

ALEXANDRE BORTOLINI

É pra
falar de
GÊNERO
SIM!

FUNDAMENTOS LEGAIS E CIENTÍFICOS DA ABORDAGEM
DE QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Alexandre Bortolini

É pra
falar de
GÊNERO
SIM!

Fundamentos legais e científicos da abordagem de
questões de gênero na educação

COMO CITAR:

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de Gênero Sim:** Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s.n.] Brasília, 2023.

Se você trabalha com educação no Brasil, certamente você já ouviu uma palavra que tem ganhado os holofotes em muitas polêmicas nos últimos anos: GÊNERO. Talvez você tenha conhecido o termo em alguma aula, palestra ou livro que você leu. Talvez essa palavra tenha chegado até você pelas mãos de um especialista ou embalada em fakenews e teorias da conspiração disseminadas na internet. Diante de tanta (des)informação, fica difícil construir um entendimento. O que significa afinal “gênero”? Qual a utilidade desse conceito para a educação escolar? E por que tantas pessoas têm medo de que essa palavra seja usada na escola? A proposta deste livro é responder essas perguntas de forma simples e didática. No primeiro capítulo, vamos rememorar os embates em torno da abordagem desse tema na escola que marcaram os últimos anos. Na sequência, vamos conhecer a origem do conceito de gênero e seus fundamentos científicos. No terceiro capítulo, vamos entender como uma perspectiva de gênero tem sido útil para compreendermos diferentes dinâmicas que atravessam os sistemas de ensino e o cotidiano escolar. No tópico seguinte, trazemos um panorama do quadro legal e normativo da educação brasileira que sustenta e, em muitos casos, recomenda explicitamente uma abordagem de gênero. E por fim, fechamos com uma discussão sobre a importância de falar de gênero na escola como forma de (re)construir a nossa própria democracia. Boa leitura!

Às milhares de LGBTQIA+ que todos os dias confrontam o conservadorismo nos sistemas de ensino brasileiros para des(cons)truir suas tecnologias coloniais de normalização e (re)criar a escola como um ambiente livre de discriminação e violência, onde a vida não seja um encaixotar-se na norma, mas um proliferar de possibilidades.

Este livro reúne, atualiza, expande e reorganiza escritos produzidos em diferentes momentos nos últimos anos. É, em grande parte, fruto da pesquisa de doutorado que eu desenvolvi junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - e que contou com o apoio financeiro da Capes e da Fulbright Commission. A tese, intitulada “Falar de gênero para construir a democracia: O ciclo da política educacional em gênero e diversidade sexual (2003-2018)”, foi defendida e aprovada em 2022, sob orientação de Cláudia Vianna, e está integralmente disponível para download de forma gratuita. Longe de reproduzi-la, este livro traz alguns dos principais resultados dessa investigação, somados ao estudo acumulado durante minha trajetória como pesquisador.

*Todo esse material está também organizado dentro de uma estrutura didática, construída e testada a partir de experiências de formação voltadas a profissionais de educação que eu coordenei nos últimos anos, em especial um curso de extensão ofertado durante minha docência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, construído em parceria com o Colégio Pedro II, através da minha companheira de luta Cláudia Reis. As aulas do curso podem ser acessadas pelo Youtube, através do canal **É pra Falar de Gênero SIM!***

A realização das pesquisas e atividades que resultaram neste livro só foram possíveis, vale registrar, graças ao financiamento público da ciência que persiste – e resiste – neste país.

Do kit gay ao banheiro unissex.....	8
Um “kit gay” nas escolas?	9
Apagando gênero do Plano Nacional de Educação.....	14
Terrorismo ideológico: intimidação, criminalização e censura .	17
Extrema direita, desinformação e discurso de ódio: usando gênero para atacar a democracia.....	23
Gênero: ideologia ou ciência?	27
De Deus à Natureza: explicações essencialistas da vida	28
Uma perspectiva sócio-histórica em construção	33
Gênero é ciência: efeitos políticos, negacionismo e educação	49
Para que serve falar de gênero na educação?	55
Um olhar complexo sobre a educação escolar	59
A origem sexista da nossa educação escolar	62
O mapa da desigualdade de gênero na educação brasileira...	66
Dinâmicas de gênero no cotidiano escolar.....	72
A discriminação como marca da experiência escolar	80
Currículo, materiais e prática pedagógica	89
Escola espaço de disputa da produção social do gênero e da sexualidade.....	93

Pode falar de gênero na escola?	102
Constituição e leis federais.....	104
Diretrizes educacionais.....	110
PNE e BNCC	117
Legislações locais.....	120
Pode falar de gênero sim!.....	122
Falar de Gênero para (re)construir a democracia..	124

Do kit gay ao banheiro unissex

AS DISPUTAS EM TORNO
DO DEBATE SOBRE
GÊNERO NA ESCOLA



Um “kit gay” nas escolas?

Em 2011, o Brasil assistiu, via satélite, uma polêmica em torno de um suposto material com conteúdo sexual que estaria sendo distribuído pelo governo nas escolas. Embora a maioria não tivesse ideia do que de fato se tratava, muitas pessoas ficaram preocupadas com o que o (até então pouco conhecido) deputado Jair Bolsonaro denunciava na TV: um “kit gay”, planejado por ativistas e patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), estaria prestes a ser enviado a escolas de todo o país. Segundo o parlamentar, sem o conhecimento ou o consentimento das famílias, livros, vídeos e cartilhas com cenas de sexo e apologia ao “*homossexualismo*” (sic) estariam prontos para serem distribuídos a estudantes de até sete anos de idade!

O que o deputado chamava de “kit gay” era, em verdade, um conjunto de cartilhas, livros e vídeos pedagógicos produzidos no âmbito do projeto *Escola Sem Homofobia*, realizado, com financiamento público, por organizações não-governamentais que há muito já trabalhavam com educação sexual e direitos humanos. Na contramão do pânico que se disseminava, especialistas apareciam no jornal desmentindo as acusações de pornografia e defendendo a adequação do

material. Não se tratava de influenciar a sexualidade de ninguém, mas de enfrentar o preconceito. Nas palavras de pesquisadoras, educadoras e ativistas, falar abertamente sobre as múltiplas orientações sexuais e identidades de gênero era um instrumento importante para a promoção dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTQIA+) e para a construção de uma escola sem lgbtfobia.

À medida que a polêmica ganhava visibilidade, mais e mais parlamentares autoproclamados “defensores da família” se juntavam à ofensiva contra o material. Nos seus discursos na tribuna do Congresso, o “kit” era descrito como um ataque aos “valores tradicionais” da “família brasileira”, ação de ativistas radicais que, sob a desculpa de combater a discriminação, estariam fazendo propaganda de “modos de vida” fora do padrão. Vinculados em sua grande maioria a bancadas religiosas e partidos de centro-direita, esses parlamentares diziam que não eram homofóbicos, mas que sua fé, embora pregasse o respeito, condenava práticas “anti-naturais” tanto aos olhos de Deus, quanto, diziam eles, da biologia. E se em uma democracia mulheres e homens adultos podem fazer o que quiserem na sua vida privada, divulgar esses “estilos de vida” nas escolas já seria inaceitável e constituiria uma verdadeira ameaça ao “normal desenvolvimento” de crianças e adolescentes. Se o governo (do qual os opositores do material faziam parte naquele momento) distribuísse o tal “kit”, estaria agredindo os valores das famílias cristãs - que eles faziam questão de lembrar: são a maioria da nação

brasileira - e colocaria em risco a formação moral da nossa infância e juventude. Sua produção precisava ser interrompida imediatamente.

Por mais que organizações nacionais e internacionais, públicas e privadas, uma após a outra, subscrevessem a importância do material para confrontar a lgbtfobia nas escolas, a narrativa que ganhou o debate público foi a do “kit gay”. Em meio a uma crise política, o material foi vetado por ordem expressa da então Presidenta da República. A jornalista, Dilma Rousseff reiterou o compromisso com o enfrentamento à violência e à discriminação contra LGBTQIA+, mas afirmou que não caberia ao governo interferir na “vida privada” das pessoas ou fazer “propaganda de opções sexuais”. A decisão e a fala da presidenta puseram fim à polêmica, ao menos por algum tempo, e consagraram uma vitória pública dos conservadores. A partir daquele momento, toda a agenda envolvendo questões LGBTQIA+ no governo federal foi posta sob vigilância e contingenciamento.

A polêmica em torno dos materiais do Escola Sem Homofobia se desenrolou envolta em bastante desinformação, mas acabou expondo algo que o governo federal de fato vinha fazendo desde pelo menos meados dos anos 2000, quando uma secretaria para a diversidade foi criada no Ministério da Educação. A partir dessa secretaria, estavam sendo fomentadas políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos de grupos historicamente subalternizados, incluídas aí as mulheres e as pessoas LGBTQIA+. Sob o guarda-chuva da

diversidade e dos direitos humanos, o governo vinha financiando cursos, materiais didáticos, eventos e outras ações que propunham uma transformação nos currículos e nas práticas pedagógicas para tornar as escolas espaços livres da discriminação sexual e promotoras da igualdade de gênero.

As propostas pedagógicas que essas ações traziam confrontavam, de diferentes modos e intensidades, noções ainda dominantes na sociedade brasileira, propondo um debate sobre gênero e sexualidade nas escolas a partir de uma perspectiva, sob muitos aspectos, inovadora. Uma abordagem que, inspirada nas lutas de movimentos feministas e LGBTQIA+ e fundamentada em uma perspectiva histórica e sociológica, questionava a existência de uma diferença sexual inata e percebia as possibilidades de vivência de homens e mulheres não como um destino biológico, mas como uma construção social. No lugar da imposição de padrões de comportamento, essa abordagem reconhecia múltiplas formas de expressão, identificação, desejo, afeto e conjugalidade, trazendo narrativas positivas sobre a vivência de pessoas LGBTQIA+. Problematizando o histórico investimento das escolas em reproduzir certos modelos normativos de sexualidade e gênero, denunciava como machistas, sexistas e lgbtfóbicas muitas práticas até então naturalizadas no cotidiano escolar. Práticas que precisavam ser transformadas para que os sistemas de ensino deixassem de ser um espaço de violência, exclusão e desigualdade e se tornassem

promotores de uma educação que valoriza a autonomia, a equidade e a diversidade.

Quando a polêmica em torno do projeto *Escola Sem Homofobia* apareceu na TV, muitos materiais, cursos e projetos - que nunca ganharam os holofotes - já vinham levando esse debate para as redes de ensino. Ações construídas a muitas mãos, por pesquisadoras, gestoras, professoras, estudantes e ativistas que alcançaram escolas de todas as regiões do país. Fomentadas por diferentes níveis de governo e desenvolvidas em sua maior parte em instituições públicas, essas iniciativas produziram experiências de aprendizado bastante significativas, mesmo que em uma escala limitada. Embora dispersas e descontínuas, se consideradas em conjunto, produziram o que podemos chamar de uma política pública educacional em gênero e diversidade sexual.

Se suas condições de emergência remontam ao processo de redemocratização, essas iniciativas educacionais ganharam materialidade programática a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República. Elaboradas através de programas como o *Brasil Sem Homofobia* (BSH) e o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (PNPM), essas ações miravam tanto a garantia do direito à educação de sujeitos recorrentemente discriminados e excluídos da escola, quanto o papel estratégico das instituições de ensino como plataforma para uma transformação cultural mais ampla. Mesmo com um orçamento pouco relevante e um programa de ação

limitado, essas iniciativas produziram impacto nos sistemas de ensino, na produção acadêmica e na legislação educacional, e acabaram gerando um debate que iria muito além dos pátios e das salas de aula.

Apagando gênero do Plano Nacional de Educação

Desde as suas primeiras iniciativas, a abordagem sobre gênero e diversidade sexual nas escolas foi ponto de tensão a forçar os limites do discurso sobre inclusão e igualdade na educação. Mas, ao longo dos anos 2000, embora houvesse resistências, essas iniciativas contavam ainda com um clima político razoavelmente otimista e progressista, impulsionado por uma série de avanços sociais e democráticos vividos naquele período. Esse ambiente começou a mudar a partir da crise política de 2013. Com o enfraquecimento do governo, o avanço do conservadorismo e a proliferação de discursos abertamente reacionários, o debate sobre gênero e sexualidade na escola ganharia novamente os holofotes, desta vez durante as votações do Plano Nacional de Educação.

Nesse novo contexto, parlamentares já em franca oposição ao governo questionavam não apenas um material, mas toda e qualquer menção que remetesse ao que eles agora chamavam de “ideologia de gênero”. Nos discursos desses congressistas, esse termo era usado para se referir a qualquer ideia, teoria, proposição, ação ou mesmo qualquer palavra que, de alguma maneira, escapasse de seus modelos normativos de entender a

masculinidade, a feminilidade, o corpo, a sexualidade e a família.

Nas suas falas, esses parlamentares defendiam que homem e mulher são categorias naturais, seus comportamentos e personalidades seriam a manifestação do seu próprio sexo biológico e as funções distintas que cada um assume na vida social seriam mera consequência das suas habilidades inatas. No seu modo de pensar, o ordenamento sexista e binário que a nossa sociedade assume não é uma criação humana, mas expressão de um fenômeno da natureza e portanto, anterior à vontade ou à ação dos indivíduos, independente da história, das transformações sociais ou de qualquer opinião política.

Reproduzindo um discurso disseminado globalmente pela Igreja Católica desde o final dos anos 1990¹, esses parlamentares defendiam um ponto de vista “naturalizante” e se opunham ferrenhamente à ideia de construção social, materializada especialmente no conceito de gênero. Nas suas palavras, “disfarçado de ciência”, mas sem fundamento, o conceito de gênero seria, na verdade, uma “ideologia” propagada por “ativistas radicais” e “cientistas sociais desocupados”. Descolada da realidade, essa ideologia insistiria em negar aquilo que os conservadores consideravam óbvio: a existência de uma diferença sexual, natural, fixa e universal, a dividir os seres humanos em homens e mulheres, com anatomia, personalidades e funções sociais bastante distintas. Para esses parlamentares, essas ideias, promovidas pelo voluntarismo de “grupos

minoritários”, colocavam em risco elementos de sustentação da família, dita sempre no singular, instituição, segundo eles, responsável pela formação moral dos indivíduos e sem a qual a nossa própria existência como sociedade estaria ameaçada. Símbolo dessa “ideologia”, a palavra gênero, junto com outros termos relacionados, deveria ser eliminada dos planos de educação, dos materiais didáticos e dos currículos, como forma de impedir que essas ideias chegassem às escolas, pondo em risco a formação moral de crianças e jovens.

Novamente vitoriosos, parlamentares conservadores retiraram do Plano Nacional de Educação qualquer menção a gênero e sexualidade, deixando no texto apenas uma referência genérica ao enfrentamento de “todas as formas de discriminação”. Embora o texto final não fale em qualquer interdição, esses mesmos grupos conservadores difundiram a ideia de que o PNE teria proibido o debate sobre gênero nas escolas, o que nunca foi verdade.

Na sequência do PNE, esse embate ganhou escala. Nos debates para a construção dos planos estaduais e municipais de educação esse confronto se repetiu, agora localmente, mobilizando grupos contra e a favor em todo o território nacional. Como resultado desses embates, alguns planos mantiveram referências explícitas, outros seguiram a versão nacional, apagando termos ligados a gênero e sexualidade, enquanto outros incluíram menções sobre valores “familiares” entre os

princípios da educação, formando um mapa de vitórias e derrotas para ambos os lados².

Além disso, foram postos em curso em todo o país um número significativo de projetos de lei que propunham explicitamente vetar a abordagem desses conteúdos nas instituições de ensino, indicando inclusive retaliações a profissionais de educação que insistissem em abordar esses temas³. Com o discurso progressista perdendo popularidade e o conservadorismo crescendo cada vez mais, o engajamento em uma agenda anti-LGBTQIA+ e anti-feminista, em especial na educação, foi se consolidando como meio de produção de visibilidade e capital eleitoral para políticos conservadores. Nas capitais ou em uma pequena cidade do interior, qualquer político podia agora propor um projeto de lei proibindo a “ideologia de gênero” nas escolas e assim conquistar espaço na TV, se tornar conhecido e claro, ganhar votos. Ainda que tenham sido todas derrubadas por serem evidentemente inconstitucionais, essas iniciativas produziram efeitos e ajudaram a consolidar a (falsa) ideia de que estaria proibido falar de gênero na escola.

Terrorismo ideológico: intimidação, criminalização e censura

No bojo da crise política que o país vivia naquele momento, o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas foi capturado por disputas eleitorais e se tornou ponto estratégico para o confronto entre as forças políticas que disputavam a consciência - e o voto - da

população. Enquanto os opositores ao kit se esforçavam em poupar o governo do qual faziam parte, de 2014 em diante a retórica anti-gênero assumiu claros contornos de oposição e passou a compor de forma central o repertório reacionário em franco crescimento. Se esse não foi o caso em outros países, no Brasil o combate à suposta “ideologia de gênero” foi instrumentalizado como uma tática de ataque não só a políticas sexuais e de gênero, mas contra a esquerda. Vestidas de verde amarela, velha e nova direita acusavam o Partido dos Trabalhadores de ter instalado no país uma crise não só política e econômica, mas moral: a corrupção, em suas múltiplas formas, teria se generalizado durante os governos petistas e estaria na base dos principais problemas que o país vinha atravessando. Corrupção que se expressaria tanto nos escândalos de propinas e negociatas em empresas estatais, quanto na insistência do governo em patrocinar a “propaganda” LGBTQIA+ e feminista nas escolas. Mais do que um equívoco, a introdução desses temas no ensino era descrito por reacionários como parte de uma estratégia global de doutrinação política e cultural, intencionalmente destinada a destruir a família, o cristianismo, o capitalismo e a sociedade ocidental. Ao denunciar essas políticas como doutrinação ideológica imposta por um governo corrupto, políticos de oposição apontavam o avanço de um suposto “autoritarismo de esquerda”, inimigo da família, dos valores cristãos e da democracia, contra o qual uma restauração conservadora seria a única solução. Em 2016, durante a sessão do impeachment de Dilma Rousseff, a política educacional

em gênero e diversidade sexual foi repetidamente citada, enquanto uma maioria de parlamentares homens derrubava a primeira mulher brasileira eleita Presidenta da República.

A instrumentalização política e eleitoral do combate à “ideologia de gênero” não foi um fenômeno exclusivo brasileiro, mas aconteceu de forma simultânea em diferentes países da América Latina. No governo de Michel Temer, a ofensiva se aprofundou. Exposições de arte foram atacadas, professores foram expostos na internet, enquanto escolas eram invadidas por parlamentares conservadores. Um dos grandes responsáveis por isso foi o movimento Escola Sem Partido (ESP). Criado em 2004, o ESP tinha como objetivo declarado combater uma suposta “doutrinação ideológica” que estaria em curso na educação brasileira. Segundo seus fundadores, “militantes travestidos de professores” estariam se aproveitando da sua posição docente e da audiência cativa dos estudantes para inculcar suas visões de mundo em crianças e jovens que, pela idade, teriam poucas condições de se proteger de sua “propaganda ideológica”. Para se contrapor a isso, o movimento propunha uma “escola sem partido”, onde professores estivessem impedidos de expressar suas “opiniões políticas”, garantindo aos estudantes uma educação neutra e livre de ideologias⁴.

Inexpressivo durante seus primeiros anos, quando seu foco era apenas a “doutrinação marxista”, o Escola Sem Partido ganhou maior notoriedade e adesão justamente quando se juntou ao combate à “ideologia de

gênero”. Para além das proposições legislativas, o ESP difundiu técnicas capilares de intimidação que atingiam diretamente a atuação de profissionais e escolas. Empoderados pela disseminação da falsa informação de que gênero teria sido tema proibido na educação, agentes conservadores passaram a assediador educadoras e instituições de ensino. Foram colocadas em prática uma série de técnicas de intimidação que buscavam impedir a abordagem de uma miríade de temas considerados "ideológicos" ou "inapropriados" nas redes de ensino, entre os quais ganhavam destaque questões de gênero e sexualidade.

Uma das estratégias mais difundidas foi a intimidação a partir de notificações extrajudiciais. Usando um modelo disponibilizado na página do ESP, diferentes grupos conservadores passaram a instigar responsáveis insatisfeitos com o tratamento de determinados conteúdos a notificarem as escolas de seus filhos e filhas, demandando a imediata interdição desses temas. Ainda que sem valor legal, essas notificações funcionaram como instrumento de intimidação, gerando um clima de medo e censura em muitas escolas.

Além de intimidações vindas da própria comunidade escolar, instituições de ensino se tornaram alvo de ataque direto de parlamentares conservadores, ávidos por utilizar a educação como palco para sua propaganda política. Um caso exemplar aconteceu em 2016, quando o vereador Ricardo Nunes (PMDB-SP) encaminhou um ofício ao Colégio Amorim Lima, localizado na zona oeste de São Paulo, questionando a

realização de uma "Semana de Gênero", que promoveria palestras e debates com estudantes sobre machismo, desigualdade de gênero, violência contra a mulher, entre outros temas. No documento, o parlamentar definia o evento como "uma iniciativa claramente ilegal e arbitrária, sem apoio em qualquer norma vigente ou válida, especialmente por tentar aplicar em nível de ensino fundamental a temática de gênero". Questionava ainda "os nomes das pessoas que participariam, quais seriam as leituras, músicas e filmes trabalhados, o objetivo pedagógico, as metas da semana, se as famílias estavam previamente informadas e se o Conselho Escolar autorizou o evento", demandando a suspensão preventiva das atividades, "sob pena de providências imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos". Nunes foi o responsável pela proposição que, no ano anterior, havia retirado a palavra "gênero" do Plano Municipal de Educação de São Paulo. Pela notoriedade que ganhou, em grande medida pela sua atuação anti-gênero, Nunes alcançou o lugar de vice-prefeito e, com a morte do titular, em 2021 passou a governar a maior cidade do país.

