev.atual.ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

- SCOTT, Joan Wallach. “*Experience*”. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan Wallach. **Feminist theorize the political**. Nova Iorque; Londres: Routledge, p.22-40, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Os usos e abusos do gênero*. Tradução: Ana Carolina Soares. **Projeto História**, São Paulo, n.45, p.327-351, dez.-2012.
- \_\_\_\_\_. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul.-dez, 1995.
- SEFFNER, Fernando. *Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.561-572, maio-ago. 2011.
- SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. *Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades*. **Periferia**, Duque de Caxias, v.9, n.2, p.16-37, jul.-dez. 2017.
- SEVERO, Ricardo Gonçalves; GOANÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. *A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-28, 2019.
- SIERRA, Jamil Cabral. *Campanhas de prevenção contra HIV/AIDS entre homossexuais e a governamentalidade dos corpos e das práticas sexuais*. In: **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, p.137-152, 2014.
- SILVA, Daniel Vieira. *Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade*. **Periferia**, Duque de Caxias, v.11, n.2, p.424-441, maio-ago. 2019.
- SILVA, Jordana de Souza. *A Avaliação Institucional Participativa mediada pela categoria da negociação: a percepção dos gestores escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2017. 185 p.
- SILVA, Karla Cristina da. *Gestão escolar democrática: relações de poder como mediação na prevenção das violências na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. 156 p.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. In: TOZZI, Devanil (Coord.), BORGES, Abel Silva; HUET, Bernard; COSTA, Marta Marques; PIZARRO, Sonias (Orgs.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. Série Ideias, n.26. São Paulo: FDE, 1995.
- SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.521-533, maio-ago. 2011.
- SILVA, Moisés Moreira da; TUNICE, Lucio Mauro da Luz. *O papel da Gestão Escolar na tratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica*. **ECCOM**, v.10, n.20, p.183-190, jul.-dez. 2019.
- SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suelly Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. *Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”*. **Política e Gestão Educacional** [online], v.21, n. esp.2, p.1260-1282, nov. 2017.
- SILVA, Patrick Leonardo Nogueira da; FONSECA, José Ronivon; SOARES, Lucas Mendes; SOUZA, Joseane de Oliveira. *Conhecimento dos adolescentes de uma escola estadual da cidade de Montes Claros/MG sobre métodos contraceptivos*. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v.8, n.S2, p.825-831, 2012.

- SILVA JUNIOR, Luiz Egídio da; ANDRADE, Roger Vital França de. *Corpos, currículos e sexualidades em trânsito*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.231-244, 2013.
- SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Marcio. *Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades*. **Periferia**, Duque de Caxias, v.9, n.2, jul.-dez. 2017.
- SIMIONI, Rafael Lazzarotto. *Interpretação jurídica e percepção seletiva: a dimensão organizacional da produção de sentido no direito*. **Revista Brasileira de Direito**, n.11, v.1, p.135-147, 2015.
- SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. *Discursos do sujeito: a homossexualidade em textos jornalísticos contemporâneos*. In: **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, p.125-136, 2014.
- SOARES, Maria da Conceição Silva. *A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.83-102, 2013.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.49, v.2, abr. 2009.
- SOUZA, Beatriz. *As 200 cidades mais populosas do Brasil*. **Jornal Exame**. Brasil. 28 de agosto de 2014a às 12h51.
- SOUZA, Marcos Lopes de. *Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em curso de formação de professores de Ciências e Biologia*. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, Bogotá, n.extraordinário, Memórias, Sexto Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, p. 278-284, 08 a 10 de outubro de 2014b.
- STOCK, Brunna Sordi. *Gênero e sexualidade na educação: uma discussão da gestão escolar, a partir de autobiografia e análise documental*. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018. 70 p.
- STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dezembro, 2000.
- TOSTA, André Luiz Zanao; DALTIO, Darcy Anderson. *O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, p.217-230, 2013.
- URRA, Manuel Bastías. *Estilos de gestión pedagógica presentes em profesores de escuelas de la Región Metropolitana*. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v.39, n.2, p.7-24, 2013.
- VARIKAS, Helene. **Pensar o sexo e o gênero**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.
- VIANNA, Cláudia. *Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica*. **Pró-Posições**, Campinas, v.23, n.2, p.127-143, maio-ago. 2012.

