



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silas Veloso de Paula Silva

**ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE GUERRA À “IDEOLOGIA DE  
GÊNERO” (OU DA IDEOLOGIA DE “GUERRA AO GÊNERO”): caminhos possíveis  
em meio aos novos campos minados na Educação**

Recife  
2022



Arte original de Pollyana Ferro, 2021.

SILAS VELOSO DE PAULA SILVA

**ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE GUERRA À “IDEOLOGIA DE GÊNERO” (OU DA IDEOLOGIA DE “GUERRA AO GÊNERO”): caminhos possíveis em meio aos novos campos minados na Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.

Recife  
2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S586e Silva, Silas Veloso de Paula.  
Ensino de sociologia em tempos de guerra à “ideologia de gênero”(ou da ideologia de “guerra ao gênero”: caminhos possíveis em meio aos novos campos minados na educação. / Silas Veloso de Paula Silva. – Recife, 2022.  
279 f.: il.
- Orientador: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.  
Inclui Referências e Apêndices
1. Ensino de Sociologia. 2. Ideologia de Gênero. 3. Teoria do Discurso e Educação. 4. Neoliberalismo e Neoconservadorismo na Educação. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-025)

SILAS VELOSO DE PAULA SILVA

**ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE GUERRA À “IDEOLOGIA DE GÊNERO” (OU DA IDEOLOGIA DE “GUERRA AO GÊNERO”):  
caminhos possíveis em meio aos novos campos minados na Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 09/02/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Facchini (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Àquelas de nós cuja existência social é matizada pelo terror; àquelas de nós para quem a paz nunca foi uma opção; àquelas de nós que fomos feitas entre apocalipses, filhas do fim do mundo, herdeiras malditas de uma guerra forjada contra e à revelia de nós; àquelas de nós cujas dores confluem como rios a esconder-se na terra; àquelas de nós que olhamos de perto a rachadura do mundo, e que nos recusamos a existir como se ele não tivesse quebrado: eles virão para nos matar, porque não sabem que somos imorríveis. Não sabem que nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras. Sim, eles nos despedaçarão, porque não sabem que, uma vez aos pedaços, nós nos espalharemos. Não como povo, mas como peste: no cerne mesmo do mundo, e contra ele.

**[Jota Mombaça]**

*My work has always been driven by a desire to understand what is happening in the world, so as to be able to intervene in it. I truly believe in the power of ideas...*

**[Chantal Mouffe]**

Precisamente, porque estou comprometida com uma transformação hegemônica deste horizonte, eu continuo a considerar esse horizonte como um esquema ou episteme historicamente variável, que é transformado pelo surgimento do não-representável dentro de seus termos, que é obrigado a reorientar-se em virtude dos desafios radicais à sua transcendência apresentados por figuras "impossíveis" nas fronteiras e fissuras de sua superfície.

**[Judith Butler]**

À minha amiga e educadora Remis Carla [*In memorian*] e à minha mãe, Maria. Ambas representam discursos de força, luta e (im)possibilidades de ser e existir frente às correntes dos papéis de gênero.

À Crismilly Pérola, (Piu-Piu), que atravessou, me tocou, ensinou e me falou sobre vida e resistência; entre cervejas e andanças pelas noites da várzea. A madrinha foi mais uma vítima da sociedade transfóbica na qual vivemos. Eu prometo não esquecê-la jamais. [*In memorian*].

À todas/os professoras/es insanas; loucas; delirantes, insubordinadas; perseguidas e que perseguem horizontes de um mundo (im)possível; “doutrinadoras”; criativas; “metidas à revolucionárias”; militantes; ideólogas; irreverentes; românticas, imaturas, imorais; sem perfil; que odeiam e amam a educação...

## AGRADECIMENTOS

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto...”*

O espaço é pequeno para mencionar todas as pessoas que foram imprescindíveis na realização deste trabalho e para que eu pudesse estar aqui hoje. N’um caminho onde morri e ressurgi tantas vezes, fez toda a diferença os pontos de luz que encontrei pelo caminho. No entanto, não poderia deixar de agradecer especialmente:

À Deusa, “força estranha” que me acompanha desde sempre e me faz compreender os limites de todo e qualquer discurso que mata, aprisiona e condena;

À minha mãe, Maria José, por todo cuidado, carinho, contradições e pelas primeiras noções sobre educação e possibilidades de sonhar, o meu mestrado é parte de seu sonho;

A Eduardo Maia, companheiro e amigo, que vive comigo histórias de amor, metamorfoses, revoluções e aprendizados;

Ao meu orientador Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, alguém que desde o primeiro encontro me inspira e me ensina com muita ternura que construção de conhecimento é sobretudo algo coletivo. Ser seu orientando até aqui tem sido um grande presente de crescimento profissional e pessoal.

Às professoras Karina Valença e Thiago Ranniery, pelas leituras atentas desse texto quando ainda estava em construção e pelas maravilhosas e ricas pontuações, conselhos e sugestões na banca de qualificação.

À Cynthia Lins Hamlin (PPGS/UFPE), por todo aprendizado, troca e carinho durante minha graduação nas Ciências Sociais e até aqui. Guardo cada palavra, conselhos e aprendizados sobre Sociologia e vida comigo.

Às/aos queridas/os professoras/es: Ana Cláudia (PPGEdu/UFPE), Anna Luiza (PPGEdu/UFPE); João Evangelista (PPGFilosofia/UFPE), José Luiz Rattón (PPGS/UFPE), Luciana Mendonça (PPGS/UFPE), Maria das Graças e Silva (PPGSS/UFPE), Maria Eduarda da Mota Rocha (PPGS/UFPE), Mineide (EREMVM), Roberta Campos (PPGA/UFPE), Rosane Alencar (PPGS/UFPE), Rui Mesquita (UFPE/CE), Sérgio Dantas (PPGS/UFPE) Silke Weber (PPGS/UFPE) e Tatiane Moura (PPGS/UFPE): na estrada da Educação, haviam vocês, (des)encontros cruciais no meu abrir e fechar de olhos para com o mundo.

Às minhas/meus amigas/amores: Cleiton Willian, Cassio Loko, Fernanda Barreto, Gabriela Cavalcanti, Isabella Nara, Jéssica Jhenyfer, Leonardo Santos, Mariana Marques, Marília Félix, Rosália Andrade, Samara Maria e Severino Vicente: A nós, todo o amor do mundo!

Aos meus colegas e amigas/os de escolhas coletivas, estradas e profissão: Érika Farias (PPGEdu/UFPE), Gilberto Moreira (PPGEdu/UFPE), Isabela Bastos (PPGS/UFPE), Luiz Carlos (PPGEdu/UFPE), Lara Arruda (PPGS/UFPE); Maysa Carvalho (PPGS/UFPE), Priscylla Karolynne (PPGEdu/UFPE), Wellton Leal (PPGS/UFPE) e Saulo Novaes (UFPE);

Às profissionais de psicologia, serviço social e espiritualidade: Pollyana Xavier, Marcelane Renata e Siva, por todo o processo de cuidado e cura: prometemos não morrer e ressignificar a vida sempre que possível.