Em outro caso emblemático, a prefeitura da pequena cidade de Ariquemes, em Rondônia, mandou recolher materiais didáticos, já distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas de ensino fundamental do município, sob a justificativa de que abordavam temas "inadequados". Após uma reunião entre o prefeito e vereadores, a administração municipal informou que as

páginas dos livros que tratassem de temas como diversidade sexual, casamento homossexual ou uso de preservativos seriam literalmente arrancadas. Apenas após a mutilação, os materiais poderiam ser distribuídos às escolas. O prefeito anunciou ainda a constituição de uma comissão responsável por fiscalizar o procedimento de censura.

As redes sociais foram outra ferramenta recorrentemente acionada na intimidação de profissionais e escolas. Movimentos de perseguição a professores investiram na criação de páginas em redes sociais para a disseminação de denúncias. Essas plataformas foram usadas para intimidar educadores e instituições de ensino, divulgando informações pessoais, imagens, áudios e vídeos, ameaçando o bem-estar e colocando em risco a própria integridade física de educadoras e educadores.

Esses são apenas alguns casos exemplares de formas de intimidação que se repetiram sistematicamente nos últimos anos. Para além de episódios pontuais, esse se tornou um *modus operandi* recorrente, empregado tanto por políticos conservadores em busca de visibilidade, quanto por gestores que institucionalizaram práticas de censura e assédio. Ainda que se tratassem de atos evidentemente ilegais de intimidação e constrangimento, essas ações constituíram efetivo terrorismo ideológico contra escolas e educadoras, gerando efeitos bem concretos no cotidiano escolar. Em pouco tempo, instauraram um clima de medo e censura que produziu, na prática, a interdição do debate sobre

gênero e sexualidade em muitas redes e instituições de ensino.

Extrema direita, desinformação e discurso de ódio: usando gênero para atacar a democracia

Nos anos seguintes, a agenda anti-gênero foi cada vez mais se consolidando como parte fundamental do repertório reacionário. Em pesquisas junto a eleitores de direita, o combate à “ideologia de gênero” aparecia naquele momento como elemento central da identidade dos auto-intitulados “cidadãos de bem”. O antagonismo às políticas de gênero e sexualidade na educação ajudava a alimentar o senso de distinção e superioridade moral desse grupos, diferenciando valorativamente os “corruptos” (aqueles que estariam propagando a sexualização e desvirtuação de crianças e adolescentes) e as “pessoas decentes” (que se posicionavam como defensores da infância, da juventude e da família)⁵.

Em 2018, o embate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas voltou à tona nas disputas eleitorais entre Fernando Haddad e Jair Bolsonaro. Fazendo uso pioneiro de tecnologias digitais, a campanha de Bolsonaro divulgou informações falsas sobre materiais com conteúdo sexual supostamente distribuídos às escolas durante a gestão de Haddad no MEC, incluindo uma mamadeira com formato de pênis. Ao mesmo tempo que se apresentava como um moderado nos programas eleitorais, Bolsonaro usava misoginia e lgbtfobia como instrumentos para fazer política, atacar adversários e se

afirmar como representante dos valores supostamente majoritários da sociedade brasileira. Mais do que uma "cortina de fumaça", a excitação de estigmas misóginos e lgbtfóbicos, apoiada de modo central nas políticas educacionais, ajudou Bolsonaro a ganhar adesão e avivar um sentido de restauração moral, que respondia às emoções políticas de muitos brasileiros naquele momento. Após uma campanha marcada pelo pânico moral, pelo discurso de ódio e pela guerra de informação, pela primeira vez desde 1985 o Brasil voltaria a ser governado por um presidente militar, dessa vez eleito por voto popular.

A chegada da extrema direita ao governo marcou o fim do investimento federal em uma política educacional em gênero e diversidade sexual. Os ministros da educação do novo governo assumiram explicitamente o objetivo de eliminar a “ideologia de gênero” e o “marxismo cultural” das escolas. A secretaria de onde emanavam as políticas de diversidade na educação foi desmontada e as estruturas federais de direitos humanos foram, a partir de então, instrumentalizadas para a implementação de políticas familistas conservadoras. Como símbolo do novo governo, emergiu o programa de militarização das escolas, um evidente investimento disciplinador, com efeitos simbólicos diametralmente opostos às políticas de diversidade⁶.

Os anos que passamos sob o governo da extrema direita consolidaram o ambiente de censura nas escolas. Políticos conservadores seguiram usando o antagonismo ao debate sobre gênero e sexualidade na educação

como palanque, propondo projetos de lei para proibir o uso de linguagem neutra ou disseminando pânico com notícias falsas sobre banheiros unissex nas escolas.

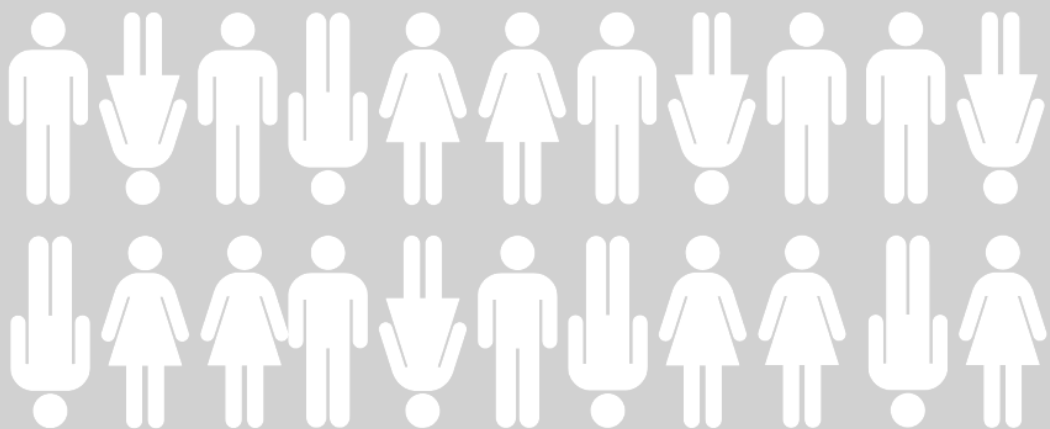
A degradação que vivemos foi tal que, mesmo findo o governo Bolsonaro, profissionais de educação seguem sendo alvo de uma série de violações, ameaças e interdições, vindas tanto de agentes privados quanto públicos, incompatíveis com um Estado democrático. Ainda que fundamentado em diferentes diretrizes educacionais e mesmo que todas as tentativas formais de proibição do debate sobre gênero tenham sido, por sua inconstitucionalidade, derrubadas pela justiça brasileira, as práticas capilares de intimidação e a postura medrosa ou reacionária de muitos agentes públicos têm, de fato, perpetuado uma interdição a esse debate nas escolas. Não por acaso, educadoras e educadores seguem cheios de dúvidas e medos. Afinal, pode ou não pode falar de gênero e sexualidade na escola? Gênero é ciência ou ideologia? Sexualidade é assunto da escola ou apenas da família? Esses temas estão ou não proibidos?

É justamente para superar esse tipo de medo e desinformação que este livro foi escrito. Seu principal objetivo é contribuir para fundamentar educadoras e educadores sobre a cientificidade, a legalidade e a pertinência do debate sobre gênero na escola. Ao longo das próximas páginas você vai conhecer mais sobre a história do conceito de gênero e entender que sim, gênero é ciência. E, como conhecimento científico, deve fazer parte dos nossos currículos escolares. Na sequência, você vai tomar contato com uma série de

pesquisas educacionais que exemplificam a contribuição de uma perspectiva de gênero para pensar e transformar a educação. Vamos fazer também um passeio pelas principais leis e normas que regulam a educação brasileira para perceber como desde os princípios constitucionais até a BNCC, da Lei de Diretrizes e Bases ao Plano Nacional de Educação, diferentes instrumentos normativos não só permitem como indicam a abordagem de questões de gênero na escola. E por fim, vamos discutir estratégias políticas e pedagógicas para enfrentar a desinformação, combater a censura e mobilizar a comunidade escolar para o debate sobre esses temas na escola.

Gênero: ideologia ou ciência?

BREVE HISTÓRIA DA
CONSTRUÇÃO DE UM
CONCEITO CIENTÍFICO



Gênero é um conceito construído pelas ciências humanas no último século. Exato. Não é uma ideologia, nem um movimento, nem um partido político, mas um conceito científico. Existem muitas maneiras de contar a história desse conceito, mas seu germe vem justamente da nossa capacidade de desconfiar e questionar aquilo que a sociedade nos apresenta como natural e imutável. Esse questionamento não nasceu propriamente em um laboratório de ciências, mas sempre esteve presente na mente e nos atos de muitas pessoas ao longo da nossa história. Desde figuras famosas até pessoas completamente anônimas, múltiplos sujeitos confrontaram, de diferentes maneiras, os padrões de masculinidade e feminilidade do seu tempo. E nesse confronto nos ajudaram perceber como esses padrões são construídos.

De Deus à Natureza: explicações essencialistas da vida

Durante muito tempo, nas sociedades europeias, tudo que se sabia sobre as relações entre homens e mulheres esteve definido pela religião. Dentro de uma perspectiva judaico-cristã, a forma como a Igreja interpretava os textos bíblicos era usada para definir qual

o papel das mulheres, dos homens, os usos do corpo, o sentido do sexo e a função da família. A explicação para as diferenças comportamentais, os sentidos de masculino e feminino ou as funções distintas atribuídas a homens e mulheres partiam fundamentalmente de um mito criacionista (Adão e Eva) e de uma cosmologia centrada em uma divindade masculina (Pai). A esse mito se associava uma série de dogmas e estigmas que, operando noções como pecado, alma e salvação, formavam um sistema de crenças que sustentava um ordenamento sexista, masculinista e patriarcal da vida. A partir do século XVI, através dos múltiplos projetos coloniais europeus, essas concepções foram lançadas sobre povos de diferentes partes do mundo, apagando outros modos de compreensão pré-existentes e consolidando formas de ver o mundo e as pessoas baseadas na religião que estão presentes até hoje em muitas sociedades, inclusive na nossa⁷.

A predominância dessa explicação religiosa, no entanto, seria desafiada alguns séculos depois. Especialmente a partir do século XVIII, a ciência moderna entrou em jogo e começou a formular suas próprias concepções sobre as distinções entre mulheres e homens. No lugar de uma explicação transcendente, cientistas ocidentais foram buscar na materialidade do corpo uma explicação para essas diferenças. Em um momento em que categorias das ciências naturais eram usadas para explicar o comportamento humano, esses cientistas compartilhavam a ideia fundamental de que estava na biologia a explicação das diferenças e mesmo

das desigualdades - não só entre homens e mulheres, mas entre todas as pessoas. Mais do que um debate meramente acadêmico, o desenvolvimento dessas teorias se dava em um contexto de intensas transformações políticas, em que discursos sobre igualdade, liberdade e democracia conviviam com profundas assimetrias sociais, do patriarcado à escravidão. Em um paradigma iluminista em que não cabiam mais explicações transcendentais ou místicas para justificar essas desigualdades, esses cientistas buscavam identificar, na biologia, diferenças que pudessem sustentar essas hierarquias sociais.

Não por acaso, ao mesmo tempo em que concebiam distinções cada vez mais profundas entre “os sexos”, esses cientistas, em sua quase totalidade homens das metrópoles coloniais, construíam uma noção de “raça” que hierarquizava os seres humanos em tipos superiores e inferiores. Sob o impacto da teoria da evolução de Charles Darwin, cientistas ocidentais desenvolveram teses que apontavam supostas diferenças “naturais” como causa das assimetrias entre as sociedades deles (ditas civilizadas) e as sociedades que eles buscavam dominar (ditas primitivas e bárbaras). Essas teses deram origem ao que hoje chamamos de “racismo científico”, um dos fundamentos ideológicos das políticas eugenistas que se espalharam por todo o mundo até meados do século XX, inclusive no Brasil, e que tiveram no Nazismo a sua expressão mais conhecida.

Da mesma maneira, estes cientistas produziram uma espécie de “sexismo científico”, ou seja, uma

diversidade de teorias e explicações, fundadas no discurso científico da sua época, que explicavam e justificavam as distinções, desigualdades e hierarquias entre homens e mulheres como fruto de uma fisiologia fundamentalmente distinta dos “sexos”. Em contraponto a modelos anteriores que operavam com a ideia de um sexo único ou de um continuum entre masculino e feminino, pouco a pouco foi-se construindo a noção de sexo binário como a que temos hoje, que percebe os corpos de homens e mulheres como radicalmente diferentes e mutuamente excludentes⁸.

Entre outras consequências, a implantação desse modelo binário implicou eliminar do cenário corpos que de alguma maneira não se encaixavam nos estritos parâmetros que definiam o sexo masculino ou feminino. Reconhecidos em muitas sociedades de forma positiva, esses corpos, a que hoje chamamos intersexo, foram classificados como uma “deformação” e submetidos a todo tipo de intervenção arbitrária para “corrigir” sua “carne disforme”, dando origem a uma série de práticas médicas violentas que ainda persistem até hoje.

Embora pareça ter sempre estado aí, o modelo do dimorfismo sexual com que operamos no presente foi fruto de uma série de embates entre especialistas durante um longo período, até se solidificar no nosso senso comum⁹. Nas elaborações desses cientistas, o sexo não era apenas uma variabilidade anatômica ligada à reprodução humana, mas um elemento definidor dos sujeitos, responsável por determinar características não

só sexuais, mas mentais, emocionais, intelectuais, comportamentais, culturais e sociais.

Nesse sistema de pensamento as pessoas simplesmente nascem homens ou mulheres e essa definição é um dado da natureza, um destino, uma condição física, um óbvio anatômico, uma diferença inescapável. Essa “diferença sexual” inata, fixa e universal estaria já marcada nos corpos e seria compartilhada por todos os seres humanos, independente do tempo ou da sociedade em que existissem. Dessas estruturas físicas diferenciadas derivariam certas capacidades mentais e emocionais que explicariam os diferentes temperamentos e funções sociais assumidas por homens e mulheres. Da histórica divisão do trabalho à atuação reservada ao espaço público ou doméstico, da aptidão para o cuidado das crianças ao exercício da política, várias formas de organização social eram justificadas em supostas diferenças biológicas. Para a ciência ocidental do século XIX, uma sociedade organizada de forma sexista (ou racista) não seria um problema, mas mera expressão da “natureza” distinta de homens e mulheres (ou entre brancos e negros). Uma forma de pensamento que obviamente justificava e reforçava as profundas desigualdades e violências que marcavam o mundo naquele momento - muitas das quais se perpetuam no presente.

Era também na fisiologia que esses cientistas buscavam a "causa" de comportamentos sexuais à época considerados "desviantes". Incapazes de perceber a

variabilidade presente na própria natureza e reduzindo o sexo ao seu caráter reprodutivo, esses cientistas classificaram como “natural” apenas o intercuro sexual entre homem e mulher. Ao mesmo tempo, foram prolixos em criar categorias para nomear uma variedade de “desvios”, transformando qualquer comportamento sexual que fugisse de seus modelos bastante restritos em “doença - e propondo tratamento! Foi assim que a palavra "homossexualismo" foi criada, por exemplo, para descrever o que estes teóricos entendiam como uma “deformação”, cujas causas “fisiológicas” eles se esforçavam por encontrar¹⁰.

Como se vê, embora fugisse de explicações místicas, a ciência (eurocêntrica) daquele momento acabou reproduzindo uma série de estereótipos e, pior, tomando por “naturais” múltiplas formas de dominação, entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre imperialistas e colonizados. Hoje não é difícil perceber o quanto essas “teorias” estavam bastante influenciadas pela cultura (racista e machista) das sociedades que as produziram. Mas durante muitos anos elas figuraram como a explicação “verdadeira” sobre o comportamento humano e o ordenamento (desigual) das sociedades.

Uma perspectiva sócio-histórica em construção

Essa explicação naturalizada do que é ser homem ou ser mulher sempre foi questionada, especialmente por todas as pessoas para quem essa ordem das coisas significava opressão, marginalização ou subalternidade.

Especialmente na virada do século XIX para o XX, essa crítica foi impulsionada por movimentos de mulheres que demandavam cada vez mais participação política, liberdade e condições dignas de vida. Em 1851, a abolicionista estadunidense Sojourner Truth, uma mulher negra, perguntava à plateia de uma convenção por direitos femininos: "Eu não sou uma mulher?". Sua pergunta lançava luz sobre como os estereótipos sobre o feminino (fragilidade, passividade, inocência) não se encaixavam na experiência de mulheres negras, que vivenciavam uma intensa exploração do trabalho e objetificação sexual. Em sua fala, Sojourner Truth colocava em cheque os pressupostos racistas e sexistas dominantes que estavam na base do pensamento científico do século XIX, enquanto já nos dava indícios de que essas noções de masculinidade e feminilidade, mais do que expressão de uma "natureza" auto evidente, eram produto daquela sociedade violenta e desigual.

A partir do início do século XX, essas explicações começaram a ser colocadas em dúvida também pela própria ciência, em especial por um outro "tipo" de ciência em ascensão: as ciências sociais. No início do século passado, antropólogos ocidentais desenvolveram pesquisas em diferentes partes do mundo buscando oferecer outras explicações para o modo de funcionamento das sociedades que extrapolassem o paradigma das ciências naturais.

Alguns destes cientistas lançaram foco especificamente nos modos de ser de homens e mulheres em diferentes culturas. A antropóloga

estadunidense Margaret Mead foi uma das pioneiras nesse tipo de pesquisa. Ela investigou três sociedades da Nova Guiné - os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli - tentando compreender como mulheres e homens se comportavam nessas sociedades. E registrou essas pesquisas no livro *Sexo e Temperamento*, publicado em 1935¹¹. Observando essas três sociedades, Mead identificou variações muito grandes nos sentidos e funções que cada cultura atribuía a homens e mulheres. Entre os Arapesh, Mead encontrou um “temperamento pacífico” em ambos os sexos. Já entre os Mundugumor a realidade era exatamente o contrário e tanto homens quanto mulheres tinham o que ela classificou como um “temperamento bélico”. Por fim, entre os Tchambuli, Mead notou que os homens gastavam tempo se enfeitando enquanto as mulheres trabalhavam e tinham um “temperamento prático”, algo que contrastava bastante com a cultura norte-americana em que ela tinha sido criada.

A conclusão que Mead tirou dos seus estudos foi que, se é possível encontrar formas tão diferentes de vivenciar o feminino e o masculino nestas diversas sociedades, então os temperamentos que atribuímos a homens e mulheres não podem ser considerados universais, nem podem ser consequência espontânea de qualquer característica inata comum a todos os seres humanos. Para além da biologia, essas distinções, os sentidos do masculino e do feminino e as relações entre homens e mulheres seriam majoritariamente definidos pela cultura.

Pesquisas como a de Mead proliferaram nas décadas seguintes, encontrando maneiras muito diferentes de lidar com o feminino e o masculino em diferentes sociedades. Logo esses pesquisadores perceberam que o que definia uma “mulher” ou um “homem” não era uma constante em todas as culturas, pelo contrário, era possível identificar uma grande variação cultural dos sentidos de masculinidade e feminilidade nos mais diferentes povos que habitavam este planeta. Variações que contrastavam, às vezes de maneira bastante radical, com o que esses pesquisadores tinham como referência em seus países de origem.

Em algumas culturas não era necessariamente o corpo, ou só o corpo, que determinava se uma pessoa era um homem ou uma mulher. Em outras, era possível para alguns indivíduos transitar por essas posições, sem que isso fosse um problema. Algumas sociedades inclusive valorizavam pessoas que reuniam ao mesmo tempo em si atributos considerados masculinos e femininos. Outras cultuavam divindades que transitavam ou misturavam essas posições. Mesmo em culturas onde havia um limite muito demarcado entre masculino e feminino, o significado, as características, as práticas e lugares sociais atribuídos a homens e mulheres podiam ser muito diferentes daquelas encontradas nas sociedades ocidentais¹².

À Antropologia se somaram a História e até a Arqueologia para mostrar como, em uma mesma sociedade, o significado de feminino e masculino e a

função social delegada a mulheres e homens se transformavam com o passar das décadas e dos séculos. Se olharmos, por exemplo, a história das mulheres no Brasil, não é difícil perceber como seu lugar na sociedade se transformou ao longo dos séculos. Se as mulheres foram vítimas de diversas formas de submissão, que iam do casamento forçado à escravidão, elas conquistaram a liberdade, o direito de votar e chegaram até a Presidência da República. Se é certo que ainda existem muitas desigualdades em relação aos homens, também são inegáveis as transformações do papel das mulheres ao longo da história.

Esses estudos foram deixando cada vez mais evidente que não existia um único jeito de ser homem ou um único jeito de ser mulher, muito menos uma única maneira de organizar a sociedade a partir de uma suposta diferença sexual. Se as formas de entender o que é ser homem o que é ser mulher variavam de cultura para cultura, de tempo para tempo, a explicação para essas formas não podia estar em uma diferença sexual fixa universal comum a todos os seres humanos, mas sim nas práticas sociais específicas que cada sociedade desenvolveu ao longo da sua própria história. Especialmente a partir da catástrofe do nazismo – a ponta de um iceberg de políticas eugenistas disseminadas por todo mundo até meados do século passado - cada vez mais as teses que sustentavam na biologia as explicações para as diferenças sociais foram caindo por terra e foi crescendo o entendimento de que essas distinções são produto das práticas sociais de cada

povo em cada tempo. De uma explicação naturalista fomos, cada vez mais, migrando para uma perspectiva culturalista sobre a vida social.

Essa é a ideia implícita na famosa frase da escritora e ativista francesa Simone de Beauvoir, em que ela diz que não se nasce mulher, torna-se mulher. Quando Beauvoir escreveu o livro *O segundo sexo* em 1949¹³, o conceito de gênero ainda não existia, mas a ideia fundamental já estava ali: a noção de que o que constitui uma mulher não é a sua biologia, mas a cultura, ou seja, a forma como a sociedade cria práticas, normas e regulações que nos ensinam a ser uma mulher – ou um homem.