- \_\_\_\_\_. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. *Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexualidades*. **Revista Gênero**, Niterói, v.12, n.2, p.27-45, 1º sem. 2011.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Escola – função social, gestão e política educacional*. In: *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, p.243-254, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. **RBPAE**, Brasília, v.23, n.1, p.53-69, jan.-abr. 2007.
- WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Cambridge; Oxford: Blackwell, 1987.
- WITTIG, Monique. **El pensamiento heterossexual y otros ensayos**. Editorial EGALES, S. L., 2006.
- XAVIER FILHA. *Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças*. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.591-603, maio-ago. 2011.

## 6. ANEXOS

### 6.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORAS/ES ESCOLARES

#### 1. Adaptação, identidade profissional e cotidiano escolar:

- 01) Poderia se apresentar e comentar sobre o seu cotidiano na gestão da escola?
- 02) Em que situações as questões de gênero e sexualidades aparecem na escola?
- 03) Você, gestor, teve contato com discussões de gênero e sexualidade durante a sua formação como profissional de gestão ou em algum período anterior? Se sim, em que momento?
- 04) Você possui religião? Qual?

#### 2. Conflitos entre gestão escolar e comunidade:

- 05) As famílias usam o espaço da escola para discutir questões de gênero e sexualidades? De que maneira?
- 06) Alguma religião participa do cotidiano escolar? Se sim, qual religião? Em que contexto?
- 07) As questões de gênero e sexualidades levantadas pela família são consideradas ao elaborar o Projeto Pedagógico?

#### 3. Conflitos entre gestão escolar e governantes:

- 08) A escola possui autonomia para trabalhar essas questões de gênero e sexualidades no currículo?
- 09) A escola recebe orientações externas para trabalhar com questões de gênero e sexualidades? De onde vêm essas orientações?
- 10) O programa Escola Sem Partido possui apoiadores no interior da escola? Se sim, quem são esses/as apoiadores/as?

#### 4. Conflitos entre gestão escolar e professores:

- 11) Estão matriculados na escola meninos que pedem para serem chamados por nomes de meninas ou meninas que pedem para serem chamadas por nome de meninos? Se sim, quantos?
- 12) Ao escolher os livros didáticos e paradidáticos a escola considera as relações de gênero e sexualidades contidas neste material?
- 13) As questões de gênero e sexualidade na escola são enfatizadas por algum profissional em particular? Qual profissional? Como são as atividades?

## 6.2. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FORMULADORAS/ES DE POLÍTICAS

### 1. Adaptação, identidade profissional e cotidiano na secretaria:

- 01) Poderia me apresentar sua função e seu cotidiano na Secretaria Municipal de Educação de Campinas?
- 02) Você participou de formações durante a graduação sobre gênero e sexualidades? Como se dá esta formação fora da graduação?
- 03) Qual a importância de se trabalhar questões de gênero e sexualidades nas escolas?
- 04) Você possui religião? Qual?

### 2. Conflitos entre governantes e escolas:

- 05) Na sua opinião, as escolas possuem autonomia para trabalhar questões de gênero e sexualidades em seus currículos?
- 06) Na sua opinião, as escolas acolhem bem as questões de gênero e sexualidades em seus currículos?

### 3. História das políticas do município de Campinas:

- 07) Qual a história da Rede de Projetos em Orientação Sexual/MIPID?
- 08) Qual a história das Diretrizes Curriculares Municipais?

### 4. Conflitos em torno da agenda de gênero:

- 09) Na sua opinião, a separação da SECADI em SEMESP e SEALF alteram a agenda dessas políticas de diversidade?
- 10) Os acordos internacionais, como a agenda pós-2015, impactam de que maneira em seu trabalho?
- 11) A religião e grupos religiosos produzem efeitos sobre as políticas mencionadas?
- 12) Qual a sua opinião acerca do Escola Sem Partido?
- 13) Qual a sua opinião acerca da Base Nacional Comum Curricular?

### 6.3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### **Corpo e gênero na escola: o trabalho do gestor escolar num campo de disputas**

**Alan Isaac Mendes Caballero**

**Número do CAAE: 95421218.5.0000.8142**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

Esta pesquisa é sobre gênero na educação, cujas discussões tratam num âmbito geral de estereótipos de homens e mulheres na sociedade, representação de pessoas cisgêneros e transgêneros, papéis masculinos e femininos na infância, e questões de sexualidade. O tema é relevante pela atenção ao gênero como diferença para uma

educação inclusiva, diminuindo violências contra as crianças na escola e propondo redução de desigualdades de gênero, que comprometem o aprendizado proposto no currículo escolar.