Às/aos colegas do Grupo de Pesquisa: Discurso, subjetividades e Educação (UFPE\CE), que foi o meu principal espaço de reflexão e aprendizado para este trabalho;

À FACEPE, pela concessão da bolsa de apoio financeiro, sem a qual o meu mestrado e esta pesquisa não seriam possíveis. À universidade pública e às/aos que defendem um ensino superior gratuito, crítico e de qualidade, eu poderia não estar aqui se não fossem pelos embates travados antes de mim;

Às/aos ex-estudantes, e às/aos colegas de trabalho que atravessaram os meus caminhos no projeto (im)possível de tornar-se docente;

Aos encontros e desencontros no movimento estudantil, articulações políticas, e “espaços heterotópicos” de ação e reflexão, onde pude aprender sobre as (im)possibilidades do fazer político, compreendendo que há revoluções dentro de mim e próximas a mim, que precisam ser reconstruídas continuamente: os filósofos nunca pensarão o suficiente sobre o mundo;

À artista Polyana Ferro, que construiu uma arte/capa a partir do que esse trabalho se propõe;

Às/aos professores/as de Sociologia que somaram e contribuíram na produção de sentidos sobre este texto;

A todos/as que indiretamente contribuíram para este trabalho e para minha trajetória na pesquisa e como ser humano.

“Tudo que nós tem é nós”.

## RESUMO

Esta dissertação buscou investigar estratégias discursivas de professoras/es de Sociologia acerca do sintagma “ideologia de gênero”, compreendendo-o como um elemento mobilizado a partir dos novos cenários políticos configurados pelas articulações entre discursos (neo)liberais e (neo)conservadores. Tal proposta de investigação se deu a partir de uma reflexão teórico-empírica e política, inspirada em um viés pós-estruturalista, mais especificamente, na Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), para os quais o social é ontologicamente político. Diante de cenários em que tanto as questões de gênero e sexualidade, como a própria presença da Sociologia tem sido frequentemente significadas como “doutrinação”, “implantação de uma perspectiva comunista para fixar um projeto de (re)engenharia social” e “males a serem varridos das discussões em instituições de educação”, nos interessa compreender como as e os professores/as tem se constituído subjetivamente e se posicionado frente a estes discursos. Dessa forma, dialogamos também com autoras/es dos campos de Estudos de gênero e Sexualidade, Sociologia da Educação, e de recentes discussões no campo da Teoria do Discurso, investigando processos de subjetivação a partir de fantasias sociais que constituem processos de des/identificação nas relações de antagonismo, diferença e equivalência que se estabelecem em torno desses embates hegemônicos. A estratégia adotada para a interpelação desses discursos mobiliza, além do referencial da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, recursos da análise do discurso de abordagem francesa e da Psicanálise. Neste sentido, o trabalho aponta para as diferentes formas de articulação de sentidos e de atuação dos/das docentes de Sociologia diante da “guerra ao gênero” na cidade de Recife-PE, situando o campo discursivo no qual estes sujeitos e seus discursos estão inseridos como um espaço onde se constrói a ideia de um “novo” projeto educacional, sendo essa formação discursiva hegemonicamente articulada a partir de lógicas (neo)liberais e (neo)conservadoras. Essa formação discursiva e suas lógicas são, todavia, reiteradamente questionadas e tensionadas pelos docentes entrevistados/as e por outros sujeitos nas escolas de referência em ensino médio analisadas.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia; Ideologia de Gênero; Teoria do Discurso e Educação; Neoliberalismo e Neoconservadorismo na Educação.

## ABSTRACT

This dissertation sought to investigate the discursive strategies of sociology teachers about the phrase “gender ideology”, understanding it as an element mobilized from the new political scenarios configured by the articulations between (neo)liberal and (neo)conservative discourses. This research proposal was based on a theoretical-empirical and political reflection, inspired by a post-structuralist bias, more specifically, in the Political Theory of Discourse by Laclau and Mouffe (2015), for whom the social is ontologically political. Faced with scenarios in which both gender and sexuality issues, as well as the very presence of Sociology, have often been signified as “indoctrination”, “implantation of a communist perspective to establish a social (re)engineering project” and “evils to be swept away from discussions in educational institutions”, we are interested in understanding how teachers have subjectively constituted themselves and positioned themselves in the face of these discourses. In this way, we also dialogue with authors from the fields of Gender and Sexuality Studies, Sociology of Education, and recent discussions in the field of Discourse Theory, investigating processes of subjectivation based on social fantasies that constitute processes of dis/identification in relations of antagonism, difference and equivalence that are established around these hegemonic clashes. The strategy adopted for the interpellation of these discourses mobilizes, in addition to the referential of Laclau and Mouffe's Theory of Discourse, resources from the analysis of the French approach and from Psychoanalysis. In this sense, the work points to the different forms of articulation of meanings and actions of Sociology teachers in the face of the "war on gender" in the city of Recife-PE, situating the discursive field in which these subjects and their discourses are inserted. as a space where the idea of a “new” educational project is built, and this discursive formation is hegemonically articulated from (neo)liberal and (neo)conservative logics. This discursive formation and its logics are, however, repeatedly questioned and stressed by the teachers interviewed and by other subjects in the analyzed high school reference schools.

Key words: Teaching Sociology; Gender Ideology; Discourse Theory and Education; Neoliberalism and Neoconservatism in Education.

## RESUMÉN

Esta disertación buscó investigar las estrategias discursivas de docentes de sociología acerca de la frase “ideología de género”, entendiéndola como un elemento movilizado desde los nuevos escenarios políticos configurados por las articulaciones entre discursos (neo)liberales y (neo)conservadores. Esta propuesta de investigación se basó en una reflexión teórico-empírica y política, inspirada en un sesgo postestructuralista, más específicamente, en la Teoría Política del Discurso de Laclau y Mouffe (2015), para quienes lo social es ontológicamente político. Ante escenarios en los que tanto las cuestiones de género y sexualidad, como la propia presencia de la Sociología, han sido muchas veces significadas como “adoctrinamiento”, “implantación de una perspectiva comunista para instaurar un proyecto de (re)ingeniería social” y “males a ser barridos de las discusiones en las instituciones educativas”, nos interesa comprender cómo los docentes se han constituido y posicionado subjetivamente frente a estos discursos. De esta forma, también dialogamos con autores del campo de los Estudios de Género y Sexualidad, Sociología de la Educación, y discusiones recientes en el campo de la Teoría del Discurso, investigando procesos de subjetivación a partir de fantasías sociales que constituyen procesos de des/identificación en las relaciones de antagonismo, diferencia y equivalencia que se establecen en torno a estos choques hegemónicos. La estrategia adoptada para la interpelación de estos discursos moviliza, además del referencial de la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe, recursos del análisis del enfoque francés y del Psicoanálisis. En este sentido, el trabajo apunta a las diferentes formas de articulación de significados y acciones de los profesores de Sociología frente a la "guerra contra el género" en la ciudad de Recife-PE, situando el campo discursivo en el que estos sujetos y sus discursos se inserta como un espacio donde se construye la idea de un “nuevo” proyecto educativo, y esta formación discursiva se articula hegemónicamente desde lógicas (neo)liberales y (neo)conservadoras. Esta formación discursiva y sus lógicas son, sin embargo, repetidamente cuestionadas y subrayadas por los docentes entrevistados y por otros sujetos de las escuelas secundarias de referencia analizadas.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Sociología; ideología de género; Teoría del Discurso y Educación; Neoliberalismo y Neoconservadurismo en Educación.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ABONG** - Associação Brasileira de ONG 's.