Três anos depois do lançamento de *O Segundo Sexo*, em 1952 Franz Fanon, um psiquiatra da Martinica, publicou o livro *Pele Negra Máscaras Brancas*¹⁴, onde fazia uma discussão sobre a construção da masculinidade de homens negros, em um contexto de dominação colonial. Seu livro é um marco no estudo das masculinidades (hoje todo um campo específico de pesquisa) e traz também uma visão sobre ser homem sustentada sobre um profundo olhar sobre as relações sociais e como essas relações produzem certas formas de masculinidade.

Esses e outros estudos foram, pouco a pouco, consolidando uma concepção histórica e sociológica das relações entre homens e mulheres e dos sentidos que o masculino e o feminino assumem em cada sociedade. Concepção que precede mesmo o uso da palavra gênero como um conceito específico.

Na economia, pesquisadoras partiram dessa perspectiva para tentar entender, por exemplo, a histórica divisão de trabalho entre homens e mulheres, analisando como a formação e as transformações do capitalismo foram marcadas por uma organização desigual do trabalho e da distribuição dos seus frutos. Um trabalho pioneiro nesse campo é a pesquisa da brasileira Heleieth Saffioti, publicada em 1976 no livro *A mulher na sociedade de classes: mito ou realidade*, em que a autora discute as relações entre a posição da mulher e o capitalismo, com um enfoque especial nas sociedades periféricas¹⁵.

A sexualidade foi também um dos aspectos da vida fortemente impactados a partir do surgimento dessa perspectiva. Pensada durante muito tempo como mera realização de “instintos naturais”, a sexualidade foi cada vez mais sendo analisada a partir de uma mirada histórica e sociológica. Ao desnaturalizar os lugares socialmente definidos para mulheres e homens, pesquisadores e pesquisadoras deste campo puderam problematizar as dinâmicas sexuais, afetivas e conjugais que, em geral, submetiam as mulheres à objetificação e exploração, ao mesmo passo que patologizavam e criminalizavam todas as práticas não-heterossexuais. Dos estudos de Alfred Kinsey - pioneiro da sexologia que visibilizou a recorrência de práticas homo e bissexuais na sociedade norte-americana - à *História da Sexualidade* do francês Michel Foucault - que desenvolveu uma profunda genealogia dos "discursos sobre o sexo" nas sociedades ocidentais - foi se consolidando uma

compreensão histórica e sociológica da sexualidade, com a qual trabalhamos até hoje.

E se economia e sexualidade foram campos diretamente afetados por uma perspectiva sócio-histórica, eles não foram os únicos. Essa perspectiva passou a ser fundamental para compreender múltiplas dimensões da experiência humana: a formação das nossas subjetividades, a construção da nossa identidade, a nossa linguagem, os nossos sistemas políticos. Da economia à educação, da ciência política à psicologia, foi se constituindo um vasto campo interdisciplinar de pesquisa científica organizado em torno desse paradigma a que hoje chamamos: estudos de gênero.

Sobre esse termo, foi o psicólogo John Money, neozelandês radicado nos Estados Unidos, o primeiro a usar a palavra “gênero” para se referir à dimensão social da distinção entre homens e mulheres. Money trabalhava – de maneiras que hoje reconhecemos como bastante problemáticas - com crianças intersexo, ou seja, cuja formação corporal trazia características que tornavam difícil enquadrá-las binariamente no modelo de dois sexos. Acompanhando o desenvolvimento dessas crianças, Money percebeu que as pessoas se identificavam e se comportavam de acordo com a forma como foram criadas, mais do que com o sexo ao qual efetivamente pertenceriam. Essa distinção entre a anatomia e o comportamento foi traduzida conceitualmente por Money como uma diferença entre *sexo* (para falar da dimensão física) e *gênero* (para falar da dimensão social).

Nas décadas seguintes, o termo gênero foi sendo pouco a pouco utilizado para se referir ao caráter social e histórico das relações entre homens e mulheres e dos sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino. Especialmente a partir dos anos 1980, gênero se tornou um termo guarda-chuva para falar de uma série de práticas, relações e significados, antes pensados como naturais, fixos e universais, mas que eram, na verdade, produzidos pela cultura.

Apontando para uma perspectiva construcionista, ou seja, de que as relações entre homens e mulheres são uma *construção social*, e não um dado da natureza, o uso do termo, no entanto, conviveu – e ainda convive, com perspectivas essencialistas. Em muitos casos, gênero funcionou apenas como um termo substituto para “mulher”, pensada ainda como uma categoria biológica. Em outros, gênero serviu para estressar o caráter relacional das dinâmicas que envolviam ambos os sexos, mostrando como o feminino se constituía necessariamente em articulação ao masculino. Não raro, uma perspectiva sociológica sobre as relações entre homens e mulheres podia ser encontrada no interior de teorias que defendiam a existência de uma perene e inabalável dominação patriarcal a atravessar toda a história humana. Ao mesmo tempo em que evocavam a cultura como matriz explicativa, pesquisadoras ocidentais persistiam na criação de modelos supostamente universais de funcionamento das relações entre homens e mulheres, elaborados em grande medida a partir da

experiência de mulheres brancas das classes médias europeias ou norte-americanas.

Contribuições importantíssimas para desconstruir essas representações essencializadas e pretensamente universalistas vieram, sobretudo, de mulheres negras, lésbicas e nascidas no que hoje chamamos de sul global. Longe de produzir reflexões limitadas a seu grupo, essas pesquisadoras partiam de seu lugar social específico para discutir as estruturas mais amplas de funcionamento das sociedades. Enquanto Patricia Hill Collins¹⁶ e Angela Davis¹⁷ - entre tantas outras - debatiam os impactos simultâneos de dinâmicas raciais e de gênero na sociedade estadunidense, no Brasil, Beatriz Nascimento¹⁸ e Lélia González¹⁹ partiam da perspectiva das mulheres negras para compreender a formação social de países de bases coloniais e escravistas. Seguindo os passos de suas predecessoras, essas cientistas se esforçavam por operar simultaneamente com diferentes marcadores sociais, como raça, classe e gênero. Para além de evidenciar a diversidade de experiências das mulheres, suas produções nos permitiram desenvolver uma compreensão muito mais complexa das relações sociais, construindo os fundamentos do que hoje chamamos de interseccionalidade.

Essa perspectiva permitiu também complexificar o olhar sobre os homens, entendidos não mais como um grupo homogêneo, mas também atravessados por distinções de raciais, étnicas e de classe, entre outras. Trabalhos como os da cientista social australiana Raewyn Connell²⁰ ou do antropólogo brasileiro Osmundo Pinho²¹

são exemplos de pesquisas que nos ajudam a perceber os múltiplos processos envolvidos na experiências dos homens e diferenciar masculinidades hegemônicas e subalternas.

Dentre as feministas brancas, Joan Scott²² e Linda Nicholson²³ deram importantes contribuições para a superação de modelos universalistas, propondo um olhar sobre as relações de gênero que abrisse mão de qualquer “fundacionalismo biológico” e utilizasse gênero como um conceito chave para uma efetiva análise histórica sobre os múltiplos modos de funcionamento das sociedades.

No campo da Ciência Política, pesquisadoras como Joan Scott ou Carole Pateman²⁴ partiram de uma perspectiva de gênero para construir análises históricas que demonstram como as distinções e as representações de masculino e feminino não serviam só para organizar o que se chama de “vida privada” (o casamento ou as relações afetivas e sexuais), mas como elas são fundamentais na própria maneira como nós significamos o poder e organizamos a participação política.

A partir dos anos 1990, o conceito de gênero passou a ser - e segue sendo - um termo recorrente também no campo das políticas públicas. Especialmente a partir do ciclo de conferências promovidas pelas Nações Unidas naquela década²⁵, gênero se tornou categoria importante para pensar a desigualdade social, o enfrentamento à pobreza, a proteção humanitária em situações de guerra e o combate à violência e a promoção dos direitos humanos. Sem desconsiderar sua

manipulação em dinâmicas típicas da geopolítica de potências ocidentais, a incorporação de uma perspectiva de gênero no cenário internacional contribuiu, em países como o Brasil, para a promoção de políticas públicas para mulheres e LGBTQIA+.

Os anos 1990 foram também o momento da publicação de uma das obras mais controversas desse campo. Em seu famoso livro *Problemas de gênero*²⁶, Judith Butler levou a perspectiva construcionista às últimas consequências. Partindo de uma problematização da categoria “mulher”, a autora questionou a existência de qualquer “verdade biológica” anterior (sexo) sobre a qual seriam sobrepostos aspectos culturais (gênero). Rompendo de vez essa dicotomia, Butler argumenta que o sexo é também gênero, ou seja, que o sexo é, ele mesmo, um produto de práticas sociais e históricas que produziram uma certa maneira de interpretar e lidar com o corpo. Trabalhos como *Making Sex: Body and Gender From the Greeks to Freud*²⁷, de Thomas Laqueur, publicado no mesmo período, reforçaram essa perspectiva, ao descrever o processo histórico e as dinâmicas políticas envolvidas na construção do conceito de sexo pela ciência ocidental.

As proposições articuladas por Butler até hoje são pouco compreendidas e, não raro, tratadas como absurdas – em especial por atores políticos que se esforçam em resgatar a “verdade do sexo” como forma de organizar a sociedade. Pode parecer um bocado estranho imaginar que mesmo o sexo, um termo que parece descrever algo absolutamente natural e óbvio,

seja uma construção social. Mas, da mesma maneira que um mapa é uma forma específica de representar, demarcar e nomear um território, o sexo é uma forma específica de representar, dividir, nomear e significar os nossos corpos. Uma forma que tem uma história marcada por disputas e dinâmicas de poder. A depender de como representamos esse corpo, produzimos efeitos políticos diferentes. Se lemos nossas diferenças corporais relacionadas à forma sexuada de reprodução humana como uma marca fundamental que nos divide em dois tipos humanos absolutamente distintos, isso produz certo tipo de efeito na nossa subjetividade e na forma como nos organizamos enquanto sociedade. Se, ao contrário, entendemos que essas diferenças existem não como um binário excludente, mas numa multiplicidade de formas, e que são apenas parte de um amplo conjunto de características corporais (como a cor da pele), elas deixam de ser definidoras fundamentais do que é ser humano. O sexo é, portanto, não uma descrição neutra do nosso corpo, mas uma forma historicamente produzida de representar esse corpo, que, a depender de como é feita, produz diferentes efeitos no nosso modo de nos compreendermos e vivermos coletivamente. É nesse sentido que Butler afirma que o sexo é, portanto, também gênero, no sentido de que é, ele mesmo, uma construção social e histórica.

Isso não significa dizer, de modo algum, que não existem diferenças corporais entre nós. Menos ainda que nosso corpo é um produto da nossa imaginação, como se pudéssemos simplesmente fabricar um mundo pela

cultura. O que a perspectiva fomentada por Butler e por outras autoras e autores do que ficou conhecido como *Teoria Queer* trazem é uma perspectiva que nos faz perceber como toda forma de descrever e significar o corpo e a vida é, foi e sempre será produzida socialmente, através de saberes e práticas que nós construímos dentro de certo contexto histórico, produzindo determinados efeitos políticos. O corpo é, ele mesmo, um espaço de luta política, atravessado por uma série de regimes de poder, que lhe constituem não apenas como um objeto de dominação e controle, mas também como um espaço de subversão.

De uma disputa entre natureza e cultura, chegamos cada vez mais a uma percepção complexificada que tem nos permitido perceber como é dentro da vida social que nosso corpo passa a existir. Por um lado, porque é através dos processos sociais que os corpos são significados, que podemos compreendê-los, interpretá-los, lidar com eles. É nas interações sociais que criamos as categorias para ler e falar dos corpos, para defini-los, descrevê-los, organizá-los. As características corporais específicas que serão destacadas, que significados atribuímos a essas características e como elas se tornaram significativas na dinâmica social é um processo histórico. Por outro lado, porque o corpo é, em sua própria materialidade, desenvolvido na cultura.

Não por acaso, há algum tempo a perspectiva de gênero está presente não só nas Ciências Sociais ou Humanas, mas pode ser encontrada também em

pesquisas na área da Saúde, da Biologia e mesmo da Neurociência. Nesses campos, uma perspectiva de gênero tem ajudado pesquisadores e pesquisadores a perceberem como práticas médicas, políticas de saúde, ou mesmo a forma como nós interpretamos o cérebro humano são marcadas pelos modos como a nossa cultura nos ensinou a enxergar as diferenças entre homens e mulheres. Um exemplo é a pesquisa desenvolvida pela israelense Daphna Joel, que coordenou um estudo que mapeou centenas de cérebros humanos em busca de identificar se, afinal, existiriam cérebros masculinos e femininos²⁸. A conclusão de Joel é que não existem diferenças suficientemente significativas para dizer que os nossos cérebros têm sexos diferentes. Para pesquisadora, a imagem que melhor descreve os nossos cérebros não é a de um binário masculino e feminino, mas a de um mosaico de características cerebrais presentes tanto em homens quanto em mulheres.

Outra pesquisadora importante no campo da biomedicina é Anne Fausto Sterling. A partir de uma historicização das formas como a ciência ocidental já interpretou as diferenças entre os sexos, Sterling nos mostra como o modelo de dois sexos excludentes e binários é uma produção relativamente recente, que se contrapõe a modelos mais complexos já utilizados. Usando uma perspectiva construcionista para pensar nossa biologia, Sterling nos ajuda a compreender como nossos corpos são plásticos, se transformam ao longo da

vida e ganham forma a partir de uma série de práticas sociais e históricas.

Um estudo recente sobre a configuração genética da população brasileira deixou isso bastante evidente. A partir de uma amostra estatisticamente relevante, a pesquisa identificou que, na maioria de nós, a herança genética do lado paterno vem majoritariamente de antepassados europeus, enquanto a nossa herança genética materna vem predominantemente de mulheres negras e indígenas. Esse quadro genético confirma o que cientistas sociais já vinham apontando nas suas pesquisas sobre a formação social brasileira: a constituição da nossa população miscigenada se deu, em grande medida, a partir do acesso, recorrentemente violento, de homens brancos colonizadores sobre o corpo de mulheres indígenas e negras, dentro de um paradigma patriarcal e racista. Pesquisas como essa nos mostram como mesmo características biológicas inatas, como a própria configuração dos nossos genes, não podem ser compreendidas sem levar em conta as nossas relações sociais e a história de como nossa sociedade se constituiu. E nos ajudam a romper a falsa dicotomia entre biologia e cultura, fazendo perceber como nosso corpo biológico é, ele mesmo, também produzido socialmente.

Mais recentemente, pesquisadoras transfeministas têm rompido, na prática e na teoria, os limites que ainda persistem na compreensão do corpo como base supostamente “natural” para a construção da identidade. A partir do ponto de vista de quem descumpre as expectativas sociais de identificação, expressão e

comportamento de gênero – pesquisadoras e pesquisadores trans têm evidenciado os intensos investimentos, recorrentemente violentos, que nossas sociedades fazem para produzir o que hoje nomeamos como cisgeneridade, ou seja, um sistema de relações e práticas sociais dedicadas a reproduzir uma supostamente “natural”, binária e fixa correspondência entre sexo atribuído, identidade e expressão de gênero²⁹.

Gênero é ciência: efeitos políticos, negacionismo e educação

Como é possível perceber, os estudos de gênero vão bem além de uma debate (também importante) sobre identidade ou representatividade e alcançam praticamente todas as dimensões da vida: linguagem, economia, saúde, genética, trabalho, educação, arte, política, entre tantas outras. Refletir sobre essas múltiplas dimensões a partir de uma perspectiva de gênero deu (e segue dando) muita força a movimentos que lutavam (e lutam) por uma mudança do lugar das mulheres na sociedade ou pela superação de padrões sexistas e machistas que ainda hoje organizam boa parte da nossa vida. Em especial porque a noção de gênero serve para desmontar argumentos que tratam como “naturais” os muitos modos desiguais e, não raro, violentos, de funcionamento de uma sociedade patriarcal. Se os sentidos de masculino e feminino e as relações entre homens e mulheres nem “sempre foram assim”, nem são assim “em todos os lugares”, isso significa que elas não

estão pré-determinadas e podem ser transformadas aqui e agora. O casamento como destino natural, a maternidade como missão, a associação de mulheres negras ao trabalho doméstico ou a predominância de homens brancos na política, todas essas noções vão ser fortemente abaladas quando passa a ser a cultura, e não a “natureza”, que determina a função social de mulheres e homens.

O conceito de gênero, portanto, tem efeitos políticos. Estamos falando justamente sobre nós, nossas subjetividades, nossas práticas, nossas relações. Fazer uma reflexão crítica sobre isso pode nos provocar desconforto, tirar algumas certezas do lugar, fazer ver o que antes estava naturalizado. Mas é também o que permite a mudança. Nos ajuda a ver e assim poder melhor confrontar desigualdades e injustiças e construir de forma mais autônoma nossas relações e nossa própria identidade. Uma reflexão que nos ajuda a perceber os efeitos, em nós e nos outros, das nossas práticas. E que, a partir daí, nos permite decidir de forma mais consciente que tipo de sociedade nós queremos e quais as consequências dessas escolhas.

Certamente fazer essa reflexão crítica incomoda muita gente. Especialmente quem está muito confortável com a forma como as coisas estão organizadas hoje em dia. Para quem é beneficiado por esse sistema, a crítica pode ser uma ameaça. O prenúncio de uma mudança cultural que mexa com seus privilégios. Um incômodo vivido não só por indivíduos, mas também por instituições - como forças militares, partidos políticos ou organizações

religiosas - que têm em certas normas de gênero a base da sua organização. Boa parte dessas instituições são historicamente dominadas por homens, têm a masculinidade como referência e, mais que isso, são espaços de reprodução de normas de gênero. Não por acaso, é dessas instituições que vem grande parte da reação contra o conceito de gênero, leia-se, reação à possibilidade de uma crítica a certas dinâmicas sociais que são fundantes dessas organizações.

Mas ainda que o conceito de gênero tenha efeitos políticos, isso não o reduz a uma “ideologia”, uma invenção ou uma abstração. Ele é fruto de pelo menos cem anos de trabalho científico. Se chegamos à conclusão que ser homem ou ser mulher é algo que vai além da fisiologia, foi a partir de muita pesquisa e muito estudo. Falar de gênero é falar de CIÊNCIA! E, como sempre, falar de ciência tem implicações políticas importantes. Basta lembrar como certos conhecimentos, hoje já largamente aceitos - como o fato de que a Terra é redonda e gira em torno do Sol - já abalaram, a seu tempo, a ordem social estabelecida.

Se gênero é ciência, tentar desqualificar ou barrar esse conceito nada mais é do que um ato explícito de negacionismo científico. Fenômeno hoje tão conhecido, que ganhou notoriedade durante a pandemia de Covid-19, o negacionismo científico teve (e ainda tem) uma das suas expressões mais fortes no Brasil justamente na negação de todo o conhecimento produzido pelo campo dos estudos de gênero. E da mesma maneira que impedir a circulação de informações cientificamente

fundamentadas sobre a importância do uso das vacinas produziu efeitos trágicos nos últimos anos, impedir uma abordagem científica sobre as relações entre homens e mulheres na nossa sociedade ajuda a perpetuar formas de desigualdade, violência e discriminação que produzem, inclusive, morte. Basta lembrar que o Brasil segue sendo um dos líderes mundiais em feminicídios e no assassinato de pessoas LGBTQIA+. Fenômenos que estão diretamente relacionados à reprodução de padrões sexistas e machistas que os estudos de gênero nos ajudam a identificar, compreender e desconstruir.

E se gênero é parte do conhecimento científico que é produzido hoje no Brasil e no mundo, por que então esse conceito não poderia fazer parte, como tantos outros conceitos, do currículo da nossa educação básica? Por que exatamente esse campo de conhecimento deveria ser proibido? Aliás, algum conhecimento científico pode ser proibido de circular pelas nossas escolas?

Se aceitarmos que algumas formas de conhecimento científico - como os estudos de gênero - podem ser censuradas, daqui a pouco alguém vai querer proibir que uma professora de Biologia ensine a Teoria da Evolução, ou que o professor de História faça uma abordagem crítica sobre a escravidão no Brasil, ou que na aula de Geografia se questione como a pobreza e a fome são produtos de um modelo econômico arcaico e desigual como brasileiro. Pasmem, tudo isso já está acontecendo! É preciso perceber como a perseguição aos estudos de gênero faz parte de um ataque mais

amplo à função da escola como espaço onde é possível produzir uma reflexão crítica sobre a sociedade. Exatamente o tipo de educação que incomoda os detentores do poder e a todos aqueles que não querem ver as nossas estruturas sociais profundamente desiguais serem questionadas.

Infelizmente, essa estratégia de retratar o conceito de gênero como uma “ideologia” foi, consideravelmente, bem sucedida. Se, dentro dos muros das universidades, gênero continua sendo um conceito a alimentar todo um vasto campo científico, do lado de fora, a realidade é bem diferente. Para muitas pessoas, a “ideologia” chegou antes da ciência. Antes de tomarem contato com o conhecimento produzido pelos estudos de gênero, muitos gestores, professoras, estudantes e familiares foram alcançados pela narrativa reacionária que retratava gênero como uma ideologia perigosa. O que gerou pânico e desentendimento nas nossas comunidades escolares, criando disputas artificiais e colocando em lados opostos sujeitos que deveriam estar trabalhando juntos para construir uma educação de qualidade para nossas crianças e jovens.