Nossos objetivos com esta pesquisa são a) compreender como o gênero participa do currículo da Unidade Escolar tendo em vista sua relação com as políticas educacionais, sobretudo aquelas advindas da Secretaria Municipal de Educação, e b) investigar como os gestores escolares traduzem as políticas da gestão educacional para o currículo da Unidade Escolar.

### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado a: realizar uma entrevista com uso de gravador de voz utilizado para facilitar a transcrição que faremos dela, o tempo médio de cada entrevista varia entre 30 minutos a 55 minutos, a depender das respostas mais curtas ou longas do entrevistado.

O entrevistado poderá escolher hora e local da entrevista para seu conforto, sendo o entrevistador quem deverá adequar-se ao horário e local escolhidos pelo entrevistado. Pretendemos manter todos os dados coletados numa pasta (diretório) no Google Drive, de acesso via nuvem pelo e-mail [alanisaac09@gmail.com](mailto:alanisaac09@gmail.com), por, no mínimo, 5 (cinco) anos. Não pretendemos apagar os dados coletados durante a pesquisa enquanto o acesso à pasta via Google Drive for gratuito aos pesquisadores. O acesso aos questionários e entrevistas de cada participante nessa pasta serão compartilhados com os respectivos entrevistados se assim for de seu interesse. De outro modo, apenas o pesquisador e seu orientador possuirão acesso à pasta, garantindo o anonimato dos participantes.

### **Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve participar deste estudo se o tema lhe causar insegurança para discuti-lo. Prevemos possíveis desconfortos em responder alguma das perguntas. O participante pode escolher se deseja responder ou não uma ou mais perguntas.

### **Benefícios:**

No final da pesquisa serão as entrevistas transcritas para os respectivos participantes junto com uma cópia da dissertação de mestrado, em que serão apresentados os resultados e discussões acerca dos dados coletados através de nossos

instrumentos. Desta forma, esperamos que o participante possa tirar suas próprias conclusões sobre seu trabalho pedagógico na Unidade Escolar em comparação com o trabalho realizado em outras Unidades Escolares.

Acreditamos que a pesquisa também traz uma relação inédita entre trabalho do gestor escolar e a implementação das relações de gênero orientada pelas políticas educacionais da gestão municipal de educação, possível de ser utilizado nas reuniões coletivas da Unidade Escolar como material para formulação ou atualização de currículos, como o Projeto Pedagógico, ou construção de novas diretrizes e orientações para as políticas educacionais do município, auxiliando na construção de uma agenda política para a inclusão e diminuição de desigualdades.

#### **Acompanhamento e assistência:**

Ao término desta pesquisa, o pesquisador continuará disponível aos participantes para qualquer tipo de consulta relacionada à educação de gênero por meio do correio eletrônico (e-mail) trocado entre o pesquisador e o participante.

#### **Sigilo e privacidade:**

Você, gestor escolar, tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Porém, não garantimos o mesmo para os gestores educacionais, pois a omissão do nome não implica garantia de sigilo, uma vez que há apenas um secretário municipal de educação e poucos coordenadores e representantes regionais em comparação com a quantidade de gestores escolares.

#### **Ressarcimento e indenização:**

Como a pesquisa não prevê ônus para o pesquisador, não é necessário qualquer tipo de ressarcimento ou indenização.

#### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Alan Isaac Mendes Caballero pelo endereço Rua José Cantúcio nº 446, pelo telefone (19)99311-6167 ou pelo correio eletrônico (e-mail) [alanisaac09@gmail.com](mailto:alanisaac09@gmail.com).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br).

### **O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

\_\_\_\_\_

Contato telefônico:

\_\_\_\_\_

e-mail:

\_\_\_\_\_

—

\_\_\_\_\_ Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante)

### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data:  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