**AIE** - Aparelhos ideológicos do Estado

**ALEP**- Assembleia Legislativa de Pernambuco

**ANEC**- Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

**BNCC** - Base nacional comum curricular

**CELAM**- Conselho Episcopal Latino-Americano

**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**EREM**- Escola de Referência em Ensino Médio

**FEB** - Federação Espírita Brasileira

**GLBT** - Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgênero

**LDB** - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

**LGBTQIA+** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Queer, Interssexuais, Assexuais e mais.

**MEC**- Ministério da Educação

**MESP** - Movimento Escola sem Partido

**MPPE**- Ministério Público de Pernambuco

**OAB** - Ordem dos Advogados do Brasil

**OCN**- Orientações Curriculares Nacionais

**ONU** - Organização das Nações Unidas.

**OSPB** - Organização Social e Política do Brasil

**PE** - Pernambuco

**PEC** - Projeto de Emenda Constitucional

**PACT**- Pais contra a Teoria Crítica

**PATRI** - Partido Patriota

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PSC** - Partido Social Cristão

**PSDC** - Partido Democracia Cristã

**PT** - Partido dos Trabalhadores

**SEE**- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

**STF** - Supremo Tribunal Federal

**SP** - São Paulo

**SPW**- Sexuality Policy Watch

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

**UNERGS** - Unidade de Educação para Relações de Gênero e Sexualidades

**WCOW**- World Conferences on Women

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 TECENDO TEIAS: (RE)CONSTRUINDO AS LINHAS E NÓS DA "IDEOLOGIA DE GÊNERO"</b> .....	24
2.1 A explosão do “problema de gênero”: do Vaticano ao Brasil .....	24
<b>3 A TEORIA COMO CABO DE GUERRA: A DISPUTA PELOS SENTIDOS DE GÊNERO</b> .....	44
3.1 Ideologia como mordaca discursiva .....	48
3.2 Gênero(s) em disputa: uma categoria bélica de (re)significações .....	62
3.3 Assumindo a ideologia e demarcando as Teorias .....	85
<b>4 IDEOLOGIA ANTIGÊNERO E "EMBATES HEGEMÔNICOS" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	100
4.1 O ensino de gênero e sexualidade no Brasil e as disputas e articulações (neo)liberais e (neo)conservadoras .....	110
4.2 A guerra ao gênero no Estado de Pernambuco .....	126
4.3 Quando as questões de gênero se (des)encontram com a Sociologia na sala de aula: mais um <i>Outro</i> dos discursos neoliberais e agnotológicos .....	138
<b>5 PRODUZINDO UM DISCURSO ESTRATÉGICO NAS TRICHEIRAS DA DOCÊNCIA</b> .....	153
5.1 A costura do <i>corpus</i> e as encruzilhadas .....	153
<b>6 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E FANTASIAS DE GUERRA</b> .....	168
6.1. “A imagem discursiva de si”: a família fez a diferença? .....	172
6.2 Memórias discursivas: regimes e embates sobre gênero e sexualidade na escola .....	181
6.2.1 Os discursos incontornáveis: (r)existência para além do conteúdo? .....	189
6.3 “Posicionamentos Discursivos” sobre a “guerra ao gênero”: aquilo que de alguma maneira me fere, eu defendo, aquilo que não, é do inimigo .....	197
6.4 Estratégias: como se movimentam os discursos dos/as professores sobre gênero e sexualidade no ensino da Sociologia em escolas de referência .....	205
6.4.1 Fantasia da fuga ideológica .....	205
6.4.2 “Por mais que a gente sofra, né?”: Currículo como escudo, rotas de fuga e acomodação .....	209
6.4.3 Entre defesas e ataques: o “respeito” e a “tolerância” para além do bem e do mal. ....	215
6.4.4. Saber Sociologia é Poder: o método e teorias em mãos .....	219
6.4.5. A turma como ponto de partida para trilhar caminhos: pedagogias de gênero. ....	221

6.4.6	Significando emoções: “O gayzinho que você tá falando, é o que vai colocar a escola lá nos melhores índices do Estado”.....	224
<b>6.5</b>	<b>O ensino da Sociologia em cenários de “guerra ao gênero”: “é uma caça às bruxas o que tá acontecendo” .....</b>	<b>232</b>
6.5.1.	“Se a Sociologia não causa desconforto, ela não está sendo uma Sociologia crítica”.	234
6.5.2.	Entre “nós” e “eles”:	235
6.5.3	A família como o <i>outro</i> nos embates de gênero e sexualidade na docência em Sociologia.....	239
<b>6.6.</b>	<b>O discurso de referência como fantasia: limites e contingência das estratégias .....</b>	<b>241</b>
6.6.1	O desejo de renunciar ao ensino da Sociologia e às questões de Gênero.....	243
6.6.2.	Questões de Gênero e Sociologia nas perspectivas sobre o “novo” ensino médio: .....	246
6.6.3.	O gozo da escola de referência e a suspensão da Sociologia temporariamente crítica.	250
6.6.4.	Notas (in)conclusivas: “amanhã vai ser outro dia”. .....	253
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E TRINCHEIRAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>257</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>275</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Bicha, a história tem, de fato, nos exigido crueldade. A ingenuidade perante as formas do poder não é um luxo ao qual nos podemos dar. Não se sobrevive a uma guerra fingendo simplesmente que os canhões não estão apontados, que não há arame farpado nas ruas e que os cães de guarda não enxergam sua mira em nosso pescoço...*

[Jota Mombaça]

“Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil, meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. A frase distópica proferida, em 2019, por Damaris Alves<sup>1</sup> — ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) — representou a celebração de um processo que ganhou notoriedade no Brasil com a elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A partir de então, alargou-se em diversos segmentos sociais o debate acerca da expressão “Ideologia de Gênero”<sup>2</sup> que segundo Isabela Kalil e Sonia Corrêa (2020), configura-se a partir de um discurso antigênero e, como bem aponta Corrêa (2017), visa imobilizar políticas sexuais, teorias de gênero e o próprio movimento feminista e LGBTQIA+<sup>3</sup>. Junqueira (2018) diz que, como é próprio das disputas por hegemonia, há no cerne dessa ofensiva estratégias discursivas orientando-se não apenas a contrastar concepções desnaturalizantes de humanidade, corpo, gênero e sexualidade, mas sobretudo a promover a rebiologização da diferença sexual, a renaturalização das arbitrariedades da ordem social, moral e sexual tradicional, a (re)hierarquização das diferenças e a afirmação restritiva, (hetero)sexista e transfóbica das normas de gênero.