Falar sobre gênero na escola não tem nada a ver com doutrinação ideológica. Ao contrário, é um convite à reflexão, ao pensamento crítico, que nos faz questionar, a partir de fundamentos científicos, aquilo que parece óbvio e construir uma perspectiva autônoma para além das “ideologias” que nos foram ensinadas desde a infância. Reconhecer que gênero é ciência - e ser capaz de demonstrar isso para os nossos colegas, nossos

estudantes e nossa comunidade escolar - é um passo fundamental para garantir que essa e todas as formas de conhecimento possam ser compartilhadas com as novas gerações. Lutar contra a interdição do debate de gênero nas escolas é hoje uma das maneiras mais importantes de lutar pela nossa liberdade de ensinar e de aprender. De lutar por uma escola e por uma sociedade livre de qualquer tipo de censura. Uma reflexão que interessa a todos nós, mulheres e homens, adultos e crianças, estudantes e famílias, gestoras e educadoras na construção de uma sociedade mais igualitária, mais livre e mais justa.

Para que serve falar de gênero na educação?

UM PANORAMA DOS
ESTUDOS DE GÊNERO E
EDUCAÇÃO NO BRASIL



O que significa exatamente uma *perspectiva de gênero*? Significa olhar para as relações entre homens e mulheres sem tomá-las como naturais e sim como produto histórico de práticas sociais. Operar a partir de uma perspectiva de gênero é justamente fazer o trabalho científico de desconfiar daquilo que o senso comum apresenta como dado. E então buscar métodos e ferramentas que nos permitam avançar na compreensão dessas relações para além de explicações essencialistas ou deterministas. O conceito de gênero remete justamente a uma perspectiva que não toma nossa ordem social como fixa ou óbvia. E vai buscar nas práticas sociais, nas interações, nas formas de significação do corpo, dos sujeitos e das suas relações aquilo que constrói a nossa sociedade do jeito que ela é. A noção de construção social é o centro do conceito de gênero. Nessa perspectiva, os sentidos de masculinidade e feminilidade e os lugares sociais de homens e mulheres não estão pré-definidos, mas são produzidos socialmente através de uma série de práticas e tecnologias.

Esse processo de construção social não acontece isolado, mas se dá em intersecção com uma série de outras dinâmicas sociais, como as relações étnico-raciais e de classe. Essa construção do masculino e feminino é, portanto, sempre interseccional, ou seja, concomitante e

articulada a outros modos de organização da sociedade. Ser uma mulher negra ou branca - ou um homem preto ou branco - faz diferença em uma sociedade ainda estruturalmente marcada pelo racismo. Assim como estar em uma classe privilegiada economicamente ou vivendo os desafios cotidianos da pobreza.

Essa construção interseccional das relações de gênero não acontece em um único espaço ou tempo, mas é produzida continuamente em uma variedade de práticas sociais. Se a sexualidade é, sem dúvida, um lugar onde as relações de gênero são produzidas e reiteradas, essa não é a única dimensão da vida onde elas estão presentes. O trabalho, a política, a arte, a comunicação, a economia, a educação e mais tantas outras esferas da vida são também espaços onde essas relações são construídas e reconstruídas.

Por décadas de investigações, os estudos de gênero vêm se esforçando em demonstrar onde, quando e como esse processo de construção acontece, inclusive na escola. Raridade até algumas décadas atrás, hoje existe uma quantidade enorme de pesquisas que investigam a relação entre gênero e educação no Brasil. No conjunto, essas pesquisas deixam evidente que a escola é um dos espaços onde essas relações de gênero são construídas, reiteradas e, não raro, transformadas. A partir de diferentes bases teóricas e metodologias, analistas tentam traçar o histórico da feminização do magistério, encontrar as causas da diferença de rendimento entre meninos e meninas ou mesmo identificar noções subjacentes de corpo e identidade em

uma aula de educação sexual. Ao mirar na dimensão social, cultural e histórica, os estudos de gênero vão buscar nas nossas práticas sociais, no nosso imaginário coletivo, na forma como a escola e outras instituições estão organizadas aquilo que produz essas realidades.

A ideia deste capítulo é justamente ilustrar, a partir de um pequeno apanhado de pesquisas educacionais, como os estudos de gênero vêm contribuindo para a pensar e compreender a educação. Tanto nos ajudando a mapear desigualdades educacionais e entender como elas são produzidas, quanto nos apontando caminhos para transformar nossas práticas. De teses de doutorado a monografias de graduação, produzidos por experts em grandes centros de pesquisa ou por pesquisadoras iniciantes, as pesquisas que trago aqui de maneira nenhuma esgotam ou dão conta de tudo o que vem sendo produzido nesse vasto campo. São uma pequena amostra, exemplar de uma multiplicidade de estudos que têm buscado compreender de que maneira noções socialmente construídas de gênero são incorporadas, reproduzidas e transformadas pela educação, afetando desde trajetórias escolares individuais até toda a ordem cultural, política e econômica da nossa sociedade. A partir de distintos objetos e se debruçando sobre uma variedade de fenômenos, esses estudos compartilham uma mesma pergunta: *como o gênero constrói a educação e como a educação constrói o gênero?*

Um olhar complexo sobre a educação escolar

Antes de dar início a esse panorama de pesquisas, no entanto, me parece importante chamar atenção para três coisas. Afinal, pensar o lugar da escola na produção social das relações de gênero requer sempre alguns cuidados.

O primeiro é escapar de leituras simplificadoras, que de imediato identificam a educação escolar como espaço de mera reprodução de uma determinada norma. Entre Bourdieu e Paulo Freire, análises críticas têm reiterado a necessidade de perceber a escola em seu caráter reprodutor das relações sociais, sem, no entanto, desconsiderar seu potencial transformador dessas mesmas relações. Eu me situo entre aquelas que entendem a escola como um campo de disputa, espaço onde diferentes sujeitos, discursos, visões e projetos de mundo se encontram, dialogam, trocam e, não raro, se confrontam, constituindo as instituições escolares como ambientes fundamentalmente políticos, onde se reitera a ordem social, mas onde simultaneamente proliferam estratégias de resistência e subversão. Essa percepção complexificada nos afasta de análises reducionistas ou deterministas, em que, a priori, a ação educativa é tratada como se atuasse sempre em uma mesma direção, produzindo sempre os mesmos resultados. Se a escola é uma instituição diretamente ligada à reprodução social, ela traz ao mesmo passo um potencial transformador. Isso se dá porque a escola não é (apenas) um aparelho de reprodução ideológica e disciplinamento,

mas também um espaço de reflexão e crítica. Se o espaço-tempo da escola é um campo bastante regulado, é também consideravelmente aberto, e nele se chocam diferentes discursos e práticas que concomitantemente disputam os processos de subjetivação e os modos de produção de conhecimento, produzindo efeitos não totalmente controláveis ou previsíveis na formação dos sujeitos e da sociedade.

Por outro lado, é preciso cuidar também para não cairmos em uma visão ingênua, bucólica, que percebe a escola como o lugar de encontro festivo de uma diversidade de sujeitos, ideias e proposições de mundo, ignorando as fortes assimetrias de poder que definem condições bastante desiguais nas interações e negociações que acontecem dentro do espaço escolar. Ainda que em um ambiente democrático e horizontal, não se pode ignorar a atuação de elementos estruturais presentes na nossa sociedade e que, mesmo quando conscientemente percebidos e combatidos, persistem produzindo efeitos nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

Um segundo aspecto tem a ver com como percebemos os sujeitos que circulam dentro dos espaços escolares. Estudantes, sejam eles adultos, jovens ou crianças, não são uma tábula rasa sobre a qual a escola inscreve formas e modos de ser pré-definidos. Os sujeitos que integram a escola não estão simplesmente “submetidos” às suas formas de socialização, mas atuam, vivem, agem e interagem, são agentes dessa sociabilidade, ao mesmo passo que são afetados por ela.

Como Barrie Thorne encontrou em suas observações nas escolas primárias nos EUA, as instituições educacionais são, mais do que apenas um lugar onde as pessoas são "socializadas" e submetidas a normas generificantes, um espaço onde a agência de crianças e jovens encontra formas para lidar, viver e recorrentemente desafiar as regulações de gênero.

O último ponto que me parece imprescindível é considerar a escala, a diversidade e as profundas desigualdades que caracterizam os sistemas educacionais brasileiros. No Brasil, todos os dias, mais de 45 milhões de crianças, jovens, adultos e mais velhos vão à escola, na verdade, às escolas. Um contingente significativo da população brasileira circula por mais de 170 mil escolas, muito diferentes e desiguais em recursos e culturas. Não existe "a" escola brasileira, mas dezenas de milhares de instituições escolares, das mais diferentes naturezas, inseridas em distintos contextos locais, compostas por comunidades diversas, com história e presente próprios. Reduzir toda essa variedade de realidades a um estereótipo nos leva a análises generalistas que nos afastam de uma compreensão mais efetiva da complexidade da realidade escolar brasileira.

Ao mesmo tempo, ter noção dessa escala e dessa diversidade não nos impede de reconhecer padrões e tendências que se tornam visíveis justamente quando olhamos os sistemas educacionais no seu conjunto.

Em um momento em que a educação está no centro de disputas locais e nacionais em torno das regulações de gênero e sexualidade, é fundamental um

olhar capaz de perceber a escola e os sistemas de ensino em sua complexidade.

A origem sexista da nossa educação escolar

Para começar a compreender a relação entre gênero e escola, um bom ponto de partida é olhar para a história da educação escolar no Brasil. Em *Mulheres na Sala de Aula*³⁰, Guacira Lopes Louro nos mostra como no século XIX, quando a instrução escolar era ainda bastante restrita, o ensino estava formalmente diferenciado para meninos e meninas. Durante o Império, a legislação admitia apenas uma instrução elementar para as mulheres - entre as quais não estavam incluídas milhões de crianças submetidas à miséria ou escravidão. Segundo Louro, “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã” formavam os primeiros ensinamentos para ambos os gêneros. Mas logo algumas distinções apareciam: “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”.

Essa educação diferenciada não era mero acaso, mas constituía um investimento na produção e reprodução de uma certa ordem social. Enquanto a elite formava seus homens para assumirem funções importantes na vida pública, no comando da economia, no sistema político e nos aparelhos do Estado, a educação das mulheres dessa mesma elite era voltada para prepará-las para o trabalho doméstico e a maternidade, tornando-as atraentes no mercado do matrimônio e aumentando suas chances de conseguir um

casamento que trouxesse vantagens econômicas e prestígio social. Uma educação que não só ensinava coisas diferentes para meninos e meninas, mas que investia em produzir homens e mulheres dentro de certo ideal cultural.

O interessante aqui é não só perceber como, desde sua origem, a educação escolar era distinta para mulheres e homens, brancos e negros, pobres e proprietários, mas como aquela sociedade colocava em ação práticas pedagógicas sexistas e racistas, dentro de um sistema de educação bastante elitizado, que operavam para produzir certas formas de feminilidade e masculinidade, racialmente atravessadas, integradas a um determinado contexto social e histórico. Ou seja, a educação não só se organizava a partir de certas disposições de gênero, como atuava, junto a outras instituições, na produção de sujeitos e de toda uma ordem social generificada.

Nesse processo histórico, outra marca da educação brasileira foi a construção da docência como trabalho socialmente reconhecido como atribuição e vocação das mulheres. Hoje naturalizada, a associação entre ensino e cuidado e a ideia de que educar é uma função das mulheres é uma construção social, que tem uma história. Em *O sexo e o gênero da docência*³¹, Cláudia Vianna nos mostra como, concomitantemente à expansão da escolarização pública, foi se consolidando uma feminização do magistério. No início do século XX elas já eram maioria entre profissionais de educação. Não por acaso, essa feminização foi acompanhada

também pela precarização e desvalorização da profissão docente. Ao longo do tempo, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, não só do ponto de vista quantitativo, mas também simbólico.

Ainda hoje, na construção da sua carreira e identidade docente, profissionais da educação têm de lidar com (e não raro confrontar) essas representações de gênero. Um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Alagoas³² nos mostra como a atuação masculina na educação e cuidado de crianças pequenas ainda causa estranhamento. Formada por equipes compostas quase exclusivamente por mulheres, essa etapa é onde encontramos de forma mais persistente uma associação entre ensino, cuidado e feminino. Diante de cenas que retratavam a atuação de homens na educação infantil, seja na figura de pais ou de pedagogos, educadoras e educadores participantes da pesquisa apresentaram reações adversas de incômodo, estranheza ou inquietação.

A despeito dessas resistências, segundo dados do *Censo Escolar da Educação Básica de 2022*³³, a participação masculina na educação infantil vem aumentando, principalmente a partir da realização de concursos públicos. Mas as mulheres ainda são larga maioria na educação básica, principalmente nos anos iniciais: das 657 mil docentes de Educação Infantil, 96,3% são mulheres e apenas 3,7% são homens. A participação masculina aumenta nos níveis mais altos de ensino, onde se concentram os maiores salários: 12,2%

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 33,9% nos anos finais e 42,5% no Ensino Médio. Embora eles ocupem a grande maioria dos cargos de direção na rede federal (77,8%), elas predominam como diretoras das redes estadual (66,8%), municipal (83,7%) e privada (84,5%), que abarcam a maior parte das escolas. Isso não se reflete, no entanto, nos níveis mais altos de gestão da política educacional: dos mais de 50 ministros da educação desde 1930, até hoje tivemos apenas uma mulher.

Quando analisamos o conjunto dos dados trazidos pelo Censo Escolar, não é difícil perceber como essa origem sexista, elitista e racista não ficou apenas no passado, mas persiste em traços que podem ser ainda hoje encontrados na educação brasileira. Se com o passar do tempo distinções formais de gênero e raça deixaram de existir e a educação pública chegou a todas as classes, modos diferenciados de educar e formar meninos e meninas, pobres e ricos, brancos e negros, seguem marcando nossos investimentos pedagógicos. À medida que os sistemas de ensino foram se massificando e o seu público se diversificando, os modos de exclusão e diferenciação passaram a atuar no interior das escolas, produzindo trajetórias bastante desiguais. É nesse sentido que podemos dizer que a universalização da educação pública ao longo do século XX foi marcada pelo que Pablo Gentili chama de “expansão condicionada”, fundada em uma “intensa dinâmica de segmentação e diferenciação”³⁴, que oferece aos sujeitos que transitam

pelos sistemas de ensino um conjunto de oportunidades altamente desiguais.

Quando se analisa a massa de dados produzida pelos diferentes sistemas públicos de informação, é possível identificar padrões que deixam evidente um complexo de assimetrias. À igualdade formal professada na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação se contrapõe um sistema de ensino marcado pela desigualdade racial, social e de gênero. Se o ensino formalmente diferenciado por sexo já praticamente desapareceu há algumas décadas e hoje mulheres e homens compartilham as mesmas escolas, as estatísticas educacionais ainda apontam para trajetórias escolares femininas e masculinas significativamente distintas.

O mapa das desigualdades de gênero na educação brasileira

Embora a imagem que geralmente vem à tona quando falamos em desigualdades de gênero é a de homens em um lugar privilegiado, quando o assunto é escolarização, elas tendem a estar em vantagem. Se até os anos 1960 os homens tinham, em média, mais tempo de estudo que as mulheres, nas últimas décadas esse padrão se inverteu. Nos sistemas de ensino brasileiros, hoje a trajetória escolar dos meninos é mais marcada pela repetência e pela evasão do que a das meninas. Segundo o Censo Escolar de 2022, a proporção de alunos com defasagem de idade-série é maior do que a

de alunas em todas as etapas de ensino. A maior diferença é observada no 8º ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é de 23,8% para os meninos e de 15,2% para as meninas. Nos dados sobre a Educação de Jovens e Adultos: se elas são maioria nas faixas etárias mais altas, provável reflexo do passado recente, estudantes do sexo masculino já são a maior parte dos adolescentes e jovens que cada vez mais compõe as turmas de EJA. Fenômeno similar acontece na Educação Profissional. Com exceção de estudantes com mais de 60 anos, existe uma predominância de matrículas de mulheres em cursos profissionalizantes em todas as outras faixas etárias.

Essas distinções educacionais entre homens e mulheres não se resumem a tempo de estudo ou fluxo escolar e podemos encontrar desempenhos diferentes também entre campos de conhecimento. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, por exemplo, as meninas brasileiras superaram os meninos em leitura em 26 pontos, enquanto eles tiveram uma vantagem de 9 pontos em relação a elas em matemática³⁵. Resultados diferenciados de meninos e meninas em linguagem e matemática na educação básica são um fenômeno recorrente em avaliações em larga escala no Brasil e em quase todo o mundo. Esse chamado “*gap* de gênero” tem motivado uma série de pesquisas no campo da educação.

Essas trajetórias diferenciadas seguem até o ensino superior. Uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade da

Universidade Federal do Rio de Janeiro³⁶ aponta que a desproporção entre mulheres e homens na conclusão do ensino superior, que já era significativa desde a década de 1970, aumentou na última geração. No entanto, se as mulheres hoje ocupam a maior parte das cadeiras universitárias, elas estão mais concentradas em carreiras de menor retorno financeiro no mercado de trabalho, enquanto eles dominam alguns dos cursos mais valorizados. Usando dados da *Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar* e do *Censo do Ensino Superior*, o estudo identificou uma maior concentração de mulheres nos cursos ligados a estética, pedagogia, serviço social, secretariado e enfermagem, enquanto homens estavam desproporcionalmente concentrados nas engenharias e na área de segurança.

Concomitante a essas distinções de gênero existem também desigualdades raciais. Desde a creche até o ensino médio, pessoas negras têm menos oportunidades educacionais que pessoas brancas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas negras (pretos e pardos) atingiu seu menor nível em 2022 (7,4%), mas ainda é mais do que o dobro da registrada entre pessoas brancas (3,4%). Já em termos de tempo de estudo, comparado aos anos anteriores, a diferença entre brancos e negros subiu e alcançou 1,7 anos. Em 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola 70% eram negros e 28% brancos. No ensino superior essas assimetrias se repetem. Embora sejam a maior parte da população, apenas em 2018 pessoas negras passaram a

ser maioria entre estudantes das universidades públicas brasileiras. Entre docentes, ainda são minoria.

As assimetrias raciais não estão apenas nos resultados, mas podem ser encontradas também em uma desigual distribuição de recursos educacionais, como infraestrutura, profissionais e financiamento. Na pesquisa *Desigualdades educacionais em contextos urbanos*³⁷, pesquisadores usaram georreferenciamento para literalmente desenhar o mapa da distribuição desigual de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro e demonstrar como essa distribuição espelha a segregação racial e social nos territórios da cidade.

Quando as análises combinam gênero, raça e classe, as estatísticas nos mostram um quadro ainda mais complexo. No estudo *Desigualdades Educacionais em Metrôpoles*³⁸, pesquisadores mesclaram variáveis de sexo, cor, território e nível socioeconômico para analisar o rendimento de estudantes de educação básica de São Paulo. A pesquisa identificou um padrão na cidade, segundo o qual, pela ordem, tinham maior desempenho: meninas brancas, meninas pardas, meninos brancos, meninos pardos, meninas pretas e meninos pretos. Esse padrão se repetia em escolas localizadas em diferentes territórios da cidade. E se o rendimento escolar aumentava quanto mais alto o nível socioeconômico dos estudantes, as assimetrias raciais e de gênero persistiam. Nos territórios onde era maior a desigualdade social, as desvantagens raciais eram ainda mais fortes. Mas mesmo nos bairros mais equitativos, enquanto as meninas pretas conseguiam alcançar um melhor

desempenho, aproximando-se dos meninos brancos e pardos, as desvantagens dos meninos pretos persistiam.

Esse estudo deixa evidente o que pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg³⁹ já vêm apontando há anos: juntando raça e gênero, são os meninos pretos que estão na base da desigualdade educacional no Brasil. Esse grupo segue ainda hoje no centro do que constitui um dos maiores desafios da educação brasileira, mas, até agora, não aparece como público alvo explícito de políticas educacionais que mirem garantir seu direito à educação. Quando muito, figuram como alvo não declarado de políticas de disciplinamento - como a militarização de escolas públicas - que reproduzem estereótipos que marcam homens (e meninos) negros como potenciais criminosos.

No que diz respeito a orientação sexual ou identidade de gênero, infelizmente não existe nenhum sistema de informação da educação brasileira que capte de forma generalizada dados sobre essas variáveis, seja entre estudantes ou profissionais. Isso nos impede de produzir estatísticas de larga escala que permitam identificar barreiras nas trajetórias escolares ou no exercício profissional de pessoas LGBTQIA+. Alguns levantamentos localizados, no entanto, conseguem captar parte dessa realidade. É o caso das pesquisas realizadas pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos⁴⁰, que aplicaram questionários incluindo perguntas sobre escolaridade a participantes de paradas do orgulho em várias capitais do país. Enquanto não foram encontradas diferenças significativas em anos

de estudo entre pessoas cis-heterossexuais e gays, lésbicas e bissexuais cisgêneras, as pesquisas identificaram um nível de escolarização mais baixo entre travestis e transexuais participantes dos eventos. Em outro levantamento, realizado pelo Programa Transcidadania da Prefeitura de São Paulo⁴¹, a interrupção da trajetória escolar, em grande parte dos casos ainda no ensino fundamental, apareceu como uma constante na experiência de pessoas trans. Juntos, esses e outros estudos, ainda que de forma precária, apontam para uma vulnerabilidade específica desse grupo no que diz respeito à concretização do seu direito à educação.

Ao mesmo tempo, na outra ponta, a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio, é possível identificar um aumento no número de pessoas que solicitaram o uso do nome social na inscrição do ENEM desde quando essa possibilidade foi aberta em 2014, o que talvez aponte para o início de uma transformação nesse quadro. Políticas afirmativas voltadas a pessoas trans também vem contribuindo para ampliar o acesso e a permanência desse grupo no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação⁴².

Essas diferenças e assimetrias que vemos desenhadas nas estatísticas certamente não foram inventadas pela educação escolar e estão conectadas a desigualdades estruturais de classe, raça e gênero que há muito marcam a sociedade brasileira. Isso não significa, no entanto, que os sistemas de ensino apenas espelham divisões e hierarquias sociais que lhe são externas. Se é certo que há uma série de fatores

extraescolares em ação, esses fatores se combinam com dinâmicas internas à escola para produzir essa realidade.