6.4. QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS NA REVISÃO DE LITERATURA TEMÁTICA

	<b>PRODUÇÃO 1</b>	<b>PRODUÇÃO 2</b>
<b>TÍTULO</b>	Gestão escolar e gênero: o fenômeno do <i>teto de vidro</i> na educação brasileira	O que os gestores escolares da rede pública entendem sobre gênero?
<b>TIPO</b>	Dissertação de Mestrado	Artigo científico
<b>TEMÁTICA</b>	Relações de poder e gênero no acesso à gestão escolar	Práticas pedagógicas efetivadas por gestores de rede pública de ensino sobre a temática de gênero
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Análises de eleições municipais, microdados da Prova Brasil 2007 e questionários <i>on-line</i> a profissionais de educação com o suporte teórico de Max Weber, Pierre Bourdieu, Mia Hultin, Michel Foucault e Guacira Lopes Louro	Estudo de caso com gestoras/es associado à História Oral Temática
<b>RESULTADOS</b>	Mulheres estão em desvantagem profissional quando concorrem com homens no acesso aos principais cargos públicos de gestão (direção e vice direção)	Gestores compreendem com dificuldade os conceitos de gênero, sexo e sexualidade, ainda que sejam apoiados por formações pontuais e enfrentam a resistência de alunos e professores
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	Atenção ao cotidiano para proporcionar pequenas mudanças por meio de resistência e reação e debate qualificado sobre condições de trabalho feminino na área da educação	Necessidade de debates, práticas de ensino e políticas sobre a temática gênero

	<b>PRODUÇÃO 3</b>	<b>PRODUÇÃO 4</b>
<b>TÍTULO</b>	Gênero na Educação de Jovens e Adultos, um desafio para a gestão escolar	Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal
<b>TIPO</b>	Monografia de Especialização	Artigo científico
<b>TEMÁTICA</b>	Ações da gestão escolar relacionada a questões de gênero na EJA	Correlação entre contextos organizacionais da gestão e relações de gênero
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Entrevista com grupo focal em uma turma de 8ª série noturno da EJA	Estudo de caso com gestores associado à análise crítica dos discursos organizacionais
<b>RESULTADOS</b>	A gestão limita-se a programar ações alusivas ao Dia Internacional da Mulher que não constam no Projeto Político Pedagógico. As discussões de gênero na EJA são um incentivo para que as alunas conciliem estudo, trabalho e família	Homens e mulheres produzem novos sentidos às práticas de gestão em meio às estruturas de representação diferenciadoras
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	Partir de discussões de gênero como ferramentas para que a gestão possa analisar suas ações na construção da cidadania de mulheres	Conceber o poder como relacional, ambíguo e complexo

	<b>PRODUÇÃO 5</b>	<b>PRODUÇÃO 6</b>
<b>TÍTULO</b>	Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru - PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar
<b>TIPO</b>	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado
<b>TEMÁTICA</b>	Dominação masculina na determinação do trabalho de homens e mulheres no exercício da função de coordenação pedagógica	O lugar das questões de diversidade sexual e de identidade de gênero na gestão de escolas
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Pesquisa de campo exploratória pelo uso de questionários a coordenadores pedagógicos associada aos estudos de Pierre Bourdieu, Michael Huberman e Flávia Vieira como referenciais teóricos	Método do caso alargado acompanhado de aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestoras e professores/as, além de pesquisa documental associada a um referencial teórico sobre gestão escolar, gênero, sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero em perspectiva pós-estruturalista
<b>RESULTADOS</b>	A dominação masculina naturaliza diferenças de aptidão entre homens e mulheres na coordenação pedagógica e expõe diferenças de carreiras para esses gêneros, porém, suas percepções podem ser homogeneizadas nas formações oferecidas pelas secretarias de educação	Gestores/as da rede estadual mostram dificuldade em compreender questões de diversidade sexual e identidade de gênero, têm baixo envolvimento na promoção de ações para o combate à LGBTfobia e repassam orientações inadequadas aos/as professores/as, situações agravadas pela falta de apoio da secretaria de educação. Para o Ensino Médio Integral percebe-se melhores condições e habilidades para tratar questões de diversidade sexual e identidade de gênero
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	Nenhuma	Apurar denúncias, estabelecer punições pedagógicas para os/as agressores/as e atuar para coibir práticas LGBTfóbicas no ambiente escolar