Venho me debruçando sobre o sintagma<sup>4</sup> “Ideologia de Gênero” desde 2018, ainda em minha graduação nas Ciências Sociais<sup>5</sup>. Até aqui, sigo conjecturando que tal investida não se restringe apenas ao campo dos processos de escolarização, ao contrário, faz parte de uma

<sup>1</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-Damaris-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 21.03.2021.

<sup>2</sup> Ideologia de gênero se trata de um termo polissêmico, ou seja, que configura mais de um sentido. Neste trabalho, o termo será utilizado sempre com aspas, quando fizer referência ao seu sentido neo-conservador, antipolítico e anticidência (quando representar o sentido da formação discursiva neoliberal\conservadora.) A pluralidade de sentidos será explicada mais adiante neste trabalho.

<sup>3</sup> Conforme Souza Junior (2018), a sigla LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) passou a ser adotada pelos movimentos sociais que reivindicam direitos e cidadania das minorias sexuais somente a partir da Primeira Conferência Nacional GLBT, em 2008. “Isto assinala não somente as articulações políticas que tiveram curso no evento, mas também o caráter processual das identidades coletivas.” (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 23).

<sup>4</sup> Se trata de uma relação linguística que se refere à posição que cada termo ocupa dentro de uma frase. Trata-se de um lugar preciso em que os termos devem estar para constituir o que se quer nomear. Diz respeito também à sequência, segundo a qual um termo se articula com outros termos. (SOUTHWELL, 2014, p. 135).

<sup>5</sup> Me graduei no ano de 2019 em Ciências Sociais (Licenciatura) na Universidade Federal de Pernambuco.

articulação mais ampla e mais complexa, relacionada sobretudo às múltiplas atuações dos movimentos feministas, LGBTQIA+ e de direitos humanos e suas articulações com os estados. Na tecitura dessa reação, adapta os valores patriarcais e cisheteronormativos, já cristalizados em sociedade, a uma roupagem de “novo” cenário, — (neo)conservador e (neo)liberal — interrelacionando questões culturais, sociais e políticas, em prol de um superinvestimento *cis-heteroterrorista*<sup>6</sup> sob as formas de ver, perceber e viver as questões de gênero, tanto nas instituições escolares como em todas as esferas do social.

Como uma das facetas do biopoder, tais práticas de anulação e extermínio das singularidades seguem o roteiro da gestão e controle dos corpos de mulheres e crianças, buscando referenciar os modelos que se quer predominantes: os exemplos da mulher que atende às normatividades do feminino e da maternidade – na função de cuidado e reprodução; na submissão ao homem para a perpetuação da família; e no exemplo de criança, que deve seguir o roteiro de gênero segundo a genitália com que nasce, estabelecendo quais habilidades e competências que meninos e meninas devem adquirir ou fazer emergir para amar, trabalhar e viver em sociedade. (SALGADO; SOUZA, 2020, p. 06).

Escrever e estudar sobre “Ideologia de Gênero” durante o mestrado me levou ao caminho de (re)pensar as fronteiras imaginárias propostas por uma lógica que se nega a perceber como todas as esferas e campos sociais estão intimamente imbricados sendo, por exemplo, aquilo que é visto como estritamente religioso, algo também político. Em outras palavras, os estudos sobre “Ideologia de Gênero” me levaram à sua própria *interdiscursividade*; aos *outros* discursos e demandas políticas que estão na mesma rota ideológica que ela. Levando em consideração o que aponta Biroli (2020, p. 136), que “o antagonismo de que tratamos implica mais que visões distintas em disputa”, busco reforçar que na construção desses cenários e alianças em prol de um discurso antigênero, há uma ressonância entre grupos políticos e religiosos, configurando uma guerra na qual o derramamento de sangue é muitas vezes tratado como dano colateral menor. A proposta desta dissertação é explorar as relações entre dois frentes desse conflito: a guerra ao gênero e o cerco ao ensino da Sociologia no ambiente escolar.

---

<sup>6</sup> Uso a expressão Cis-heteroterrorista baseado em Bento (2011) e em sua concepção de heteroterrorismo como tecnologia discursiva que se impõe desde o nascimento de uma criança e segue reiterada por instituições sociais como a própria escola, que inclusive dialoga com o que Butler atribui à generificação, a partir de referências cis-heterossexuais para conceber e pautar identidades normativas. Essas tecnologias discursivas buscam não só ignorar as violências e opressões direcionadas a corpos dissidentes das normas cis-héteras, bem como contribuem e reproduzem diretamente essas violências. Trata-se de “um exercício contínuo da anulação, silenciamento e o apagamento social de tais corpos”. Em análise, se comporta como “projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556).

Partindo desses cenários obscurantistas onde os Estudos de Gênero e Sexualidade são postos como *espantalhos* por narrativas de terror e ódio, esta pesquisa teve por objeto de estudo os discursos de professores/as de Sociologia em torno da expressão “ideologia de gênero”, a fim de compreender — através de uma abordagem crítica e explicativa — os impactos desse significativo no ensino de Sociologia no nível médio. Pretendemos, ainda, articular tais sentidos produzidos com os ataques que vem sendo empreendidos às Ciências Humanas, tendo como foco de análise às práticas e estratégias discursivas que se estabelecem nos processos de ensino da Sociologia em escolas de referência em ensino médio na cidade do Recife-PE. O ensino da Sociologia como campo de análise, nos permite perceber algumas nuances dessas articulações, pois tanto o discurso antigênero, majoritariamente endossado por um (neo)conservadorismo, como os discursos (neo)liberais, que vem atuando no campo educacional por meio de reformas, concepções pedagógicas e propostas curriculares, tensionam o lugar, a função, e o papel da Sociologia dentro desses embates. E, neste sentido, o ensino da Sociologia é um recorte do que tem chegado e produzido marcas na educação brasileira nos últimos anos. Esta análise é abordada por um viés discursivo, pois ela

permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação — de forma densamente imbricada — como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes" (OLIVEIRA, 2018, p.170).

Tal proposta de análise se dá em um período em que, no Brasil, tanto as questões de gênero e sexualidade na educação, como a própria Sociologia enquanto ciência, tem sido alvos de diversos ataques discursivos que emergem, principalmente, de “campos” religiosos conservadores e políticos de direita, mas que, neste trabalho, a partir de Brown (2019) e Glynos, Oliveira e Burity (2019), serão agrupados no que chamarei de “formação discursiva neoliberal-neoconservadora” levando em consideração a ressonância entre discursos neoliberais, com as formações e articulações discursivas dos novos movimentos conservadores, sendo o termo “novo” atribuído principalmente pelas formas específicas de atuação e agência exercidas por estes grupos nos dias atuais. Nesta formação discursiva estão envolvidos não apenas um discurso religioso católico ou cristão, e não necessariamente enunciam sempre de forma explícita um ataque aos indivíduos LGBTQIA+ e feministas, ao contrário, determinam os lugares que essas pessoas devem ocupar em sociedade e reforçam espantalhos e fantasmas no

meio social sobre essas categorias. Utilizando-se, por exemplo, do sentido hegemônico do significante “família” para promover o ódio e o medo das questões de gênero.