Qual seria então o papel específico daquilo que é próprio da educação - currículo, prática pedagógica, materiais didáticos, interações cotidianas e formas de gestão - no reforço, reprodução ou transformação desse quadro? Enquanto estudos quantitativos nos ajudam a desenhar o contorno geral dessas diferenças e desigualdades, estudos qualitativos, fundados em uma perspectiva de gênero, vão permitir compreender as diferentes dinâmicas que podem estar relacionadas a esses resultados. Para analisar esses processos, pesquisadoras e pesquisadores vão utilizar uma variedade de métodos - entrevistas, análise de documentos, grupos focais, etnografias - que permitem observar em detalhe as dinâmicas escolares e assim compreender como as relações e desigualdades de gênero são produzidas na escola.

Dinâmicas de gênero no cotidiano escolar

Quando tentamos compreender a relação entre gênero e educação escolar, não podemos pensar a escola de forma isolada. As dinâmicas que identificamos nas instituições de ensino se conectam com uma série de representações e relações construídas de forma complexa por toda a sociedade. Ainda no interior de suas famílias, crianças recebem uma educação em gênero explícita (no ensino intencional de noções sobre masculinidade e feminilidade) ou implícita (pela

observação direta da ação e interação cotidiana de mulheres e homens adultos). Um aprendizado familiar e comunitário que incide fortemente na construção da subjetividade, da identidade e do comportamento dessas crianças e que produz efeito na sua vivência escolar. Justamente por isso, há todo um conjunto de estudos que têm se dedicado a investigar de que maneira a socialização familiar, ao criar experiências distintas para meninos e meninas, produz efeito nas posturas, comportamentos e interesses de alunos e alunas em relação à escola.

Em uma pesquisa realizada com 25 crianças de camadas populares de uma escola de ensino fundamental de São Paulo, Adriano Senkevics e Marília Pinto de Carvalho⁴³ buscaram justamente compreender o papel de uma socialização familiar sexista na construção de trajetórias escolares diferenciadas de meninos e meninas. A partir de observações e entrevistas com estudantes, a pesquisa lançou foco sobre dinâmicas que acontecem no espaço doméstico e comunitário, tentando compreender em que medida essas dinâmicas são organizadas a partir de disposições de gênero e que efeitos produzem na relação que estudantes constroem com a escola. Em sua investigação, Senkevics e Carvalho identificaram uma forte divisão sexual do trabalho doméstico, incluído aí o cuidado das crianças menores, em que, com raras exceções, a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos. Em um ambiente de escassos recursos, em que a rua é vista como lugar de perigo, o cotidiano da maior

parte das meninas era quase de um confinamento doméstico, com muito trabalho e pouco tempo/espaço dedicado ao lazer. Já os meninos, sem os controles e obrigações que recaíam sobre elas, em geral tinham mais tempo livre de atividades domésticas e maior acesso à rua, por vezes associada ao próprio exercício da masculinidade.

Em sua análise, o estudo discute como esses modos generificados de socialização familiar podem atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Por um lado, para boa parte das meninas a escola acabava figurando como um espaço que oferecia mais oportunidades de lazer e socialização do que elas habitualmente tinham em casa - inclusive com menos barreiras sexistas. Uma relação oposta à apresentada pelos meninos, para quem a escola representava uma restrição, tanto em termos de espaço quanto de tempo, nas suas possibilidades de lazer e socialização. Por outro, a socialização feminina, mais do que apenas submissão ou obediência, parecia incentivar o desenvolvimento de posturas como organização, disciplina, responsabilidade e iniciativa, atributos que convergem com qualidades que a escola exige ou espera de estudantes. Em contraposição, no dia a dia dos meninos eram raros os momentos em que o dever se sobrepunha ao lazer, o que lhes tornaria em geral menos "preparados" para a rotina escolar.

Em outra investigação, Carvalho entrevista professoras de uma escola de ensino fundamental. Em suas falas, as educadoras identificam as atitudes

"desordeiras", mais do que as dificuldades de aprendizagem, como a causa principal dos problemas escolares que os meninos enfrentam. Na sua análise, Carvalho nos ajuda a pensar o quanto a estrutura de autoridade da escola se torna por vezes a antagonista principal contra a qual se constrói e modela a masculinidade de muitos meninos e rapazes. Esse processo é reforçado quando, não raro, o bom comportamento/bom desempenho escolar é associado à efeminação e à homossexualidade. Associação muitas vezes reiterada inclusive por profissionais da educação. Confrontar a escola pode assim constituir, para muitos meninos, uma forma de afirmar a masculinidade e ganhar prestígio junto aos seus pares.

Essas dinâmicas de gênero acontecem associadas a dinâmicas raciais. Em sua pesquisa de mestrado, Eliane Cavalleiro investigou justamente como o preconceito racial marca o cotidiano escolar⁴⁴. A metodologia empregada foi a observação sistemática por oito meses em uma escola de educação infantil de um grande centro urbano, com foco na expressão verbal (falas valorativas ou depreciativas, explícita ou implicitamente, sobre um indivíduo, sua cultura ou seu grupo étnico); práticas não verbais (atitudes que demonstram aceitação ou rejeição do contato físico entre crianças e professoras) e práticas pedagógicas (positivas, negativas ou invisíveis no uso de materiais sobre a variedade étnica brasileira). Além disso, foram realizadas também entrevistas com educadoras, estudantes e familiares.

Em sua observação, Cavalleiro presenciou situações que ultrapassavam os limites de qualquer brincadeira e assumiam caráter evidentemente violento. Testemunhou também o antagonismo explícito de alguns profissionais dirigido a determinadas crianças negras. Ao mesmo tempo, a atitude das educadoras foi recorrentemente marcada pela negligência e condescendência no enfrentamento de situações de preconceito racial que se desenrolavam no dia a dia da escola. Nas entrevistas com profissionais, Cavalleiro identificou a valorização de atitudes servis em crianças negras, em contraponto à reprodução de uma imagem geral de indisciplina. Sua conclusão é que, no espaço escolar, crianças (negras e brancas) estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra negros.

Em outra investigação que buscava compreender em que medida as opiniões de professoras sobre masculinidade e feminilidade interferiam na forma como percebiam e avaliavam o comportamento de meninas e meninos, Marília Pinto de Carvalho também se deparou com percepções racistas entre educadoras⁴⁵. Conversando com duas professoras, encontrou o que outras pesquisas têm identificado: meninas recorrentemente percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, mas menos inteligentes, enquanto na percepção sobre os meninos a agitação, a dispersão e mesmo a indisciplina apareciam muitas vezes associadas a uma maior inteligência. Essas

percepções eram atravessadas também por diferenças de classe e raça. Nas entrevistas, "o padrão de feminilidade mais valorizado pelas professoras na avaliação de suas alunas era próximo ao dominante nos setores médios intelectualizados, uma feminilidade que rejeita a afirmação exacerbada das diferenças de gênero e propõe um padrão de mulher mais independente que submissa e mais assertiva que sensual". Já entre os meninos, na avaliação das professoras, apareciam como "bem sucedidos" aqueles (em geral brancos de camadas médias) que conseguiam equilibrar um bom desempenho escolar com a dose "adequada" de masculinidade, ganhando respeito tanto das educadoras quanto dos colegas.

Esse e outros estudos mostram como as noções de gênero que informam as expectativas e a percepção dos professores sobre os estudantes não se estruturam simplesmente sob estereótipos genéricos de feminino e masculino, mas se constroem a partir de ideais de comportamento de gênero que são marcados também por distinções de raça e classe. Dito de outro modo, muitos professores esperam certas expressões de masculinidade e feminilidade que, mais que modelos universais, são ideais partilhados e valorizados de formas distintas por diferentes grupos sociais. Referenciais que não necessariamente são compartilhados por boa parte das alunas e alunos. Como as relações raciais e de classe são assimétricas, essas diferenças vão recorrentemente se materializar em estigma contra masculinidades e feminilidades associadas às classes

populares (majoritariamente negras) e valorização de formas de "ser menino" ou "ser menina" prestigiadas pelos setores médios e pelas elites (majoritariamente brancos). Assim, a imagem de "boa aluna" pode estar vinculada a um certo perfil de feminilidade, associado à branquitude, enquanto estudantes que escapem desse ideal sejam percebidas como demasiado submissas ou excessivamente erotizadas. Ao mesmo passo que a indisciplina, como marca da masculinidade, pode ser mais percebida como negativa, ou mesmo como ameaça, quando parte do comportamento de meninos negros da periferia, enquanto a mesma indisciplina entre meninos brancos pode compor uma percepção positiva, associada a inteligência e proatividade.

Essas expectativas diferenciadas de professoras e professores afetam a forma como percebem, avaliam e lidam com seus estudantes, produzindo efeito no processo de aprendizagem construído justamente sobre essa relação. Constituem assim elemento importante no complexo de fatores que definem o "fracasso" ou o "sucesso" escolar de meninos e meninas de diferentes grupos raciais e classes sociais. Diante dos dados estatísticos e das dinâmicas observadas nas escolas, é impossível compreender as distinções de gênero na educação sem considerar variáveis de classe e, especialmente, de raça.

Lançando foco justamente em meninos negros com baixo desempenho de uma escola pública paulista de ensino fundamental, a pesquisa de Andréia Botelho de Rezende⁴⁶ buscou identificar, a partir de entrevistas, as

diferentes estratégias que esses alunos desenvolviam para lidar com as exigências e regras escolares. Enquanto alguns meninos assumiam uma atitude "anti-escola" e eram protagonistas frequentes de conflitos com colegas e profissionais, outros procuravam meios alternativos de serem reconhecidos e elogiados. Pesquisas como a de Rezende nos ajudam a construir um olhar mais complexificado sobre as dinâmicas que envolvem meninos negros e periféricos na escola. Nem toda relação de confronto que parte desses estudantes trava com as estruturas de autoridade da escola pode ser reduzida à expressão de uma masculinidade tóxica. Muitas vezes a masculinidade pode ser a estética de poder que estes meninos dispõem para confrontar uma escola estruturalmente racista. Da mesma maneira, a "disciplina" de meninos negros "bem comportados" pode ser uma maneira de lidar justamente com os estigmas de ameaça e criminalidade que recaem sobre homens pretos.

Esses (e tantos outros) estudos apontam o quanto as dinâmicas que envolvem meninos e meninas na escola são um fenômeno complexo, em que questões relativas à socialização masculina e feminina se articulam a um conjunto de fatores que por vezes produzem resultados inesperados. Por outro lado, nos ajudam a entender de que maneira a escola, ao construir modelos e expectativas de gênero sobre os estudantes dentro de determinados parâmetros (atravessadas inclusive por raça e classe), favorecem certos atributos em detrimento

de outros, produzindo impacto e, não raro, distinções e desigualdades no processo de aprendizagem.

A discriminação como marca da experiência escolar

Se, obviamente, as escolas brasileiras não têm um único jeito de ensinar sobre gênero, não faltam pesquisas que evidenciam um currículo marcado pelo sexismo, pela misoginia e pela LGBTfobia. Marcas que ficam evidentes nos processos discriminatórios, excludentes e mesmo violentos que atingem sujeitos (estudantes e educadoras) que de alguma maneira não se conformam às disposições normativas de gênero e sexualidade. Processos que marcam a trajetória dos profissionais da educação e produzem efeitos negativos no desenvolvimento escolar de alunos, alunas e alunes - com implicações que chegam à expulsão escolar.

Em 2004, um estudo da UNESCO⁴⁷ já apontava para um alto índice de imagens homofóbicas e de intolerância quanto à homossexualidade entre estudantes e professores. A discriminação contra homossexuais – diferentemente de outras formas, como aquelas relacionadas a racismo e misoginia – não era somente mais abertamente assumida, mas também valorizada, entre jovens estudantes. Na pesquisa, 25% dos alunos entrevistados afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. No Rio de Janeiro, entre os responsáveis, 40% não gostariam que seu filho estudasse junto com um colega homossexual. E embora

esse percentual caia muito entre professores, havia ainda um grande número de educadores que explicitamente rejeitavam a ideia de ter um aluno ou aluna homossexual.

Essa realidade não parece ter se transformado tanto nos últimos anos. Uma pesquisa publicada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais em 2016 sobre a situação de pessoas LGBTQIA+ na escola retrata níveis elevados e alarmantes de discriminação, agressões verbais e mesmo violência física⁴⁸. Ao mesmo tempo, identifica “níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes”. Segundo o estudo, esses cotidianos escolares hostis recorrentemente afetam o desempenho de estudantes LGBTQIA+, provocam faltas e desistências, levam à depressão e alimentam um sentimento de não pertencimento à instituição escolar.

Se a experiência escolar em geral não é fácil para pessoas LGBTQIA+, dentro desse grupo é possível encontrar significativas diferenças tanto na intensidade quanto nos efeitos da discriminação e da violência. Se gays, lésbicas e bissexuais cisgêneros normalmente vivenciam processos de discriminação *na* escola, pessoas transgêneras enfrentam experiências intensas de exclusão que em muitos casos produzem sua expulsão. Em um levantamento do Programa Transcidadania da cidade de São Paulo⁴⁹, a transfobia foi o motivo da interrupção dos estudos apontado por 45% das pessoas trans atendidas. Mais de dois terços delas

abandonaram a escola ainda menores, 34% antes mesmo de completarem 14 anos.

Buscando compreender mais de perto como esse processo de exclusão acontece, Luma Nogueira de Andrade acompanhou, durante seu doutorado⁵⁰, a trajetória de Bela, uma jovem travesti estudante de uma escola de ensino médio do interior do Ceará. Na sua análise, Andrade descreve o percurso de Bela como repleto de assujeitamentos, mas também de resistências, cuja marca era a contradição. A escola por vezes aparecia como espaço de liberdade e rota de fuga de um ambiente doméstico transfóbico, por vezes era ela mesma lócus de discriminação e violência. Para Andrade, muitas punições que ocorrem no dia a dia das travestis não estão, necessariamente, no regimento escolar, não são oficializadas, mas existem e são praticadas por professoras, gestoras e funcionários. Omissa diante de ofensas e agressões recorrentes, a escola agiu quando foi a aluna travesti quem reagiu, de forma agressiva, contra um de seus algozes. Como resultado, Bela acabou expulsa. Um desfecho, como já vimos, bastante recorrente na trajetória escolar de pessoas trans.

O que esse e outros estudos evidenciam é que a “evasão escolar” recorrente na experiência de pessoas trans é, de fato, uma expulsão, fruto de processos sistemáticos de discriminação e violência não apenas externos, mas também internos, que por vezes tornam impossível a permanência na escola. Uma interrupção na trajetória escolar que reverbera em outros aspectos da vida e intensifica sua situação de vulnerabilidade. É o que

mostra a pesquisa *Trabalho e saúde na população transexual*⁵¹, que identificou que pessoas trans com 12 anos ou mais de estudo tinham quase 19 vezes mais chance de conseguir entrar no mercado formal de trabalho quando comparadas com aquelas cuja escolaridade era igual ou menor a 8 anos.

Enfrentar uma escola transfóbica é um desafio não só para estudantes, mas também para profissionais da educação. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação⁵² reuniu narrativas de professoras e professores trans de praticamente todos os estados do país sobre suas experiências no trabalho docente. Segundo Andreia Laís Cantelli e Sayonara Nogueira, que organizaram a pesquisa, professoras e professores trans são cada vez mais visíveis na educação básica e estão presentes em capitais, cidades médias e cidades pequenas pelo interior, a maior parte em efetivo exercício em sala de aula e outra atuando nas secretarias de educação, nas bibliotecas, na orientação educacional ou mesmo na direção das escolas. Em seus relatos, essas e esses profissionais descrevem o enfrentamento de discriminações vindas tanto de estudantes quanto de colegas. Se deparam com a reprodução de estereótipos, com violência verbal, psicológica e, em alguns casos, até mesmo física. Grande parte ainda luta pelo reconhecimento da sua identidade. Ao mesmo tempo, ainda que uma minoria numérica, vêm provocando um debate significativo nas escolas que contribui para uma transformação em

percepções e atitudes em relação às pessoas LGBTQIA+.

Essa mescla entre enfrentamento à discriminação e reconstrução de concepções e práticas aparece também na pesquisa de Tatiana Carvalho Freitas⁵³. Na sua tese de doutorado, Freitas conversou com seis professoras lésbicas e bissexuais para tentar entender como elas negociavam sua identidade na escola. Em sua análise, no lugar da invisibilidade suposta inicialmente, a pesquisadora encontrou a busca de uma visibilidade pedagógica, em que essas professoras conscientemente investiam para construir uma possibilidade de existência legítima e fora do armário no ambiente escolar.

E se não é fácil ser uma professora ou estudante LGBTQIA+, o desafio fica maior ainda quando o racismo se entrelaça à lgbtfobia. É justamente na imbricação entre raça, gênero e sexualidade que Megg Rayara de Oliveira desenvolveu uma de suas pesquisas na educação⁵⁴. A partir de narrativas autobiográficas de quatro professores negros de escolas públicas do Paraná e do Rio de Janeiro, que transgrediam os padrões de comportamento de gênero na infância, sua investigação traz elementos que nos ajudam a compreender as experiências de crianças negras e afeminadas na escola. Os relatos dos sujeitos entrevistados por Oliveira, que se confundem com suas próprias memórias, deixam evidente como a raça é um elemento fundante na construção da identidade sexual ao mesmo tempo em que a sexualidade marca a formação das identidades raciais. Nas memórias resgatadas da infância dos seus

entrevistados emergem expressões que mesclam classe, raça e gênero em um mesmo dispositivo desumanizador lançado sobre esses sujeitos ainda nos seus primeiros anos de vida. Instrumentos de desumanização que trabalhavam para produzir uma distinção entre o normal e o desviante, reificando a cis-heterossexualidade branca como norma.

Para Oliveira, enquanto de modo geral as infâncias são tratadas como assexuadas ou pressupostas cis-heterossexuais, no caso das crianças afeminadas e das crianças negras o olhar social sobre elas é marcado pela sexualização e pela negação da infância. Para a pesquisadora, a preocupação instalada no imaginário - e nas atitudes - das professoras dos seus entrevistados talvez não fosse exatamente com o “menininho afeminado”, mas com o adulto que eles poderiam vir a ser. Em uma sociedade organizada sobre normas de gênero e sexualidade bastante restritas, um menino afeminado coloca em risco todo um projeto de futuro imaginado para aquela criança desde a barriga da mãe. Um futuro que é, em geral, projetado como cisgênero e heterossexual. Em uma escola em que ainda persistem noções sexistas de comportamento e olhares que enxergam a homossexualidade como um desvio no “normal” desenvolvimento de um sujeito, uma criança afeminada não deveria existir. E por isso as escolas recorrentemente investem em controlar seus gestos, vocabulário, vestimentas, atos, enfim, controlar o próprio sujeito “para assegurar um futuro sem gays afeminados, viados e bichas”.

Investindo também em uma perspectiva interseccional, Tânia Mara Cruz realizou um estudo etnográfico⁵⁵ para tentar compreender as articulações entre sexismo e racismo no cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental. Nas suas observações, Cruz percebeu que, entre os meninos, era recorrente a experiência de ser discriminado por agir diferente dos outros meninos ou por usar cores, objetos e roupas considerados de menina, transgressões que, não raro, resultavam em ser chamado de "bicha" ou "veado". Já as meninas se diziam majoritariamente discriminadas "por ser menina". Para a pesquisadora, se a transgressão de padrões de masculinidade era o que mais ativava a discriminação sobre eles, para elas o simples fato de ser mulher já era fonte de desvalorização.

Simultânea a essas dinâmicas sexistas, a pesquisadora observou forte racismo nas interações entre as crianças com pouca ou nenhuma interferência das pessoas adultas. Segundo a autora, apesar de considerar que raça e gênero são indissociáveis de classe na constituição da identidade, na pesquisa que fez com crianças dos anos iniciais, o que pode observar foi que "a discriminação se dava de uma maneira difusa a partir dos marcadores socioeconômicos, mas de maneira candente, quando revelava as imbricações entre raça e gênero". Esse e outros estudos nos mostram como a homofobia, expressa em parte como uma ameaça de "perda" da masculinidade, opera não só como uma violência dirigida a homossexuais, mas como mecanismo generalizado de controle dos comportamentos de gênero,

especialmente entre homens, ativando medos, disciplinando o corpo e justificando investimentos "corretivos" explícitos. Simultaneamente, a misoginia e o machismo são recorrentemente acionados como instrumento de controle e discriminação contra mulheres.

No conjunto, esses estudos convergem na descrição de ambientes escolares marcados pela discriminação e pelo preconceito, que seguem produzindo efeito negativo tanto nas trajetórias educacionais quanto na formação subjetiva de quem passa pela escola. Se é certo que essas formas de discriminação podem ser encontradas em diferentes espaços e momentos da vida social, a escola tem sido recorrentemente identificada como lócus onde essas dinâmicas se reproduzem.

Se parece óbvio que esse cotidiano escolar, observado no detalhe pelos estudos qualitativos, se relaciona com o quadro das macro desigualdades educacionais identificadas pelas análises quantitativas, evidenciar e mensurar essa relação não é tarefa simples. Um passo importante nesse sentido foi o *Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*⁵⁶, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação. Entre 2006 e 2009, foi realizado um *survey* aplicado em 500 escolas de todo o país junto a estudantes de ensino fundamental, médio e de EJA, docentes, equipe de direção e demais profissionais de educação, além de familiares. O estudo buscou identificar

índices de distanciamento social, preconceito e discriminação em relação a determinados grupos socialmente estigmatizados em sete áreas temáticas: étnico-racial, pessoas com deficiência, gênero e orientação sexual, geração, nível socioeconômico e território. A análise dos resultados da pesquisa revelou atitudes, crenças e valores que indicavam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Também foram reportados altos índices de conhecimento de práticas discriminatórias nas escolas. A análise das relações entre as áreas temáticas pesquisadas indicou que a ocorrência de preconceito e discriminação não acontecia de maneira isolada sobre um grupo, mas, ao contrário, todas as áreas estavam fortemente correlacionadas.