	<b>PRODUÇÃO 7</b>	<b>PRODUÇÃO 8</b>
<b>TÍTULO</b>	O papel da Gestão Escolar na tratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica	Gênero e sexualidade na educação: uma discussão da gestão escolar, a partir de uma autobiografia e análise documental
<b>TIPO</b>	Artigo Científico	Monografia de Especialização
<b>TEMÁTICA</b>	Papel da gestão escolar na administração de demandas referentes aos problemas de identidade de gênero na Educação Básica	A discussão de gênero e sexualidade em políticas públicas após os Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Investigação bibliográfica partindo de referências sobre multiculturalismo, identidade de gênero, gestão escolar e sexualidade	Pesquisa a partir de documentos norteadores de políticas que abordam gênero com referencial em Judith Butler, Guacira Lopes Louro e Regina Facchini, aliada a pesquisa autobiográfica com referencial em Marie-Chistine Josso, além de Tomaz Tadeu da Silva e Heloísa Lück para estabelecer relação entre escola, gestão e políticas públicas
<b>RESULTADOS</b>	A escola representa um ambiente heterogêneo e apresenta atores de diversas realidades em sua dinâmica	Não há homogeneidade no tratamento a gênero e sexualidade em políticas públicas pós-Parâmetros Curriculares Nacionais, ou há omissão desses termos nas políticas, o que indica falta de padronização nessas políticas
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	É importante que a gestão pautar seu trabalho no respeito à diversidade, implemente políticas relacionadas ao tema na elaboração do projeto político pedagógico e articule estas ações com a comunidade escolar	Garantir essas discussões na BNCC e na formação de professores/as pelo cumprimento da Resolução n.2/2015, e articular instâncias pessoais, coletivas e políticas para levar gênero e sexualidade à escola

	<b>PRODUÇÃO 9</b>	<b>PRODUÇÃO 10</b>
<b>TÍTULO</b>	Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio	Promoção da igualdade de gênero - um estudo em contexto de educação pré-escolar
<b>TIPO</b>	Artigo científico	Trabalho apresentado em evento científico
<b>TEMÁTICA</b>	Democratização das relações entre os atores da Unidade Escolar e a educação que contemple as questões de gênero	Igualdade de gênero em contexto de educação pré-escolar
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Investigação bibliográfica na forma de reflexão baseada em pesquisas passadas da autora	Investigação-ação baseada em um manual e um guia para reconhecimento do contexto educativo e questionários às educadoras da instituição, incluindo a autora, além de entrevistas com crianças associados às orientações do MEC e com autores do campo da educação e para a promoção da igualdade de gênero
<b>RESULTADOS</b>	A participação em órgãos colegiados contribui para relações de gênero mais igualitárias entre os jovens e acontece em meio à verticalização da estrutura hierárquica do sistema educacional, porém, não é uma preocupação na prática pedagógica ou no projeto político pedagógico	Crianças vivem o gênero em acordo com o meio em que estão inseridas e com as expectativas de adultos próximos, além de demonstrar disponibilidade para rever os papéis atribuídos no estereótipo; adultos responsáveis pelas crianças podem demonstrar atitudes estereotipadas em seu cotidiano, ainda que defendam a igualdade de gênero
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	Vivenciar a cidadania nos âmbitos administrativo, técnico e pedagógico com a participação de todos os seus profissionais, pais, alunos e comunidade para a construção de espaços democráticos	Adultos devem proporcionar às crianças momentos sem discriminação de gênero ou de qualquer diferença para promover a igualdade de oportunidades; articular de forma transversal a igualdade de gênero com as crianças de tenra idade

<b>PRODUÇÃO 11</b>	
<b>TÍTULO</b>	Sexualidade na escola - o olhar da gestão escolar nas séries finais do Ensino Fundamental das escolas de Lagoa Dentro - PB
<b>TIPO</b>	Trabalho apresentado em evento científico
<b>TEMÁTICA</b>	Papel do gestor escolar na valorização da sexualidade para a gestão democrática
<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	Questionário aplicado a gestores de três escolas associado à discussão teórica em Cláudia Batista, Nilma Lino Gomes e Tomaz Tadeu da Silva
<b>RESULTADOS</b>	Gestão escolar e professores/as alegam insegurança para tratar Orientação Sexual dada a carência na formação e a intimidação que decorre da ação de pais e/ou responsáveis, por isso não se permitem buscar meios para discutir sexualidade na escola
<b>RECOMENDAÇÕES</b>	Assegurar em conjunto com o Estado a formação de profissionais garantida pela Base Nacional Comum de acordo com as necessidades da demanda discente e tratar orientação sexual com naturalidade

6.5. TABELA 1 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS-CHAVE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

<b>LEGENDA</b>	
TTs: Temas Transversais	PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
TT: Tema Transversal	BNCC: Base Nacional Comum Curricular
ET: Ética	REC: Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas
CDN: Cidadania	DC-AI: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais
GEN: Gênero	LOM: Lei orgânica do Município de Campinas
OS: Orientação Sexual	
SH: Sexualidade Humana	
SEX: Sexualidade	