Hodiernamente, vivenciamos um período de hostilização e fragilização dos valores democráticos e dos direitos básicos para uma vida em sociedade, de recuo na consideração da diversidade e no reconhecimento das diferenças. Nesse cenário, a própria produção/construção dos conhecimentos e saberes científicos tem sido subjugados em favor de uma ampla pós-politização<sup>7</sup> da moralidade e de medidas agnotológicas<sup>8</sup> de produção e investimento da ignorância que tem, inclusive, mobilizado, atraído ou causado efeito nos embates políticos a partir da capacidade de gerar medo, ansiedade, afetos, ódio, angústia e sentimentos outros. Não que os sentimentos e as emoções não estivessem presentes desde sempre nos processos de articulação política, mas me parece que, na configuração em que estamos vivendo, essas dimensões inevitavelmente precisam ser levadas em conta de modo mais enfático. Tais (re)configurações do social justificam pesquisas voltadas a compreender não apenas quais os impactos dos discursos disputadores das demandas educativas em torno de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, mas como tais discursos emergem e o que torna (im)possível suas articulações e hegemonias.

Dessa forma busquei, com este texto, através de uma abordagem teórico-metodológica pós-estruturalista — mais especificamente, a partir da Teoria Política do Discurso em Laclau e Mouffe (2015) — refletir acerca dessas problemáticas prementes ao *momento* histórico vigente, explorando as possíveis armadilhas e constrangimentos que estão sendo criados para o exercício docente em Sociologia já que, nos cenários em que esta pesquisa se debruça, os conteúdos e a produção de subjetividades nos espaços educacionais estão em disputa. Especialmente em torno do conceito de gênero, que nunca representou um consenso entre as/os próprias/os pesquisadoras/as da área, mas que hoje vem sendo criminalizado ao mesmo tempo em que algo desenhado como “novo” projeto de educação tem se apresentado às escolas

---

<sup>7</sup> Utilizo a expressão pós-política da moralidade a partir do que Mouffe (2018, p.33) define como pós-democracia: “perda de dois pilares do ideal democrático: igualdade e soberania popular.” No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, o princípio de igualdade é excluído em detrimento de uma imposição hegemônica de moral, que dialoga com os discursos (neo)fundamentalistas, muito bem exercidos e difundidos a partir da Frente Evangélica Parlamentar, conhecida também como Bancada Evangélica ou Bancada da Bíblia no Brasil. Mouffe (2018) aponta também, uma intrínseca relação entre o discurso da pós-democracia e a hegemonia da globalização neoliberal.

<sup>8</sup> Conforme Hamlin (2020) Agnotologia se trata da produção social da ignorância a partir do apagamento, esquecimento ou distorção de certas formas de conhecimento, frequentemente para fins econômicos e/ou políticos (Proctor, 2008). Segundo a autora, isso, em suma, é o que os discursos sobre “marxismo cultural”, “globalismo” e “ideologia de gênero” fazem.

brasileiras. Essas reflexões tem como premissa a concepção do social como ontologicamente político e a respeito dos *posicionamentos* e de toda argumentação presente nesta produção, adoto a colocação de Lorenzo Bernini (2018):

Por também estar pessoalmente envolvido nessas discussões e fraturas, não posso assumir, aqui, um ponto de vista neutro e desinteressado, como se descrevesse cientificamente um fenômeno sociológico que não me diz respeito. Pelo contrário, sou um sujeito partícipe, interessado, que assume um posicionamento claro em contraposição aos movimentos “*anti-gender*” e, ao mesmo tempo, defende uma visão específica no interior do campo de resistência feminista e LGBTQI+ (BERNINI, 2018, p.543).

Doravante, este trabalho não tem compromisso com uma neutralidade axiológica nos *posicionamentos* que estou construindo e analisando. Pois além de ser atravessado por esses discursos, minha vida e meu (im)pulso enquanto sujeito que pesquisa, também é parte das tensões que constituem, disputam e movimentam as fronteiras dos cenários aqui vasculhados. O que escrevo dialoga e contempla-se na concepção de que todo trabalho científico constitui discursos, e tendo como âncora a Teoria política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), entendo que a construção do conhecimento não acontece a partir de uma relação de externalidade, em vez disso, todo discurso, inclusive o científico, surge de uma formação discursiva já existente. É levar em consideração que em uma perspectiva pós-estruturalista o sujeito e o trabalho de pesquisa não existem em um plano ontologicamente e/ou epistemologicamente separado da realidade pesquisada<sup>9</sup>. (OLIVEIRA, G., 2018, p. 185). Como nos mostra Oliveira (2018):

as pesquisas em perspectiva discursiva são, por princípio, dirigidas por um problema reconhecido na própria realidade empírica estabelecida e buscam construir/aprofundar um discurso acadêmico de confrontação a tal problema a partir da articulação e produção de “*abstrações reais*” e lógicas discursivas na análise de suas condições de (im)possibilidade (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

A partir disso, me atrevo a dizer que não há motivação mais “*real*” para uma/um pesquisadora/or que a sua própria história, pois como diria Ríos (2004) “*Nuestras vidas son verdaderas epistemologias*”. E todo esforço genealógico é compreendido aqui como algo que não suspende necessariamente os (des)afetos de quem pesquisa, de seu trabalho. Estudar as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar foi e é para mim uma escolha não

---

<sup>9</sup> Isso não significa a ausência de um rigor metodológico ou de uma minimização dos procedimentos científicos. Na parte metodológica deste trabalho será justificado brevemente como uma pesquisa discursiva de viés pós-estruturalista desloca alguns sentidos da própria concepção de ciência e de seus *modus operandi* tradicionais.

necessariamente calculada, por se relacionar diretamente com muitas de minhas batalhas internas e externas, onde os desejos, os medos, a fé, as memórias, os traumas, as partidas, as chegadas, os não e os sins conversam, tensionam e apontam — como flechas sem alvo — direcionamentos e encruzilhadas, para alguém que pesquisa corpos, subjetividades, identidades, e (im)possibilidades de viver e experienciar os “gêneros na escola”<sup>10</sup>. Essas batalhas entre o ser ou não ser ‘normal’, me atravessam desde quando eu era um “aluno” (supostamente sem luz) do ensino médio, período em que descobria os ‘perigos’ de ser e sentir algo fora das caixinhas (im)postas pelo gênero e talvez, por isso, este trabalho esteja mais relacionado com uma “preocupação com noções como ir vivendo, sobrevivendo, continuando”... ou como “um exercício de reconciliação da política com a tarefa, por vezes, urgente, de tornar a vida vivível” (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 29). Construir uma espécie de ‘identidade’ numa cidade majoritariamente conservadora e religiosa — conhecida como a “capital evangélica”<sup>11</sup> — , e em uma escola com alguns/as amigos/as, colegas e professoras/es,<sup>12</sup> que em alguma medida reiteravam essas tentativas de fixação simbólica, fez de minha história um ponto de partida para compreender sobre “outros”, que assim como eu, estão e estavam na mesma linha de antagonismo às ordens hegemônicas sobre o “sexo”, o gênero e a sexualidade, ao mesmo tempo em que desenhavam suas próprias fantasias. Esta dissertação talvez seja parte de alguma delas.