Embora estudantes figurem no estudo como as maiores vítimas, os relatos de discriminação apontavam também e de forma significativa para a vitimização de profissionais da educação. Entre docentes, os grupos apontados como mais discriminados foram pessoas idosas, homossexuais e mulheres. Entre demais profissionais, a discriminação atingia principalmente pessoas pobres, idosas e negras.

O que me parece mais interessante neste estudo é justamente a correlação que analistas conseguiram fazer entre ambientes discriminatórios e rendimento escolar, materializando, em números, o impacto da discriminação no processo de aprendizagem. A partir de certas técnicas de análise de dados, o estudo conseguiu evidenciar que escolas em que os escores que medem o

preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentavam valores mais elevados tendiam a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. A relação era ainda mais forte para o preconceito entre estudantes, ou seja, em escolas em que estudantes tinham posturas mais preconceituosas, as notas tendiam a ser ainda menores, não só de grupos específicos, mas de toda a escola.

O que esse estudo nos mostra é que enfrentar o sexismo, a misoginia, a lgbtfobia e o racismo é importante não só para proteger a dignidade e o direito à educação de mulheres, pessoas negras e LGBTQIA+, mas para garantir um ambiente escolar em que todas as pessoas vivam e aprendam mais e melhor.

Currículo, materiais e prática pedagógica

Embora não esteja escrito em nenhuma diretriz educacional que se deve ensinar “meninos a se comportarem como meninos” e “meninas a se comportarem como meninas”, esse parece ser um conteúdo curricular assumido por muitas das nossas escolas. Se as aulas de corte-costura e as regras de pudor da “instrução feminina” soam hoje como caricaturas ultrapassadas, práticas sexistas de ensino persistem nas escolas brasileiras. Ainda hoje, é possível encontrar educadores e educadoras empenhando esforços para ensinar modelos generificados de comportamento aos seus alunos e alunas.

Em uma pesquisa realizada observando as interações entre professoras e turmas formadas por crianças de 3 a 6 anos, Daniela Finco⁵⁷ percebeu que o gênero era um importante critério usado para organização dos tempos e espaços da escola. Uma lógica binária meninos x meninas estava presente em vários momentos do cotidiano escolar: na organização das filas, na escolha da criança ajudante do dia, no cartaz de aniversariantes, no quadro de chamada, na contagem diária das crianças, nos banheiros, nas mesas, nas atividades e na decoração da sala. Uma forma de estruturar a dinâmica escolar que, ao invés de proporcionar integração e cooperação, acabava por demarcar fronteiras e incentivar rivalidades entre meninos e meninas. Para Finco, mais que mero acaso, era possível identificar mesmo uma intencionalidade pedagógica que não só pressupunha, mas trabalhava para reforçar certos modelos de feminilidade e masculinidade.

Essa intencionalidade ficava ainda mais evidente quando se lançava foco naquelas crianças que de alguma maneira transgrediam os padrões de comportamento esperados pelas educadoras. Meninas e meninos que escapavam às expectativas de gênero eram percebidos como um problema. Professoras associavam transgressões das normas de gênero à homossexualidade e o reforço do binarismo operava também como uma forma de manter sob controle a sexualidade. Todo esse investimento normalizador, no entanto, não era simplesmente incorporado de forma

passiva. Mesmo em um ambiente heteronormativo e disciplinador, as crianças encontravam brechas, criavam estratégias para burlar os controles e transgredir os limites sexistas impostos pelas pessoas adultas.

Disposições normativas de gênero ficam evidentes também nos materiais didáticos. Sobre esse tema, Francielly de Lima Oliveira, Neide Cardoso de Moura e Fábio Hoffmann Pereira analisaram imagens de meninas e meninos em obras indicadas para a Educação Infantil, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2022⁵⁸. A pesquisa um quase equilíbrio geral entre o número de meninas (48,81%) e de meninos (51,17%) retratados. Para as pesquisadoras, parece ter havido um avanço na produção de livros didáticos no Brasil e as exigências de representatividade podem ter tido algum efeito. No entanto, do ponto de vista qualitativo, quando se mira o que meninas e meninos fazem nas ações retratadas, ficam evidentes padrões e estereótipos de gênero: "meninos continuam sendo retratados em atividades de movimentos em espaços mais amplos, atividades de agilidade e desafiadoras para o corpo das crianças pequenas, enquanto as meninas, em sua maioria, continuam sendo retratadas como dóceis, em atividades concentradas, calmas e tranquilas". Para as autoras da pesquisa, "ao veicular ações de meninos e meninas calcadas em estereótipos de gênero, o livro didático contribui para a formação equivocada dos corpos e dos comportamentos das crianças", levando-as a ignorarem "a diversidade nas formas de existência humana e a desenvolverem

preconceitos que poderão, sem a devida problematização por parte de professoras e professores, ser reproduzidos e perpetuados".

Quando o assunto é diversidade sexual e de gênero, a maior parte dos nossos materiais didáticos ainda não saiu do armário. Na coletânea *Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio*⁵⁹, organizada por Tatiana Lionço e Débora Diniz, uma série de pesquisas mostram como sujeitos e experiências não cis-heterossexuais são excluídas dos livros didáticos e paradidáticos. Uma invisibilidade que alimenta a exclusão e ajuda a compor um quadro de estigmatização das pessoas LGBTQIA+.

Em um país onde o livro didático é ainda o principal, quando não o único recurso pedagógico disponível em nossas escolas, discutir as assimetrias nas representações de grupos sociais nesses materiais é central. No trabalho *Literatura LGBTQIA+ para Crianças*⁶⁰, a então licencianda em Letras Rayla do Nascimento Carvalho discutiu a importância da inclusão no currículo de livros infanto-juvenis que incorporem a diversidade sexual e de gênero. Segundo Carvalho, embora já haja uma significativa produção literária nessa linha, para as mais variadas faixas etárias, a resistência à inclusão de livros infantis com personagens LGBTQIA+ ainda é grande. Um dos motivos é justamente o receio de que essas histórias possam influenciar a construção da sexualidade e da identidade de gênero das crianças. Para a então educadora em formação, ao contrário, o uso desses materiais em sala de aula pode funcionar como

ferramenta pedagógica para superar a invisibilidade, combater estereótipos e minimizar a violência.

Essas pesquisas trazem à luz uma forma de exclusão que nem sempre estamos atentas: a exclusão epistemológica. A discriminação contra LGBTQIA+, mulheres e outros grupos sociais na escola se dá também pela interdição das formas de saber e dos modos de significação do mundo que esses sujeitos foram e são capazes de produzir. A cis-heteronorma, a masculinidade, a branquitude se impõem como estruturantes do currículo e se naturalizam pelo silenciamento de qualquer outro ponto de vista distinto daquele que lhes reitera. Um currículo que expulsa, apaga, invisibiliza modos de vida que não aqueles que a sociedade pretende reproduzir. Um currículo empobrecido, estruturado a partir de um conjunto muito pequeno de experiências e perspectivas, que nega a diversidade da sua própria comunidade escolar e assim acaba por reiterar assimetrias, desigualdades e exclusões.

Escola espaço de disputa da produção social do gênero e da sexualidade

Juntos, esses estudos deixam evidente um cenário educacional ainda marcado por desigualdades educacionais de gênero, raça e classe que seguem impedindo a completa realização do direito à educação de um grande número de sujeitos e grupos. Desigualdades que não tem suas raízes em qualquer

característica inata dos sujeitos, mas que podem ser explicadas a partir das práticas sociais que lhes constróem. Mas se parece certo que uma educação sexista na primeira infância está relacionada a trajetórias diferenciadas de mulheres e homens no ensino superior, ou que a experiência de racismo e transfobia está entre as razões do baixo rendimento de meninos negros e das altas taxas de evasão escolar de pessoas trans, esses são apenas parte de um conjunto de fatores que explicam e produzem esses fenômenos. Ao invés de buscar uma explicação isolada, é mais interessante imaginar que essas realidades são produto de um complexo de múltiplos fatores em interação e que cada uma das pesquisas produzidas pelos estudos de gênero na educação, das quais temos aqui uma pequeníssima amostra, nos ajudam a compreender partes dessa equação.

Por um lado, o que essas diferentes pesquisas apontam é que a escola é um dos espaços centrais onde as relações de gênero são construídas. Dito de outra forma, a escola é um dos lugares onde os sentidos de masculino e feminino são produzidos, onde construímos nossa identidade, onde negociamos nossos modos de ser, de agir, de pensar sobre o que é ser homem e ser mulher. É um dos espaços onde aprendemos e vivenciamos a nossa sexualidade, os afetos, os prazeres, os estigmas. Não só na aula, mas em várias interações que acontecem nos diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar, esses sentidos, nossas identidades e nossas relações estão sendo construídas. Na interação

entre garotos e garotas na quadra, na conversa entre diretora e pai de aluno, no conselho de classe, no planejamento da aula, na votação do plano de educação, em todos esses espaços e momentos acontecem coisas que participam no processo social de construção das nossas relações de gênero.

E se a discriminação, a exclusão e a violência são, por evidência empírica, fenômenos recorrentes nos cotidianos escolares, a ação da escola não se reduz, de maneira alguma, à sua dimensão repressiva, mas, ao contrário, é majoritariamente produtiva. Diferentes estudos demonstram como disposições cis-heteronormativas de gênero organizam as interações, estruturas e práticas escolares e podem ser identificadas em diferentes pontos do espaço tempo da escola: nas portas dos banheiros, nas filas na hora da entrada, nas aulas de educação física, no discurso da diretora, nas 'brincadeiras' dos professores, nos uniformes, nas imagens estampadas nos livros didáticos, nos jogos na hora do recreio, nos quadros de chamada da educação infantil até a formatura no ensino médio. Essas disposições normativas organizam não só as relações interpessoais dentro da escola, mas são também estruturantes do próprio conhecimento escolar e podem ser localizadas no processo histórico de produção dos saberes que desembocam nos componentes curriculares: estão presentes desde as aulas de História até as de Biologia, e, por certo, nas de Educação Física ou Ensino Religioso.

A escola assim age não só reprimindo práticas “desviantes”, como atua proliferando formas normativas de construção do corpo, da identidade e do comportamento. Mais do que simplesmente “afetada” por normas sociais que regulam as identificações e expressões de gênero, as escolas brasileiras assumem, a partir daquilo que lhes é próprio - sua didática, seus saberes, suas formas - um papel diretamente produtivo. Os ambientes e práticas escolares têm se demonstrado espaços e mecanismos de reforço, reiteração, consolidação e normalização destas disposições. As escolas brasileiras são espaços privilegiados de difusão de certas narrativas sobre o corpo, sobre o sexo, sobre a identidade. Através das suas práticas pedagógicas e de um currículo marcado pelo discurso biológico, psicológico e, recorrentemente, pelo pensamento religioso, vão sendo reiteradas formas normativas de significar o corpo, o prazer, o afeto e difundindo-se sentidos hegemônicos do que seja um homem, uma mulher, uma família, um relacionamento.

Ao lançarmos o olhar sobre cotidianos escolares específicos identificamos a ação de técnicas de saber e poder que investem em certas formas normativas de significação e desenvolvimento dos corpos e dos sujeitos. Quando ampliamos o foco e olhamos não só para os efeitos locais destas técnicas, mas para o conjunto das instituições escolares em operação articulada, é possível perceber os sistemas de ensino como aparatos cuja ação sistêmica e em rede produz efeitos macro políticos nas relações sociais de gênero. A escola torna-se assim não

só um espaço “invadido” pelas regulações de gênero, mas uma forma social capaz de, por si mesma e em articulação com uma ecologia tecnológica, incidir nos processos de formação dos sujeitos, na constituição de sua identidade, seu corpo e suas possibilidades de afeto, prazer e existência. Uma escola não só generificada (porque opera a partir de certas noções de gênero), mas uma escola generificante, porque investe, em convergência com outras tecnologias sociais, na produção de sujeitos generificados dentro de certo quadro regulatório-normativo. Nesse sentido, a educação escolar pode ser pensada como uma verdadeira *tecnologia de gênero* e os nossos sistemas de ensino como a aplicação em escala dessa tecnologia de generificação da sociedade. Infelizmente, uma tecnologia social cujos efeitos, mesmo consideradas suas contradições, apontam ainda para o reforço de assimetrias e desigualdades.

É justamente no sentido de confrontar essa série de desigualdades que foram postas em ação, desde o processo de redemocratização, políticas educacionais de promoção dos direitos das mulheres, da igualdade de gênero, da igualdade racial, do reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero. Se por um lado essas políticas reafirmaram a necessidade de superar as diferentes formas de discriminação que constituem barreira à garantia do direito à educação, por outro as instituições de ensino e as políticas de escolarização foram reconhecidas como plataforma para

a promoção dos direitos de grupos historicamente marginalizados.

Ainda que de forma precária, essas políticas promoveram a expansão de uma perspectiva de gênero que, de diferentes maneiras e intensidades, vem afetando a educação brasileira. Em um levantamento realizado em universidades de todo o país⁶¹, Juliana Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Maria Renata Mota identificaram uma oferta significativa de disciplinas em cursos de licenciatura que abordavam temas relativos a gênero. Quase todas essas disciplinas, no entanto, ainda figuravam como optativas, ou seja, não eram conteúdo obrigatório dos cursos.

A inclusão de questões de gênero no currículo dos cursos de formação de profissionais da educação foi tema da tese de doutorado de Sandra Unbehau⁶². Para a pesquisadora, apesar de constituir um campo já consolidado de pesquisa e de políticas educacionais, as questões de gênero seguem tendo um status secundário no currículo da formação docente. A partir de entrevistas com professores e professoras de universidades públicas, Unbehau afirma que, apesar da precariedade, é possível identificar avanços, com gênero se tornando tema de disciplinas eletivas ou sendo abordado de forma transversal em disciplinas regulares.

Esses debates, trazidos pelo campo científico, pelas políticas públicas ou pelos movimentos sociais, ainda que de forma precária e descontínua, têm chegado nas escolas. Certamente hoje gênero é uma palavra muito mais reconhecida entre educadores e educadoras

do que há algumas décadas atrás. E as reflexões críticas que esse conceito carrega têm conseguido pouco a pouco produzir efeitos nas práticas escolares. Em *Meninas não gostam de suar, Meninos são habilidosos ao jogar*⁶³, Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Amaral analisaram como questões de gênero perpassavam o planejamento e a prática docente em Educação Física em escolas públicas da região metropolitana de Campinas. Segundo as autoras, ainda que essas questões não fossem consensuais entre docentes participantes da pesquisa, eram consideradas por uma parte significativa do grupo no planejamento das suas aulas. Na análise dos questionários aplicados, diferenças de desempenho entre meninas e meninos nas atividades corporais apareceram como a principal fonte de conflitos e o aspecto mais considerado durante o planejamento. Enquanto alguns persistiam em atividades diferenciadas, outros professores acreditavam que as aulas mistas são uma oportunidade para problematizar concepções estereotipadas de feminino e de masculino.

Já em *Ser Mulher Não Tem a Ver Com Dois Cromossomos X*⁶⁴, Felipe Bastos e Marcelo Andrade apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o impacto da perspectiva feminista de gênero no ensino de Ciências. A partir de entrevistas com dez professores de Ciências e Biologia, tentam compreender como esses educadores construía seus currículos em diálogo com uma perspectiva de gênero. Os professores e professoras participantes reconheciam a necessidade de trabalhar a sexualidade para além das categorias

levantadas pela Biologia. Uma perspectiva de gênero era acionada não apenas para superar uma visão determinista, mas inclusive para contextualizar e historicizar a construção do conhecimento científico sobre o corpo.

Eu mesmo, em minha dissertação de mestrado⁶⁵, investiguei os caminhos didáticos que professoras e professores participantes de cursos de formação em gênero e sexualidade encontravam para discutir diversidade sexual e de gênero nas suas escolas. Na análise das atividades realizadas por esses e essas docentes, me deparei com um verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas, que, mesmo com poucos recursos e poucas referências, acionavam a criatividade para produzir abordagens sobre gênero e sexualidade sustentadas na reflexão crítica, na desconstrução do senso comum, no reconhecimento dos direitos e na valorização da diversidade.

Esses pequenos avanços, no entanto, seguem sob ameaça. Ainda diante de um quadro de desigualdade tão evidente nas estatísticas e na experiência vivida, há quem hoje combata a incorporação de uma perspectiva de gênero na educação. Seja no desenho da política educacional ou no chão da escola, a palavra gênero vem sendo atacada como ícone de uma ideologia a “doutrinar” alunos e alunas. Essas formas novas e velhas de resistência ao debate de gênero por um lado impedem que a escola faça a crítica que precisa fazer sobre suas próprias práticas. E por outro, dificultam que a escola cumpra uma função social importante no enfrentamento,

especialmente simbólico, das múltiplas desigualdades de gênero. Nesse contexto, mais do que nunca é fundamental afirmar a importância dos estudos de gênero para a educação, tanto como conhecimento científico a ser compartilhado quanto como instrumento para desmascarar e confrontar as desigualdades educacionais e sociais. As pesquisas que discutimos aqui - e mais tantas outras desse vasto campo - deixam evidente uma sistemática (histórica e resiliente) negação do direito à educação a diferentes grupos sociais, com distinções raciais, de classe e de gênero bem demarcadas. Um direito à educação que não se resume à matrícula, mas que se materializa como aprendizado, como experiência positiva, como recurso socialmente compartilhado de forma justa e equânime, tornando-se assim instrumento de integração na vida social e de garantia de um bem viver.

Mas, se a escola tem sido espaço de reprodução de desigualdades e exclusões, ela é também lugar de reflexão e transformação. Uma instituição estratégica para uma mudança cultural da sociedade, plataforma para a difusão de discursos que problematizam o sexismo, o racismo e a LGBTfobia, valorizem o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento às injustiças. Uma escola pensada como instituição central para a garantia dos direitos individuais e também como ponto de partida para se produzir uma transformação social cujos efeitos vão muito além dos pátios e das salas de aula, afetando toda a sociedade.

Pode falar de gênero na escola?

FUNDAMENTOS LEGAIS DO
DEBATE SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Uma das vitórias que grupos reacionários conseguiram nos últimos anos foi disseminar a ideia (falsa) de que a abordagem de questões de gênero e sexualidade na escola estaria proibida. De maneira muito astuta, esses grupos usaram episódios como o veto dos materiais do projeto Escola Sem Homofobia ou a retirada das menções a gênero do Plano Nacional de Educação para espalhar versões inverídicas de que esses temas teriam sido banidos da educação brasileira. Esse quadro piorou a partir de 2015, com a onda de projetos de lei proibicionistas que explicitamente propunham vetar o debate sobre gênero nas redes de ensino. Alguns desses projetos chegaram a ser aprovados e, mesmo que tenham sido todos reconhecidos inconstitucionais e derrubados pela justiça, ajudaram a produzir a sensação de que abordar essas questões na escola seria contra a lei.

Neste capítulo, vamos fazer um passeio pelas principais normativas que regulam a educação escolar brasileira para perceber como, mesmo depois de tantas investidas conservadoras, o debate sobre gênero na escola é não só permitido, como incentivado pelas nossas diretrizes educacionais. Apesar do esforço do reacionarismo, princípios como a liberdade de aprender e ensinar, o pensamento crítico e cientificamente

fundamentado, o combate ao preconceito e a promoção da diversidade seguem sendo as diretrizes a guiar o trabalho pedagógico de todas as escolas no Brasil.

Constituição e leis federais

A Constituição Federal, em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Já o Art. 5º, traz a conhecida afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

Sobre a educação, o Art. 205 da Constituição afirma que ela é "direito de todos e dever do Estado e da família" e que será "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Em seu Art. 206, a Carta dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principal norma da educação brasileira, reproduz e amplia, em seu Art 3º, os princípios que devem basear o ensino, entre eles a "igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola”, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Como se vê, a Constituição e a LDB garantem o direito à educação de todas as pessoas, não só dos homens, não só dos heterossexuais, não só das pessoas cisgêneras, mas de TODAS as pessoas. E projetam uma educação que aponta para a liberdade de pensamento, para a não-discriminação, para a superação das desigualdades e para a formação para a cidadania. Segundo nossos princípios constitucionais, a escola é uma instituição fundamental da própria democracia. E nela se aprende também a se tornar cidadão e cidadã da sociedade em que vivemos. O direito à educação escolar é a porta de entrada para uma série de outros direitos, como trabalho, cultura ou participação política. Ou seja, na escola não se aprende só português e matemática, mas também a viver e conviver em uma sociedade democrática que mira a igualdade entre todas as pessoas e a superação de todas as formas de discriminação. E essa não é uma afirmação “ideológica”, mas a expressão direta do que afirma a nossa Constituição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente se soma a este conjunto, ao afirmar todas as crianças e adolescentes, sem discriminação, como sujeitos de direitos. Direitos que visam garantir o seu “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

No Art. 5º, o ECA determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

No Art. 17, o ECA fala da “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente”, que abrange a preservação da sua imagem, da sua identidade, da sua autonomia, dos seus valores, ideias e crenças. E no artigo seguinte reforça que é “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Neste sentido, profissionais de educação não podem impingir sobre seus alunos e alunas determinado modelo de comportamento de gênero ou sexualidade, sob pena de estarem desrespeitando o direito constitucional à personalidade de cada criança, adolescente e adulto.

Como se pode ver, o ECA reforça que crianças e adolescentes são detentores de direitos fundamentais. Direitos que todos nós, em especial nós educadoras, temos não só o dever ético, mas a responsabilidade legal de proteger. Pela leitura do ECA, fica explícito que o dever da escola não é apenas não violar os direitos das crianças e dos adolescentes, mas também promover esses direitos e agir diante de qualquer violação cometida no espaço escolar ou por terceiros. A escola tem a obrigação legal de proteger seus estudantes, inclusive de

violações que tenham como agente as próprias famílias. Nosso papel aqui é ativo. Omitir-se diante de situações em que uma criança ou adolescente é exposto à discriminação ou à violência, inclusive aquelas motivadas pelo machismo, pelo sexismo e pela lgbtfobia, isso sim é contra a lei.