Termos-Chave	ANO DO PROJETO PEDAGÓGICO							
	2015				2016			
	ESCOLA				ESCOLA			
	1*	2*	3	4	1*	2	3	4
TTs	70	15	0	4	91	15	0	0
TT	0	2	0	0	1	2	0	0
ET	102	42	32	1	125	44	6	2
CDN	88	37	26	1	116	35	5	1
GEN	17	13	0	17	22	7	0	4
OS	16	2	0	0	19	0	0	0
SH	2	1	0	4	3	1	0	0
SEX	22	13	2	8	6	13	2	0
PCN	2	11	0	8	6	11	0	0
BNCC	0	0	0	1	0	0	0	0
REC	2	1	0	1	2	1	0	0
DCM	7	10	0	3	13	5	1	3
LOM	3	0	0	0	4	0	0	0

**Obs:** Os \* indicam os Projetos Pedagógicos em que a Matriz Curricular não requer hiperlink para acesso.

Termos-Chave	ANO DO PROJETO PEDAGÓGICO							
	2017				2018			
	ESCOLA				ESCOLA			
	1	2	3	4	1	2	3	4
TTs	20	1	0	6	21	5	0	2
TT	1	0	0	0	1	0	0	0
ET	137	140	4	1	125	20	2	1
CDN	31	9	12	1	33	26	6	1
GEN	23	0	0	3	10	5	0	3
OS	7	0	0	0	5	0	0	0
SH	1	0	0	0	1	0	0	0
SEX	7	2	2	2	8	4	2	1
PCN	7	0	0	0	8	8	0	2
BNCC	0	0	0	0	0	2	0	0
REC	2	2	0	0	1	1	0	0
DCM	8	0	0	2	11	3	0	5
LOM	1	0	0	0	1	0	0	0

Termos-Chave	ANO DO PROJETO PEDAGÓGICO			
	2019			
	ESCOLA			
	1	2	3	4
TTs	0	3	1	0
TT	0	0	0	0
ET	64	0	4	1
CDN	14	23	9	4
GÊN	0	0	5	0
OS	13	0	1	0
SH	0	0	0	0
SEX	1	1	1	0
PCN	0	0	0	0
BNCC	0	1	1	0
REC	1	0	3	2
DC-AI	0	0	1	0
LOM	0	0	0	0

6.6. TABELA 2 – CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS PARTICIPANTES <sup>128</sup>

CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO	Escola			
	1	2	3	4
Sem acúmulo de funções na equipe gestora	0	1	1	1
Formação em gênero na trajetória profissional	0	0	0	0
Percebe transversalidade de gênero nas disciplinas	1	0	1	0
Sem menções a situações de pânico moral	0	0	0	1
Problemas de gênero na escola recebem apoio da SME	0	0	0	0
Propõe discussões de gênero na escola	1	0	1	0
Menciona uma ética democrática ao falar de gênero	1	1	0	1
Mantém consistência no discurso de inclusão	0	0	1	0

6.7. TABELA 3 – CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO DE GESTORAS/ESCOLARES ENTREVISTADAS/OS

CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO	Gestor/a			
	1	2	3	4
Sem acúmulo de funções	1	1	0	1
Formação em gênero na trajetória profissional	0	1	0	0
Percebe transversalidade de gênero nas disciplinas	1	1	0	1
Sem menções a situações de pânico moral	0	0	1	0
Problemas de gênero na escola recebem apoio da SME	0	0	0	1
Propõe discussões de gênero na escola	0	1	0	1
Menciona uma ética democrática ao falar de gênero	1	1	0	1
Mantém consistência no discurso de inclusão	1	1	0	1

CONDIÇÕES MATERIAIS DE ATUAÇÃO	Gestor/a			
	5	6	7	8
Sem acúmulo de funções	1	1	0	1
Formação em gênero na trajetória profissional	0	1	0	0
Percebe transversalidade de gênero nas disciplinas	1	1	0	1
Sem menções a situações de pânico moral	0	0	1	0
Problemas de gênero na escola recebem apoio da SME	0	0	0	1
Propõe discussões de gênero na escola	0	1	0	1
Menciona uma ética democrática ao falar de gênero	1	1	0	1
Mantém consistência no discurso de inclusão	1	1	0	1

<sup>128</sup> Os números 1 e 0 representam, respectivamente, presença e ausência da condição discriminada.