É também a partir das várias e vários de mim, e de histórias entrelaçadas às minhas, que este trabalho é precariamente costurado, e se eu fosse escolher de modo simbólico um local de nascimento para o meu “desejo” de compreender sobre as temáticas trabalhadas aqui, seria em uma aula de Sociologia, espaço paralelo à Igreja, na época, meu principal núcleo de socialização e (des)afetos para além da família. Foram nas aulas de Sociologia durante o ensino médio que comecei a compreender que, talvez, não houvesse nada de errado em olhar para as meninas e os meninos e não me reconhecer em nenhum deles. Não daquela forma, naquelas normas e

---

<sup>10</sup> Ver: “Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.” in: LOPES; OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G. (2018).

<sup>11</sup> “Na “Capital dos evangélicos” em Pernambuco, os nomes bíblicos tomam conta dos pontos comerciais, assim como as roupas compostas e sociais vestem seus moradores.” Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/cidade-pernambucana-e-conhecida-como-cidade-dos-evangelicos.html>. Acesso em: 21.03.2021.

<sup>12</sup> Por mais que Abreu e Lima e as escolas por onde passei reiterassem uma norma hegemônica, existiram professores/as e colegas que com a vida, na sala de aula e nos corredores da escola, desafiavam as normas, fazendo emergir a diferença reprimida pelas correntes do gênero e da sexualidade. Esses professores e professoras foram imprescindíveis para que eu pudesse me reconhecer não mais como uma aberração. Entre eles, professores gays que não falavam em sala de aula sobre suas orientações sexuais, mas que falavam com o corpo, com a *performance* me fazendo entender que independente da palavra, a minha presença, o meu estar no mundo por si só constituía discursos. Em especial, agradeço a Ana Lira, na época, minha coordenadora pedagógica, que me acolheu diversas vezes em sua sala, me fazendo entender que eu não precisava me esconder do mundo e dos olhares do outro.

naqueles termos. O tempo passou, me tornei docente em Sociologia, muita coisa mudou dentro e fora de mim, avanços, retrocessos, inclusive na cidade onde vivi os primeiros cenários desses (des)caminhos. Por meio de minhas experiências como docente, e ouvindo os/as professores/as para esta pesquisa, percebi que a Sociologia ainda é um divisor de águas para muitos corpos dissidentes nas escolas públicas. Não que a Sociologia seja o único meio, mas é (im)possível negar os efeitos discursivos que este campo disciplinar produz diante de projetos que plantam, sobretudo, sementes de moralidades e de racionalidades muito específicas.

Além de docente, agora me encontro desafiado e talvez “enquadrado” a compreender como e porque o que chamamos de vida, de relações sociais, de felicidade, de amor, de desejo, de fé, de identidade, nascem e morrem a partir das molduras ou (im)possibilidades do gênero e da sexualidade. Isso porque hoje consigo compreender que muitas cenografias que perpassam as nossas subjetividades estão intimamente relacionadas com as decisões e restrições advindas das esferas políticas-institucionais e suas formações discursivas. É preciso reconhecer que todas e todos que anseiam por “liberdade”, mais cedo ou mais tarde encontrarão o “outro” como pedra de tropeço pelos caminhos e isso se amplifica quando o nosso “exterior constitutivo” se trata de uma discursividade hegemônica que sustenta os pilares do que alguns acreditam ser “estrutura social”. Assumo de imediato, portanto, que para cada existência existe uma contingência, e a realidade social é um jogo onde negociamos fantasias.

(Sobre)Vivemos em uma constante “quebra de braço” com as simbologias de um mundo que tenta nos apunhalar de todos os lados. A vida, como atividade política, é ou pode ser negociada, debatida, (re)sentida, negada, comercializada, ideologizada, reconfigurada. O que quero dizer é, no que tange às questões de gênero e sexualidade, os problemas sociais emergem quando nos deparamos com os significados que damos às possibilidades de ser e existir enquanto lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, não-binários, feministas, heterossexuais ou nada disso. Enquanto sujeitos, somos constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais “podemos ou não sermos reconhecidos/as” (BUTLER, 2019, p. 17), inclusive por nós mesmos/as! Dessa forma, é preciso questionar dentro do que se decide e se impõe no plano político: “quais corpos importam?” (BUTLER, 2019). Isto posto, encaro o ensino da Sociologia como caminho problematizador das questões de gênero. Um dos diversos caminhos para a compreensão do fracasso da cisheteronormatividade e de suas fantasias, - já que faz parte do ofício de uma/um professor/a de Sociologia por em xeque à própria ideia de sociedade e isso ultrapassa os campos objetivos de um currículo, - isso

toca no que muitas vezes não está previsto em nossos planejamentos: os processos de subjetivação. Mais que isso, me pergunto o porquê, como e em quais limites, hoje no Brasil e em vários pedaços simbólicos do mundo, as questões envoltas ao gênero e à sexualidade estão sendo rechaçadas, estigmatizadas, criminalizadas e demonizadas por meio do significante “Ideologia de Gênero”. Em busca de enfrentar cientificamente/discursivamente as indagações e problemas formulados, o objetivo geral desta pesquisa é: Investigar as estratégias discursivas desenvolvidas por docentes de Sociologia do ensino médio na cidade do Recife/PE para lidar com o significante “ideologia de gênero” e com os discursos que tem mobilizado e disputado o sentido desse significante nos espaços escolares e no campo educacional. O que nos levou aos seguintes objetivos específicos: 1- Recuperar uma genealogia da “ideologia de gênero” e buscar reconhecer suas relações com os debates sobre o ensino de Sociologia no cenário brasileiro e pernambucano; 2- Caracterizar, a partir de entrevistas semi-estruturadas com docentes em Sociologia, alguns posicionamentos e estratégias discursivas, que vem sendo desenvolvidas por essas/es docentes para lidar com o embate hegemônico em torno do significante “ideologia de gênero” nos espaços escolares e no campo educacional brasileiro; 3- Analisar alguns aspectos das dimensões fantasmática, ética e ideológica dos discursos sobre a “ideologia de gênero” e das estratégias desenvolvidas por docentes de Sociologia ao serem interpelados por e interagirem com esses discursos.

Destarte, busco, no primeiro capítulo, discutir sobre o surgimento da “Ideologia de Gênero”, do Vaticano ao Brasil, escrutinando as construções discursivas que visam retirar ou secundarizar o gênero e a sexualidade dos currículos nos espaços educacionais que, conforme Rodrigues e Facchini (2018), vem atuando como um “catalisador de pânico sociais sob o governo, as políticas educacionais, as escolas, os/as educadores/as, os movimentos por direitos sexuais e reprodutivos, bem como os cientistas que estudam questões relacionadas às mulheres, gênero, feminismos e/ou sexualidade.” (RODRIGUES; FACCHINI; 2018, p.119).