No capítulo que trata especificamente do Direito à Educação, o ECA reafirma esse direito, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, garantida a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além do “direito de ser respeitado por seus educadores”. Os estudantes aqui não são mero objeto do ensino, mas são sujeitos do processo de aprendizagem que vivenciam na escola.

O ECA lembra também que é “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Aqui, como na Constituição e na LDB, fica explícito que a educação é um trabalho conjunto entre educadoras e famílias. Mas construir junto não significa dizer simplesmente o que a escola pode ou não pode ensinar. Nem os educadores podem ignorar as famílias na hora de construir seu projeto pedagógico, nem um responsável pode lidar como se a escola fosse mera prestadora de serviço que ensina só o que ele quer ou deixa de querer para o seu filho. A escola é um espaço de negociação, mas que está orientado pela lei, pelas diretrizes educacionais e por um projeto pedagógico que deve necessariamente estar fundado na democracia, na

liberdade de ensinar e aprender e no direito das crianças e adolescentes a uma formação para a cidadania.

No Art. 58 esse equilíbrio fica bem explícito quando o ECA afirma que no processo educacional devem ser respeitados “os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente” ao mesmo tempo que garante a estas mesmas crianças e adolescentes a liberdade da criação e o acesso às diferentes fontes de cultura. Ou seja, a escola é meio através do qual crianças e adolescentes podem ir além daquilo que foi recebido na sua educação familiar e acessar a vasta produção do conhecimento humano. Entre o respeito às suas origens e o alargamento dos seus horizontes, nenhuma incompatibilidade.

E se essas legislações trazem os princípios fundamentais a orientar a educação, a Lei Maria da Penha, aprovada em 2013, fala explicitamente sobre a incorporação de uma perspectiva de gênero na escola. Em seu Art. 8, ela aponta como diretriz das políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção (...) voltadas ao público escolar e à sociedade em geral” e “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana *com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia*”.

Vale reforçar que a Lei Maria da Penha não se refere apenas a mulheres cisgêneras e heterossexuais. No próprio texto, a lei faz referência à orientação sexual,

englobando, portanto, mulheres lésbicas, bi e pansexuais. E, em 2022, o Supremo Tribunal de Justiça ratificou que ela se aplica também a mulheres trans. O que significa que o enfrentamento à violência de gênero de que trata a lei inclui necessariamente o combate à lesbofobia, à bifobia e à transfobia.

A esse quadro legal se soma ainda a decisão do Supremo Tribunal Federal que, em 2019, definiu que atos preconceituosos contra pessoas LGBTIA+ devem ser enquadrados no crime de racismo. No acórdão, o STF afirma que "é atentatório ao Estado Democrático de Direito qualquer tipo de discriminação, inclusive a que se fundamenta na orientação sexual das pessoas ou em sua identidade de gênero" e que "o direito à igualdade sem discriminações abrange a identidade ou expressão de gênero e a orientação sexual." E a partir daí decide que, até o legislativo criar lei específica, discriminações a pessoas LGBTQIA+ sejam tipificadas como crime de racismo, podendo ser punidas com multa ou pena de até três anos de prisão. Ou seja, a lgbtfobia está sim entre as formas de discriminação e violência devidamente tipificadas pelo quadro jurídico brasileiro e seu enfrentamento é tarefa de toda a sociedade, do Estado e de suas instituições, inclusive a escola.

Pelo que se pode perceber, a base legal brasileira é explícita quanto ao enfrentamento de todas as formas de desigualdade e discriminação, inclusive aquelas que envolvem questões de gênero. Na busca desse objetivo, a educação escolar assume papel central, não só combatendo o sexismo, o machismo e a lgbtfobia *na*

escola, mas também a *partir* dela. Ou seja, de acordo com a lei brasileira, nossas instituições de ensino constituem verdadeiras plataformas a partir das quais se promove uma transformação social que mira uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Diretrizes educacionais

Somando ao quadro legal, o conjunto das diretrizes educacionais brasileiras aponta a necessidade de trabalhar esses temas desde a educação infantil até o ensino médio. Indicam, para tanto, uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam, dentre seus princípios, a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” Isto significa que, desde a educação infantil, é não só possível, como recomendável, trabalhar temas ligados a gênero, didaticamente adaptados a esta faixa etária específica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, que "os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos" – e lista sexualidade e gênero entre eles - que devem "permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo." O parecer homologado que fundamenta as diretrizes reforça a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos e pelas estudantes em sua vida, a busca pela construção de valores próprios e a importância de aprender com a diferença. A diferença não é um problema, mas uma ferramenta pedagógica, que permite conhecer e reconhecer o outro - e a si mesmo, desenvolvendo competências fundamentais para a vida em uma sociedade democrática. E incluem-se aí também as diferenças relacionadas a gênero e sexualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também fazem menção explícita a estes temas. Em seu Art. 16, afirmam que o projeto político-pedagógico das escolas de Ensino Médio devem valorizar e promover os direitos humanos "mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros". Indica ainda que as unidades de ensino devem promover "práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas

de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas”.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio indicam, dentre seus princípios norteadores (Art. 6º) o "reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais".

O reconhecimento das diferenças e a abordagem da temática de gênero não está restrito a escolas urbanas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirmam, em seu Art. 5º, que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...) contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

Gênero aparece também entre os princípios da educação quilombola. O inciso XX do Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica aponta para "o reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero".

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental listam, entre seus objetivos, "promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a

equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz". Afirmando também, em seu Art. 14 que a abordagem curricular deve relacionar "a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social".

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que se aplicam a todos os sistemas e instituições de ensino, definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada definem como um dos seus princípios "a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação". Ou seja, a sociedade brasileira espera, ou melhor, demanda de seus e suas profissionais de educação uma atuação enfática na superação de toda forma de discriminação, incluindo-se aí as relacionadas a gênero e sexualidade.

Estes são, portanto, temas e perspectivas que, por ofício, cabe a educadores e educadoras trabalhar na escola.

Além das diretrizes, há também importantes resoluções, aprovadas por conselhos nacionais, que dizem respeito diretamente a questões de gênero e sexualidade.

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. No seu primeiro artigo a resolução orienta que, “na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares”.

Na sequência a resolução traz uma regulamentação simples sobre uso do nome social por estudantes trans. Alunos maiores de dezoito anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação, enquanto alunos menores de dezoito anos podem fazer a mesma solicitação, na matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais. Vale reforçar, não cabe aqui qualquer restrição ao exercício desse direito, seja pela escola, pela rede de ensino ou pelos educadores, o que configuraria clara violação às normas educacionais vigentes.

Especificamente sobre o reconhecimento da identidade de gênero na escola, em 2023, o Conselho Nacional dos direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexos, assexuais e outras - CNLGBTQIA+, republicou, com atualizações, uma Resolução que “estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização”. A resolução admite que o reconhecimento do nome social a estudantes maiores de idade "não logrou inteiramente os objetivos de impedir a evasão escolar, decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência nas escolas em relação a travestis e transexuais, mesmo com legislações específicas emitidas pela ampla maioria das secretarias estaduais de educação". Exatamente por isso, a resolução se debruça sobre questões específicas que perpassam a vivência de pessoas trans nos espaços escolares, inclusive no caso de estudantes menores de dezoito anos, que compõem a imensa maioria do alunado.

A resolução indica, por exemplo, "o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, a exemplo de chamada para registro da frequência". Orienta que "o campo 'nome social' deve ser inserido precedendo o nome de registro

em todos os formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares". Indica ainda o uso exclusivo do nome social em instrumentos internos de identificação, mantendo unicamente no registro administrativo a vinculação entre o nome social e a identificação civil. Para a emissão de documentos oficiais, deverá ser utilizado "o nome social em destaque e o nome civil no verso".

Em seu artigo 5o, garante "o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero de cada estudante". E orienta ainda a implementação de algumas ações para minimizar os riscos de violências e/ou discriminações, como a "instalação de banheiros de uso individual, independente de gênero, para além dos já existentes masculinos e femininos nos espaços públicos", "a realização de campanhas de conscientização sobre o direito à autodeterminação de gênero das pessoas trans e suas garantias", além da "fixação de cartazes informando se tratar de espaços seguros e inclusivos para todas as pessoas".

Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, a resolução orienta que "deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade ou expressão de gênero de cada estudante".

Em seu décimo artigo, a resolução reafirma que "estas orientações também devem ser estendidas e garantidas para todas e todos as/os estudantes

transexuais menores de 18 anos, sejam adolescentes ou crianças, incluindo a tomada de decisão apoiada pelos pais ou responsáveis legais, que devem ser consultados sobre a expressa autorização em conjunto com a criança ou o adolescente, assim como emitir explicação registrada por escrito em caso de negativa da garantia do uso do nome social e/ou da liberdade de identidade e expressão de gênero junto à instituição de ensino”.

Como se vê, as diretrizes e resoluções que regem a educação básica convergem na garantia do direito à educação de toda criança, adolescente ou adulto. Indicam de forma explícita o enfrentamento a todas as formas de discriminação e violência motivadas por padrões socialmente impostos de masculinidade ou feminilidade, chamando atenção especial para a proteção de mulheres e pessoas LGBTQIA+. Orientam, ainda, a incorporação, nos programas pedagógicos, de questões de gênero, como parte das estratégias de enfrentamento a todas as formas de desigualdade.

PNE e BNCC

Se as diretrizes para a educação básica são bastante explícitas, esse não é o caso do Plano Nacional de Educação vigente entre 2014 e 2024. Aprovado sob intensa pressão das bancadas religiosas do Congresso Nacional, o texto final do PNE retirou todas referências a gênero ou sexualidade do texto. Ainda assim, o plano manteve entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção

da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos" e "à diversidade".

Ainda que não fale de maneira explícita, a retirada dos termos referentes a gênero e sexualidade de forma alguma significou a proibição do debate desses temas nas escolas. Do mesmo modo, o PNE não desobrigou as escolas de cumprirem sua obrigação de combater o preconceito, inclusive a lgbtfobia, o machismo e o sexismo. Nas metas que propõem a universalização do ensino fundamental para toda a população de seis a quatorze anos e do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos, encontram-se, dentre as estratégias, a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Tal qual o PNE, a Base Nacional Comum Curricular teve retirada do seu texto qualquer referência ao termo gênero, o que não significa que esse tema foi excluído ou interdito. Documento que define os objetivos de aprendizagem de toda a educação básica brasileira, a BNCC inclui, entre as competências que devem ser construídas pela escola, o respeito aos direitos humanos, o posicionamento ético em relação ao cuidado de si e dos outros, a compreensão da

diversidade humana e a superação dos preconceitos. Em seu texto introdutório, a BNCC afirma que a escola, “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”.

Entre as competências para o ensino fundamental, a Base inclui “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos” (Língua Portuguesa); “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (Educação Física); “atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação” (Ciências); “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (Ensino Religioso).

Para o Ensino Médio, indica “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença”. Entre as habilidades a serem desenvolvidas, prevê: “investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos,

em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade (Ciências da Natureza e suas Tecnologias); “analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais” (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Não é difícil perceber como a BNCC, mesmo sem menções explícitas, dá sustentação a um debate crítico que encare as preconceitos e violências de gênero, problematizando nossas representações sociais dominantes sobre masculinidade e feminilidade e as relações desiguais entre mulheres e homens. Longe de operar dentro de um paradigma determinista ou naturalizante, a BNCC aponta justamente para a reflexão crítica das nossas práticas sociais com vistas à superar formas históricas de discriminação, desigualdade e violência.

Legislações locais

Além desse quadro regulatório nacional, há também na legislação local de alguns estados e municípios normativas que apoiam o debate sobre gênero e sexualidade nas redes de ensino, dentro de uma perspectiva da diversidade e dos direitos humanos. Um levantamento sobre planos estaduais de educação realizado por mim e Cláudia Vianna⁶⁶ mostrou que a

grande maioria deles traz diretrizes ou metas que reforçam direitos das mulheres e boa parte reafirma explicitamente os direitos de pessoas LGBTQIA+. Mesmo onde essas menções não aparecem explicitamente, os princípios de inclusão e superação das desigualdades e discriminações permanecem.

Quanto aos vários projetos de lei que foram postos em curso nos últimos anos buscando proibir o debate de gênero e sexualidade nas escolas, foram todos, um a um, derrubados. Mesmo aqueles que lograram se tornar lei, acabaram tendo sua inconstitucionalidade reconhecida pela justiça. Em 2020, os ministros do Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, declararam a inconstitucionalidade de uma lei municipal que vetava a discussão de gênero em escolas do Novo Gama, município de Goiás. No Acórdão sobre a ADPF 457, o relator afirma que:

Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), de modo que os Municípios não têm competência legislativa para a edição de normas que tratem de currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou modo de exercício da atividade docente. A eventual necessidade de suplementação da legislação federal, com vistas à regulamentação de interesse local (art. 30, I e II, CF), não justifica a proibição de conteúdo pedagógico, não correspondente às diretrizes fixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

O acórdão afirma ainda a imprescindível necessidade de proteger a efetividade dos direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias. Reforça os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que estão na Constituição. Segundo o relator, "ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes (...) a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos, e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Para o STF, leis como essa, ao tentarem proibir a divulgação de material com referência ao que chamam de "ideologia de gênero" nas escolas municipais, não cumprem "com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade", mas, ao contrário, contribuem "para a manutenção da discriminação". E com base nesses argumentos o STF reconheceu, por unanimidade, sua "inconstitucionalidade material".

Pode falar de gênero sim!

Como se vê, longe do que propagam fakenews e políticos mal intencionados, não há nada na legislação, nas diretrizes ou planos educacionais que proíba o

debate sobre gênero nas escolas. Pelo contrário, todo o quadro regulatório da educação brasileira reforça como princípios da escola o enfrentamento à discriminação, a superação dos preconceitos, a promoção da diversidade e dos direitos humanos. Os principais marcos legais que regem a educação brasileira são enfáticos quanto à necessidade da superação de desigualdades e promoção da cidadania, não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo e às nossas práticas pedagógicas. Ignorar estes temas, ou pior, propositalmente restringir sua abordagem na escola constitui não apenas negligência, mas franco desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira e os direitos de crianças e adolescentes, fundamentados na Constituição e em leis específicas.

Falar de Gênero para (re)construir a democracia



Seja nos espaços de gestão, no Congresso Nacional ou no chão da escola, a possibilidade da abordagem de questões de gênero vem sendo atacada há mais de uma década. Os grupos reacionários que fazem esses ataques descrevem esse debate como uma ameaça à formação de crianças, adolescentes e jovens. Na perspectiva deles, a escola não deveria ser um espaço de reflexão crítica sobre relações entre homens e mulheres que, mesmo evidentemente injustas e desiguais, são tratadas como naturais e fixas. Seus discursos se apoiam no senso comum para mobilizar um grande número de pessoas contra uma perspectiva de gênero, ou seja, contra uma percepção crítica e histórica dos sentidos do masculino e do feminino e dos modos de ser homem ou mulher. Acionam preconceitos, ansiedades, ressentimentos para ganhar adesão na tentativa de bloquear a possibilidade dessa reflexão tão importante para a escola e para a sociedade. Ao contrário, esses grupos vêm trabalhando para tornar a nossa educação ainda mais disciplinadora e excludente, defendendo propostas como o fim da obrigatoriedade da educação escolar, o esvaziamento do currículo ou a militarização de instituições públicas de ensino, principalmente na periferia.

De uma polêmica em torno de um material didático, em pouco tempo suas estratégias evoluíram para um ataque sistemático a escolas, professores e à própria democracia. O Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas, lançado em 2018 por mais de 50 entidades ligadas à educação e à promoção de direitos humanos, denuncia uma série de técnicas de intimidação que buscavam impedir a abordagem de temas considerados "ideológicos" ou "inapropriados" nas redes de ensino, entre os quais ganhavam destaque questões de gênero e sexualidade. Entre elas estão incluídas notificações extrajudiciais demandando a censura de determinados conteúdos; o recolhimento de materiais didáticos julgados inadequados; tentativas de impedir a realização de eventos ou atividades pedagógicas; o constrangimento de professores pela diretoria de ensino, supervisão ou direção da escola; ameaças realizadas por pessoas externas à escola, em especial parlamentares conservadores; a exposição e perseguição de profissionais via redes sociais; a abertura de sindicâncias administrativas ou mesmo denúncias formais ao sistema de justiça. As investidas reacionárias foram tantas e tão fortes que hoje vivemos um contexto de verdadeiro terrorismo ideológico, que tem feito com que muitas escolas desistam de fazer uma discussão sobre gênero com medo de sofrerem retaliações.

Alcançadas pelas campanhas de desinformação, muitas educadoras têm dúvidas sobre a legalidade ou a cientificidade desse debate e por isso se sentem inseguras de trabalhar esses temas. Outras, que sempre

resistiram a essa discussão, sentem-se fortalecidas e muitas vezes fazem coro aos grupos que querem ver esse debate interdito nas escolas. E aquelas que, ainda assim, têm incorporado uma perspectiva de gênero no seu trabalho vêm sendo atacadas das mais diferentes formas por pessoas de fora e também de dentro das nossas escolas.

Do lado das famílias, fakenews bombardeadas por mais de dez anos disseminaram o pânico entre muitas mães, pais e responsáveis. Ao atizar preconceitos e ansiedades, essas campanhas reacionárias conseguiram, em muitos casos, quebrar a relação de confiança entre professores e responsáveis, inculcando em muitas famílias a ideia de que a escola está contaminada por ideologias políticas que podem comprometer a formação moral dos seus filhos e filhas. Em comunidades em que o pensamento religioso é dominante, o debate sobre gênero muitas vezes foi percebido como um desrespeito à fé e aos valores da maioria das famílias, uma falsa oposição sistematicamente reforçada por políticos reacionários. A despeito da religião, muitas famílias (e educadores) realmente acreditam que falar sobre gênero está proibido e que esse já é um debate superado.

Na gestão, a situação não é diferente. Gênero virou tópico perigoso e qualquer investimento neste debate nas redes de ensino pode despertar reações fortes contra a administração pública. Não por acaso, mesmo gestoras e gestores progressistas, preocupados com a popularidade dos seus governos, vêm deixando

esses temas de lado, enquanto mandatários conservadores têm implementado uma política explicitamente anti-feminista e anti-lgbt na educação.

Para desenvolver um trabalho pedagógico neste cenário adverso é importante ter atenção a algumas coisas. A primeira é não ser ingênuo. Não dá para ignorar os efeitos que tantos anos de campanhas sistemáticas contra o debate de gênero na educação produziram. Nem subestimar a capacidade de reação de quem é contra a abordagem desses temas na escola. Ao mesmo tempo, estar ciente desse ambiente contaminado pelo reacionarismo não pode nos paralisar. Nós sabemos a importância vital do debate sobre desigualdades de gênero, machismo e lgbtfobia e como a educação é lugar estratégico para a sociedade enfrentar esses problemas. Ou seja, é importante estarmos cientes dos desafios colocados, mas não deixarmos que esses desafios nos façam desistir de um debate tão importante quanto esse. Como dizia a música, “é preciso estar atento e forte”, mas também sem medo de fazer o que precisa ser feito.

Em segundo lugar, em um cenário de tanta desinformação, é importante estar seguro da legalidade e cientificidade de uma abordagem de gênero na educação. Falar de gênero está dentro da lei! Esse tema não está proibido, pelo contrário, as normas e diretrizes educacionais sustentam essa abordagem em todas as etapas da educação básica. Da mesma maneira, falar de gênero é falar de ciência! Gênero não é uma ideologia, mas um conceito científico construído através de mais de cem anos de pesquisas nas mais diversas áreas. Essa

segurança é fundamental, especialmente para nos proteger de ataques e desinformação.

Outro ponto importantíssimo é não ficar sozinho. Em um momento ainda marcado por discursos de ódio, práticas de intimidação e tanto conservadorismo é fundamental estar conectado a uma rede de apoio: sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, universidades, órgãos de defesa dos direitos humanos são alguns exemplos de instituições que podem dar suporte pedagógico, político, formativo e até mesmo jurídico, se for preciso.

Além desses agentes externos, é importante encontrar aliados dentro da comunidade escolar. Procure construir pontes com professoras, estudantes, familiares e nos órgãos de gestão. Existem pessoas progressistas em todos os lugares e nós precisamos estar conectados para nos fortalecermos mutuamente, nos protegermos e colaborarmos tanto na construção quanto na defesa dos nossos projetos pedagógicos. Quanto mais articulados estivermos, mais fortes seremos diante de tentativas de intimidação e censura vindas de fora ou de dentro da escola.

Nesse contexto, é importante diferenciar um ataque - uma intimidação, ameaça ou agressão - do incômodo ou do questionamento, ainda que fervoroso, que esse debate pode despertar dentro da comunidade escolar. Ao mesmo tempo que não devemos tolerar nenhuma forma de violência ou desrespeito e ser enfáticos diante de qualquer tentativa de censura, quando pensamos em nossa comunidade escolar, a aposta deve

ser menos no confronto e mais no diálogo. Boa parte das famílias não entende ou não conhece o tipo de proposição pedagógica que estamos trazendo. Mesmo professores e alunos podem apresentar resistência. Muitas dessas pessoas estão contaminadas por esse mar de desinformação que tem circulado nos últimos anos. Graças a fakenews incessantemente disseminadas, muita gente, quando escuta falar em gênero, imagina um “kit gay”, um material pornográfico ou uma aula sobre sexo para crianças! Nesse contexto, é compreensível que existam reações.