## 2 TECENDO TEIAS: (RE)CONSTRUINDO AS LINHAS E NÓS DA "IDEOLOGIA DE GÊNERO"

### 2.1 A explosão do “problema de gênero”: do Vaticano ao Brasil

*Quando a alegação de que "a sociedade não existe" se torna senso comum, ela torna invisíveis as normas e as desigualdades sociais geradas pelos legados da escravidão, do colonialismo e do patriarcado. Isso autoriza a privação efetiva de direitos (e não apenas o sofrimento) produzida pela falta de moradia, de assistência médica e de educação. E permite ataques em nome da liberdade ao que quer que tenha sobrado do tecido social.*

[Wendy Brown]

A busca por soluções em direção à erradicação das desigualdades de gênero e da discriminação com a população LGBTQIA+ não é recente no Brasil, bem como ideologia(s) de gênero — em seu sentido sociológico — sempre existiram e estiveram presentes no que constitui nossos significados e sentidos sobre o social. Atualmente, discussões sobre gênero, entrelaçadas às questões de diversidade sexual, podem ser compreendidas a partir do que Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018a) chamam de “embates hegemônicos”. Tais embates atravessam a história dos cenários políticos-educacionais do nosso país e tem se intensificado, chegando inclusive às salas de aula, possibilitando a emergência de discursos que equiparam os conteúdos e reflexões oriundas de disciplinas como a Sociologia com “doutrinação marxista”, “lavagem cerebral” e até mesmo apologia à violências e crimes como a pedofilia. O mais polêmico dentre eles assume a face da “ideologia de gênero”: elemento discursivo de articulação transnacional, difundido estrategicamente como “instrumento retórico” a fim de combater o ensino e a discussão de gênero e sexualidade nas instituições de educação e de impedir os progressos de pautas relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos em todos os âmbitos sociais.

Quando menciono a “ideologia de gênero” enquanto “elemento discursivo”, faço isso a partir da Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2015), na qual a “articulação” é reconhecida enquanto uma prática política em que os “elementos” articulados podem ser identificados separadamente, independente das totalidades articuladas. “Em todo caso, se articulação é uma prática e não o nome de um complexo relacional dado, ela deve implicar alguma forma de presença separada de elementos que aquela prática articula ou recompõe” (LACLAU;

MOUFFE, 2015, P. 164). Concebe-se, portanto, a “ideologia de gênero” como um “elemento” discursivo que se articula a outros “elementos” - como por exemplo, o “marxismo cultural”<sup>13</sup> - e, por meio desse processo articulatório, busca dar andamento a um projeto hegemônico fixador de “lógicas sociais”<sup>14</sup> específicas, que ganham força em “momentos” de ascensão e avanço do (neo)conservadorismo e políticas de direita, não só no Brasil. Essa compreensão parte da concepção de hegemonia como prática política que envolve a construção e o rompimento de coalizões, bem como uma forma de regra que fala para a manutenção das políticas, práticas sociais e regimes que são formados por tais forças, onde o foco está no subjetivo e na mobilização de processos de identificação que, por sua vez, são atravessados por aspectos emocionais (HOWARTH; GLYNOS; GRIGGS, 2016).

Para Rondón (2017), a moralização em torno das políticas de gênero e sexualidade se trata de um fenômeno global que implica, a partir do que discute Fassin (2012), circuitos de “produção, circulação e apropriação de normas e valores, sensibilidades e emoções”. Essa produção não ocorre em um “fora global” que se apropria por um “dentro local”, mas em múltiplos lugares nos quais há uma mobilização do ativismo antigênero por meio de um universo moral em comum, muitas vezes direcionado às realidades de cada nação, sendo as teorias de gênero e os estudos sobre sexualidade, fantasiadas como ameaça ao “exterior constitutivo”<sup>15</sup> daquilo que compreendemos enquanto “povo”<sup>16</sup> ou projeto ideal de nação. No entanto, sugiro pensarmos esses circuitos como de (re)produção e não necessariamente de uma produção, já que as regras do gênero e da sexualidade que estão sendo (im)postas ao jogo

---

<sup>13</sup> Segundo os movimentos e grupos políticos conservadores que vem superinvestindo em um discurso que crê em uma “doutrinação” que precisa ser combatida na educação, o “marxismo cultural” estaria disseminado nas escolas e universidades, implantando o comunismo a partir da educação e da “ideologia de gênero”.

<sup>14</sup> Quando falo de “lógicas sociais” estou me referindo à identificação dos discursos dentro de um “regime de práticas” proposto por Glynos e Howarth (2018) onde as lógicas discursivas se constituem enquanto “lógicas de explicação crítica” de um determinado contexto ou realidade. A “abordagem das lógicas” será explicada em capítulos à frente, mas até aqui é importante compreender que as “lógicas sociais” significam discursos que já estão cristalizados ou fixados em sociedade, aqueles discursos de ordem mais tradicional e que são comumente evocados e enunciados como uma espécie de ordem simbólica. Um regime de práticas sociais que funciona de modo particular em um determinado contexto de investigação.

<sup>15</sup> Por exterior constitutivo podemos compreender o que está fora de uma dada realidade hegemônica, ou seja, os discursos, as práticas sociais que são excluídas de uma determinada “totalidade”. Por exemplo, o sintagma “ideologia de gênero” representa um exterior constitutivo de um projeto político sobre o social que mobiliza fantasias e crenças como: “uma família tradicional”; uma política anticomunista; um povo brasileiro que põe Deus acima de tudo, uma educação de acordo com princípios bíblicos.

<sup>16</sup> Povo, num contexto populista de direita é utilizado para criar uma aparência de coesão e unidade entre demandas e discursos múltiplos e diversos. No que se refere à “ideologia de gênero”, é comum nos discursos dos empreendedores morais, a ideia de que é preciso salvar o “povo” brasileiro da ditadura gayzista, feminazi, comunista nas escolas e na educação. “Povo”, dessa forma, representa a unidade desses grupos e o apelo às incorporações de seus discursos pela sociedade brasileira.

político existem por meio de discursos historicamente cristalizados em sociedade. O que há de novo é que essa “hegemonia” agora se articula por meio de grupos de “identidades” heterogêneas que se unem estrategicamente e de modo circunstancial contra um inimigo em comum no plano da cultura: a agência do conceito de gênero e sua força discursiva.

A oposição ao gênero tem se tornado um elemento central nos discursos e iniciativas da chamada “direita global” e, embora a convergência entre os movimentos antigênero e outras manifestações da nova direita assumam formas distintas e por vezes contraditórias (Paternotte e Kuhar, 2018; Corrêa, Paternotte e Kuhar, 2018), o que está em jogo é o desmantelamento de uma série de políticas de inclusão social e de redução de desigualdades. Ideólogos desta nova direita, a exemplo de Steve Bannon e Olavo de Carvalho, tem se engajado na defesa de uma “guerra cultural” para combater inimigos como a “ideologia de gênero”, o “globalismo” e o “marxismo cultural”. (HAMLIN, 2020, p. 1001, tradução nossa).