O primeiro passo importantíssimo é fazer com que a comunidade escolar, especialmente as famílias, mas também educadores, estudantes e a própria gestão, entendam exatamente o que é o projeto pedagógico que se está propondo. Quando as pessoas compreendem que uma abordagem de gênero na escola não se trata da distribuição de mamadeiras em forma de pênis, mas sim de um debate sobre desigualdade entre mulheres e homens e uma discussão sobre o enfrentamento ao preconceito e à violência, muitos medos e ansiedades se desfazem.

Mas, mesmo desfeita a desinformação, isso não significa que todas as pessoas vão abraçar esse debate. Afinal, a resistência a essa discussão não tem a ver só com fakenews. As campanhas de ódio potencializaram medos, ansiedades, tabus e preconceitos que já estavam disseminados na sociedade brasileira. Portanto, mesmo quando o projeto pedagógico fica mais compreensível para toda a comunidade escolar, ainda assim algumas

pessoas podem se colocar contrárias. E aí temos que partir para o velho exercício de diálogo, negociação e convencimento.

Nesse sentido, não basta simplesmente recorrer a um argumento de autoridade (“eu sou o professor” ou “eu sou o especialista no assunto”). Por lei, as famílias têm todo o direito de participar da construção do projeto político pedagógico da escola. Isso significa que elas devem não só ser informadas, mas que têm de ser ouvidas quando o assunto é a educação dos seus filhos e filhas. Ao mesmo tempo, é importante mostrar para as famílias que a escola não é simplesmente um espaço de reprodução da sua noção particular sobre moralidade ou religião, mas um lugar de encontro de diferentes sujeitos, inclusive de diferentes famílias, que trazem diferentes perspectivas. Famílias bastante diversas, com diferentes configurações e ideologias. A ideia de que existe “uma” família, com um formato padrão, uma mesma religião e um único modo de ver o mundo é uma falácia usada por reacionários para se dizerem representantes de mais gente do que eles realmente são.

E ainda que a maioria das famílias de uma determinada comunidade tenham uma visão conservadora sobre esses temas, isso não dá a mães, pais ou responsáveis o direito de simplesmente determinar o que a escola ensina ou não. Existem princípios e diretrizes da educação, que estão definidos em várias leis e na Constituição, que devem ser respeitados. Existem planos, bases curriculares, o próprio acúmulo da produção científica nas diferentes áreas de

conhecimento, além de uma série de outros elementos que entram em cena quando discutimos o currículo escolar. Portanto, se essa construção é coletiva, ela acontece dentro de um paradigma fundado na democracia, nos direitos humanos e no embasamento científico. Por mais que algumas pessoas queiram, a escola não pode ser um lugar de reiteração do preconceito, de proselitismo religioso ou de negacionismo científico. Direitos humanos não se negociam. Nem a escola pode se tornar espaço de disciplinamento, censura e reprodução de estigmas e violências.

O investimento em um debate crítico sobre gênero nas escolas mobiliza noções políticas que confrontam diretamente o autoritarismo. A educação como prática da liberdade, aplicada à dimensão de gênero, que essa perspectiva propõe, afasta a escola de instituições normalizadoras e a coloca mesmo como antagonista de projetos autoritários que miram o corpo como ponto de apoio para a disciplinarização da sociedade. Sob o arcabouço da diversidade e dos direitos humanos, essa abordagem realiza, no campo do gênero e através da educação escolar, alguns dos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, dando concretude a uma série de noções fundamentais para a construção da nossa precária democracia. Democracia que é, ao mesmo tempo, a condição de possibilidade dessa perspectiva pedagógica e aquilo que ela se propõe a produzir.

Dada sua dimensão política, os conhecimentos, perspectivas e noções que o debate sobre gênero nas escolas propôs tencionaram uma série de dinâmicas de

poder que tomam lugar na nossa sociedade. Foi a qualidade do seu discurso que fez com que as poucas iniciativas colocadas em curso nos últimos anos acabassem provocando reações fervorosas de múltiplos agentes. Ao disseminar uma perspectiva de gênero nos sistemas de ensino, nós confrontamos uma série de instituições estruturantes da sociedade brasileira organizadas sob uma gramática cis-heterossexista e uma simbologia masculinista de poder. Não por acaso essas instituições reagiram, através dos seus agentes, no sentido de restabelecer uma ordem sexual fixa e naturalizada. Combatendo o gênero, esses agentes combateram noções centrais e princípios basilares da ordem política instaurada pós-ditadura. Sob o manto de “defensores da família”, esses grupos reacionários têm investido intensamente para conter os processos de alargamento democrático que tomaram lugar no Brasil na virada do século. Alargamento que tem na expansão de direitos sociais e participação política de mulheres e LGBTQIA+ uma das suas faces mais emblemáticas.

As políticas para a diversidade na educação constituíram símbolo e instrumento do processo de mudança social em curso desde a redemocratização. E exatamente por isso se tornaram alvo daqueles que, inconformados com essas transformações, trabalharam para conter e reverter seus efeitos. Através do antagonismo ao debate sobre gênero na educação, foram postas em ação uma série de tecnologias autoritárias. Censura, terrorismo ideológico, destruição de reputações, desinformação, negacionismo, todas essas técnicas

autoritárias, que se generalizaram quando a extrema direita chegou ao poder, vêm sendo aplicadas, há tempos, sobre professoras, gestoras, pesquisadoras, estudantes e ativistas que insistem em falar de gênero na escola. Essas violências foram (e em muitos espaços seguem sendo) toleradas justamente por estarem direcionadas a grupos de diferentes maneiras desvalorizados: mulheres, feministas, professoras, LGBTQIA+, cientistas sociais, “comunistas”...

O objetivo da abordagem crítica sobre gênero nas escolas nunca foi sexualizar ou doutrinar estudantes. Diferente dos seus detratores e suas pedagogias normalizadoras, a perspectiva que propomos não faz qualquer investimento para direcionar os desejos, os afetos ou as expressões das pessoas. Ao contrário, ela se dedica justamente a interromper práticas colonizadoras e a tornar a escola um espaço seguro onde crianças, jovens e adultos possam construir suas identidades, sejam quais forem, com liberdade, respeito e sem violência. Uma escola onde o direito à personalidade seja respeitado. Onde as práticas pedagógicas sejam orientadas não pela reprodução de padrões dominantes, mas pelo reconhecimento e valorização das múltiplas possibilidades de existência. Uma escola fundada na reflexão crítica, onde dogmas e normas sociais podem ser questionadas, com ajuda do conhecimento científico (de todas as ciências) e de mais outros tantos saberes, como aqueles produzidos no âmago dos movimentos sociais. Onde práticas de convivência fundadas no respeito e na liberdade possam ser experimentadas e

outras formas de organização social mais justas e democráticas possam ser imaginadas.

Ao contrário da reprodução impensada do que é tido como padrão, esse debate aposta na reflexão crítica, no questionamento e na reconstrução da leitura do mundo e de si a partir da ciência e da ação política. Uma reflexão crítica que percebe o senso comum não apenas como fruto da ingenuidade ou alienação, mas como a cristalização de processos históricos de dominação que se solidificaram no nosso imaginário social. O que torna essa reflexão crítica também uma prática de liberdade. Liberdade de questionar ideias que se tornaram socialmente dominantes. Liberdade de ensinar e de aprender sobre o que é socialmente invisibilizado, silenciado, moralmente interdito. E de se opor a múltiplas formas de censura que buscam impedir a circulação de saberes, a expressão do pensamento, o debate crítico, confrontando tecnologias de disciplinamento dos sujeitos e do conhecimento que atuam na escola e fora dela.

A perspectiva de gênero, trazida para a educação, para além do gênero, aponta para uma percepção histórica da vida, que permite enxergar a humanidade em processo e toda ordem social como um estado, momentâneo e passageiro, inculindo a possibilidade, ou mais ainda, a inevitabilidade da transformação social. Em contraposição a modelos normativos “tradicionais”, descritos como arcaicos e violentos, o discurso pedagógico trazido por essa perspectiva apresenta uma nova sociedade em construção que aposta mais na transformação que na reprodução. Uma possibilidade de

transformação que vale também para si. Através dela, podemos perceber a nós mesmos, nosso corpo, nossas ideias, nossas relações, como construídas socialmente. E se isso abala nosso senso de autenticidade, ao mesmo tempo alimenta nossa capacidade de agência diante de variadas formas de governo que recaem sobre nós. Enxergar a nós e à sociedade como produto de uma série de discursos e práticas postos em circulação ao longo da história abre espaço para tomarmos a palavra e criarmos novas narrativas sobre nós e sobre o mundo. Abre a possibilidade de uma existência mais fluida, em que à rigidez e ao enquadramento se contrapõe a liberdade de circulação por múltiplas possibilidades de ser.

Na contramão de uma sociedade hierárquica, o que essa perspectiva educacional propõe é a valorização das diferenças na equidade. A diferença constitui aqui um valor, inclusive pedagógico, sobre o qual se constrói um aprendizado sobre o outro e sobre si. A aposta na diversidade, embora recorrentemente ganhe ares ingênuos, traz também efeitos políticos significativos em uma sociedade construída a partir de uma matriz etnocêntrica, em que as diferenças são organizadas hierarquicamente em referência ao padrão dominante. Ao propor uma equidade de direitos e de valor às múltiplas variações humanas (de corpo, de família, de afeto, de identidade, de cultura), essa perspectiva afrontou uma diversidade de sistemas sociais construídos justamente sobre a distinção, em que a diferença é um fator de produção de sobrevalor que resulta em desigualdade e hierarquia. Ensinar que homens têm as mesmas

capacidades das mulheres, que as mais diferentes formas de família têm o mesmo valor ou que toda pessoa tem direito à dignidade são ainda ideias controversas em uma sociedade como a brasileira, organizada historicamente sobre a desigualdade. Desigualdade desumanizadora, que manteve e mantém um enorme número de pessoas em uma espécie de sub-cidadania, sem qualquer reconhecimento de valor ou direito e, exatamente por isso, alvo das mais diferentes formas de exploração e violência.

Ainda que por vezes incisivas e confrontadoras, no conjunto as iniciativas que trabalham nessa perspectiva têm apostado no diálogo pedagógico como forma de transformar práticas e percepções de mundo. Tolerância, respeito e empatia são elementos fundamentais. À verborragia egocêntrica, nossa perspectiva propõe o colocar-se no lugar do outro, apostando na convivência negociada e democrática. Ao mesmo tempo, é intransigente com todas as formas de violência, denunciando pedagogias fundadas em práticas de discriminação, estigma e exclusão. À contraposição de práticas educacionais colonizadoras que buscam impor um padrão normativo de sujeito e de sociedade, nós propomos a escuta de vozes historicamente subalternizadas, que permita a incorporação de outros saberes, experiências e visões de mundo.

Diferente daqueles que interpretam as disputas relacionadas a gênero e sexualidade como temas periféricos, questões colaterais que viriam à luz em episódios de crise política para funcionar apenas como

uma "cortina de fumaça", o que argumento aqui é justamente o contrário: as mudanças nas relações de gênero e nas regulações da sexualidade são parte integrante na transformação (ou restauração) de regimes políticos, culturais e econômicos. Se o sistema de gênero é organizador das nossas práticas sociais, se está historicamente implicado nos modos como se representa e exerce o poder na nossa sociedade, a forma como organizamos nossas relações de gênero tem implicações em uma variada gama de relações sociais e para a nossa própria ordem política. Se uma questão tão "insignificante" virou elemento central nos embates da nossa história recente, é justamente porque, ao tensionar as representações dominantes de masculinidade e feminilidade, o debate sobre gênero tensionou sistemas simbólicos e regimes de poder em que se apóiam grupos hegemônicos e classes privilegiadas. Uma ordem masculinista cisheteronormativa de gênero é um dos eixos das estruturas autoritárias que ainda marcam a nossa formação social. É a monocultura do corpo e da subjetividade, que o debate sobre gênero trabalha para desconstruir.

Nos últimos anos, as noções que essa perspectiva traz confrontam diretamente os investimentos regressivos que atuaram - e seguem atuando - para retornar o Brasil às suas formas mais arcaicas, desiguais e violentas. Fugir desse enfrentamento não resolve. E esse é provavelmente o maior aprendizado desse passado recente. Não há democracia quando se permite proibir, pela lei ou pelo terror, a abordagem de

determinados temas e conhecimentos na escola. Ao contrário, a censura do currículo escolar e a intimidação dos professores são características típicas de regimes autoritários. Descartar o debate de gênero é descartar nossa própria liberdade. Enquanto as noções fundamentais do nosso modelo colonial de sociedade não forem atacadas, haverá sempre espaço para os bolsonarismos prosperarem. O debate sobre gênero na escola é fundamental para a democracia não apenas porque ele contribui para a garantia dos direitos de certos grupos minoritários, como as LGBTQIA+, ou mesmo majoritários, como as mulheres, mas porque a perspectiva que essa política traz excita noções basilares para o regime democrático como um todo. E assim, ajuda a construir a cidadania de todas as pessoas. Falar de gênero na escola é uma das muitas formas de confrontar o projeto colonial que insiste em seguir definindo nossas formas de organização social. Falar sobre gênero na escola é uma forma de construir e reconstruir a nossa própria democracia.

NOTAS

¹ Para uma compreensão do processo de construção da narrativa da "ideologia de gênero", ver: CASE, Mary Anne. Transformations in the Vatican's war on "gender ideology". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 44, n. 3, p. 639-664, 2019; GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016 e FASSIN, Éric. Campanhas antigênero, populismo e neoliberalismo na Europa e na América Latina. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 7, n. 1, p. 22-32, 2021.

² Para um mapeamento completo dos planos estaduais e distrital de educação votados entre 2014 e 2018, ver: VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, e221756, 2020.

³ Para mais detalhes sobre os projetos legislativos anti-gênero, ver: MOURA, Fernanda Pereira de. "Escola sem partido": relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

⁴ Sobre o Escola Sem Partido, ver MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

⁵ Ver: KALIL, Isabela Oliveira (org). Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro. São Paulo: FESPSP, 2018.

⁶ Sobre a dimensão de gênero nas políticas de militarização de escolas, ver: BORTOLINI, Alexandre. Militarização das escolas e avanço reacionário: uma perspectiva de gênero. *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, p. 92-119, 2021.

⁷ Um bom panorama desse processo de colonização de gênero pode ser encontrado em: LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *Tabula rasa*, n. 9, p. 73-102, 2008.

⁸ Para uma leitura aprofundada sobre esse processo, ver: LAQUEUR, Thomas. *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Harvard University Press, 1992.

⁹ Para uma historiografia da construção do modelo binário de sexo, ver FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books, 2000.

¹⁰ Uma leitura sobre essa proliferação de discursos sobre o sexo pode ser feita em: FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

¹¹ MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1979.

¹² Um panorama didático das múltiplas formas de significação do corpo presentes em variadas culturas pode ser visto na aula da Professora Megg Rayara de Oliveira, intitulada “O lugar de travestis e transexuais na história e na sociedade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yx9D3PeEtw>

¹³ DE BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Nova Fronteira, 2014.

¹⁴ FANON, Frantz. *Peau noire, masques blancs* (Pele negra, máscaras brancas). Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

¹⁵ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*. Petrópolis: Vozes, 1976.

¹⁶ COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Boitempo editorial, 2019.

¹⁷ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial, 2016.

¹⁸ NASCIMENTO, Beatriz. *A mulher negra no mercado de trabalho. Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 259-263, 2019.

¹⁹ GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

²⁰ CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. Routledge, 2020.

²¹ PINHO, Osmundo de Araújo. *Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafirmação em Salvador*. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, p. 127-145, 2005.

-
- ²² SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.
- ²³ NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista estudos feministas, v. 8, n. 02, p. 09-41, 2000.
- ²⁴ PATEMAN, Carole. Sexual contract. The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies, p. 1-3, 2016.
- ²⁵ CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. cadernos pagu, 2018.
- ²⁶ BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, 2018.
- ²⁷ LAQUEUR, Thomas. Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud. Harvard University Press, 1992.
- ²⁸ JOEL, Daphna; VIKHANSKI, Luba. Gender mosaic: beyond the myth of the male and female brain. Hachette UK, 2019.
- ²⁹ Um trabalho importante nesta linha, produzido por uma pesquisadora brasileira, pode ser encontrado em: SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016.
- ³⁰ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil, v. 2, p. 443-481, 1997.
- ³¹ VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos pagu, n. 17-18, p. 81-103, 2002.
- ³² HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; DA SILVA AMORIM, Luciano Henrique. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. Zero-a-Seis, v. 22, n. 42, p. 409-436, 2020.
- ³³ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.
- ³⁴ GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação & Sociedade, v. 30, p. 1059-1079, 2009.
- ³⁵ OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 - Country Note: Brazil. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf>
- ³⁶ MENDES, Tainá; HOUZEL, Luiza; MILANSKI, Bruna; MEDEIROS, Carolina; ROCHA, Flávia Eduarda; ELGALY, Pedro; ALMEIDA, Vivian; CARVALHAES, Flavio, Azul ou rosa? A segregação de gênero das escolhas educacionais no ensino superior brasileiro, 2002-2016 (26 de

Agosto de 2020). Disponível em:
<https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3682320>

³⁷ KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

³⁸ ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades Educacionais em Metrôpoles: Território, Nível Socioeconômico, Raça e Gênero. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

³⁹ ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras: O Contexto Pós Durban. Anais.. Brasília: Diversidade Educação Infantil, p. 10-55, 2005.

⁴⁰ Ver: CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa quinta parada da diversidade, Pernambuco 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. CARRARA Sérgio, FACCHINI Regina, SIMÕES, Júlio Assis, RAMOS, Sílvia. Política, Direitos, Violência e Homossexualidade Pesquisa 9a Parada do Orgulho GLBT São Paulo. Rio de Janeiro, CEPESC, 2006. CARRARA Sérgio, RAMOS Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9a Parada do orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro, CEPESC, 2005. CARRARA Sérgio, RAMOS Sílvia, CAETANO, Marcio. Política, direitos, violência e homossexualidade: 8a Parada do orgulho GLBT Rio 2003. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

⁴¹ PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programa Transcidadania. Síntese dos dados do Plano Individual de Atendimento. 2016.

⁴² IAZZETTI, Brume Dezembro. Existe universidade em pajubá?: transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans. 311 f. Dissertação, Mestrado em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

⁴³ SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, 2015.

⁴⁴ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

⁴⁵ CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

⁴⁶ REZENDE, Andréia Botelho; DE CARVALHO, Marília Pinto. Meninos Negros: Múltiplas Estratégias para lidar com o

Fracasso Escolar. Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira. ano, v. 3, 2012.

⁴⁷ ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventudes e sexualidade. Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2004.

⁴⁸ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

⁴⁹ PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programa Transcidadania. Síntese dos dados do Plano Individual de Atendimento. 2016.

⁵⁰ ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

⁵¹ SILVA, Maria Aparecida da; LUPPI, Carla Gianna; VERAS, Maria Amélia de Sousa Mascena. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de São Paulo, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 1723-1734, 2020.

⁵² CANTELLI, Andreia Laís; NOGUEIRA, Sayonara (org). Memórias e Narrativas das Professoras Travestis, Mulheres e Homens Trans do Brasil. Instituto Brasileiro Trans de Educação. 2018.

⁵³ FREITAS, Tatiana Carvalho de. Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2019.

⁵⁴ OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. Revista Periódicus, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

⁵⁵ CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. Educação em Revista, v. 30, n. 1, p. 157-188, 2014.

⁵⁶ MAZZON, José Afonso (Coord.). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: Relatório Analítico Final. São Paulo: MEC-INEP, FIPE-USP, 2009.

⁵⁷ FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

⁵⁸ PEREIRA, Fábio Hoffmann; DE MOURA, Neide Cardoso; DE LIMA OLIVEIRA, Francielly. Relações de gênero em livros didáticos indicados ao PNLD 2022 Educação Infantil. *Visualidades*, v. 21, 2023.

⁵⁹ LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. In: *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

⁶⁰ CARVALHO, Rayla do Nascimento. Literatura LGBT para crianças: analisando a sua inclusão no currículo como uma ferramenta pedagógica. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Campina Grande: 2016.

⁶¹ RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018.

⁶² UNBEHAUM, Sandra. As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

⁶³ 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"? *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.

⁶⁴ BASTOS, Felipe; ANDRADE, Marcelo. "Ser mulher não tem a ver com dois cromossomos x": impactos da perspectiva

feminista de gênero no ensino de ciências. *Diversidade e Educação*, v. 4, n. 8, p. 56-64, 2016.

⁶⁵ BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

⁶⁶ VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. *Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas*. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020.

Se você trabalha com educação no Brasil, certamente você já ouviu uma palavra que tem ganhado os holofotes em muitas polêmicas nos últimos anos: GÊNERO. Talvez você tenha conhecido o termo em alguma aula, palestra ou livro que você leu. Talvez essa palavra tenha chegado até você pelas mãos de um especialista ou embalada em fakenews e teorias da conspiração disseminadas na internet. Diante de tanta (des)informação, fica difícil construir um entendimento. O que significa afinal "gênero"? Qual a utilidade desse conceito para a educação escolar? E por que tantas pessoas têm medo de que essa palavra seja usada na escola? A proposta deste livro é responder essas perguntas de forma simples e didática. No primeiro capítulo, vamos rememorar os embates em torno da abordagem desse tema na escola que marcaram os últimos anos. Na sequência, vamos conhecer a origem do conceito de gênero e seus fundamentos científicos. No terceiro capítulo, vamos entender como uma perspectiva de gênero tem sido útil para compreendermos diferentes dinâmicas que atravessam os sistemas de ensino e o cotidiano escolar. No tópico seguinte, trazemos um panorama do quadro legal e normativo da educação brasileira que sustenta e, em muitos casos, recomenda explicitamente uma abordagem de gênero. E por fim, fechamos com uma discussão sobre a importância de falar de gênero na escola como forma de (re)construir a nossa própria democracia. Boa leitura!