Ao tratar da “Ideologia de Gênero”, acolhe-se aqui o direcionamento das linhas de investigações feitas pelo Observatório de Sexualidade e Política<sup>17</sup> (SPW), que desde 2017 mapeia e analisa as ofensivas antigênero na América Latina, com o intuito de enfatizar as novas configurações e disputas em torno de gênero e sexualidade dentro desse território. No entanto, antes de situar a “ideologia de gênero” e sua difusão e atuação no Brasil, torna-se imprescindível tratar de sua “gênese”; emendar parcialmente os fios de uma história que não começa aqui. Muito embora, seja relevante adiantar, que são extensos e abundantes os diversos fatos históricos, documentos, perspectivas e produções acerca da “ideologia de gênero”, sendo excedente trabalhar tudo o que se encontrou no processo de pesquisa na estrutura deste trabalho<sup>18</sup>. Tentaremos abordar essa costura histórica almejando explicar como se gestou a “ideologia de gênero” e como ela chega às salas de aula brasileiras. A partir de Veyne (1930), compreendo que contar essa história é assumir os limites do que pode significar uma historiografia aprofundada. O exercício genealógico aqui, se relaciona com a orientação do problema de pesquisa e com os próprios objetivos e problemáticas levantadas neste trabalho. E sendo a história uma narrativa de eventos também disputáveis hegemonicamente, é possível que algum evento fique de fora, e por isso, essa é mais uma tentativa de explicar, da melhor

---

<sup>17</sup> Desde que surgiu, o SPW tem desenvolvido diversas ações: estudos avaliativos sobre as tendências globais em sexualidade, política e políticas de sexualidade; ativismo político; construção de parcerias estratégicas com atores sociais que atuam no campo dos direitos sexuais nas arenas políticas; publicação de análises das políticas e outros materiais que abordam questões relacionadas às políticas de sexualidade.

<sup>18</sup> No processo de pesquisa para esta dissertação foi realizado um Estado da Arte com 46 trabalhos acadêmicos e científicos acerca da “Ideologia de Gênero”.

forma, alguns passos da “ideologia de gênero” e não uma genealogia impecável de como se deu o processo de modo transnacional. Conforme Vaggione, Machado e Biroli (2020):

As feministas que participaram da Conferência de Pequim, muitas delas presentes na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento (ECO-92) no Rio de Janeiro, em 1992, e na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas no Cairo, em 1994, encontraram pela primeira vez resistência expressa ao uso do termo “gênero”. Foram, assim, “provocadas a explicar gênero” para elas mesmas e para os outros. (VAGGIONE; MACHADO; BIROLI, 2020, p. 18).

Miskolci e Campana (2017) sugerem a fabricação da “ideologia de gênero” no seio da Igreja Católica, a partir dos escritos do cardeal Joseph Aloisius Ratzinger (posteriormente Papa Bento XVI), no final da década de 1990, e defendem que esses escritos foram “uma peça-chave para começar a desenhar uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos.” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.726). Na época, o movimento feminista e suas pautas políticas ganhavam fôlego, tendo inclusive reconhecimento de seus debates por meio da *World Conference on Women* (WCOW), realizada em Beijing, ou Pequim<sup>19</sup> (1995)<sup>20</sup>. A partir do documento: “Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher” (ONU, 1995), trazemos dois relevantes destaques acerca da (WCOW), o primeiro é que o conceito de “gênero” foi acionado neste momento para analisar a situação das mulheres de modo não mais restrito aos aspectos biológicos, e sim por meio da compreensão das relações entre homens e mulheres como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de transformação. Esse aspecto biológico, no entanto, também não é descartado em termos teóricos e políticos por todos os grupos feministas, mostraremos adiante, por exemplo, como a própria significação do gênero é também objeto de debates e disputas entre os próprios movimentos de mulheres. Dessa forma, dentro das fortes articulações que aconteceram na conferência de Pequim, tornaram-se “pontos nodais” das discussões, as relações de gênero e o seu substrato de poder, passando a constituir o centro das preocupações e chave para a superação dos padrões de desigualdade. O segundo destaque é que as discussões buscavam

---

<sup>19</sup> Apesar da escrita na língua portuguesa mencionar a capital da China como “Pequim” O nome usado pelos chineses e adotado por muitos países na sua língua mãe é ‘Beijing’.

<sup>20</sup> Segundo o documento “Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher” (1995), a Conferência Mundial de Beijing foi intitulada “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, partindo de uma avaliação dos avanços obtidos desde as conferências anteriores (Nairobi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975) e de uma análise dos obstáculos a superar para que as mulheres pudessem exercer plenamente seus direitos e alcançar seu desenvolvimento integral como pessoas.

assegurar que a “perspectiva de gênero” passasse efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental.

O Brasil teve participação ativa na Conferência de Pequim e em seu seguimento. A participação brasileira beneficiou-se de intenso diálogo entre Governo e sociedade civil, assim como de interação construtiva com os demais Poderes do Estado, em especial parlamentares e representantes de conselhos estaduais e municipais sobre a condição feminina. (PEQUIM, 1995, p. 149).

No entanto, autoras como Federici (2018), antagonizam o discurso de que as “articulações” dos grupos feministas nas conferências da ONU podem ser consideradas apenas avanços. A autora argumenta que o que em outras perspectivas são vistas como articulações, avanços e vitórias, se trata de uma intervenção exercida pela ONU que limitou o potencial revolucionário desses movimentos feministas, assegurando que suas agendas sociais fossem adaptadas aos objetivos do capital internacional e das instituições que o sustentam, o que é curioso, pois na proposta de nossa argumentação, situamos os ataques antigênero mobilizados também por demandas do mercado. Teria as articulações de feministas na ONU contribuído com a força discursiva que a “ideologia de gênero” tem hoje? Federici (2018) afirma que existe uma crença popular de que o feminismo “patrocinado pela ONU” — conforme a autora — serviu para a causa da libertação feminina, em relação a isso, ela afirma que o “feminismo global” despolitizou os movimentos de mulheres, e mais que isso, debilitou a autonomia de outrora, contribuindo na verdade para desarticulação de mulheres frente à expansão das relações capitalistas. Sobre essa intervenção da ONU a autora afirma:

O momento dessa intervenção foi tudo, menos acidental. Em meados dos anos 1970, os movimentos feministas haviam se transformado em uma força social poderosa, que desafiava não só as relações desiguais de gênero, mas também toda a estrutura social “patriarcal”, exigindo uma mudança social radical. Além disso, os movimentos se disseminaram por meio de grupos, iniciativas e organizações que emergiram em todas as partes do mundo. (FEDERICI, 2018, p. 239).

O argumento desenvolvido por Federici (2018) é de que a domesticação do movimento feminista era uma espécie de demanda urgente frente à “crise do trabalho” da metade da década de 1970. Dessa forma, ela fala de uma outra contraofensiva global sendo colocada em prática, não essa que discutimos em torno das questões de gênero e sexualidade e políticas sexuais, mas uma contraofensiva capitalista e global, que buscava reestabelecer o domínio da classe capitalista sobre a classe trabalhadora, destruindo os modelos de organização que resistiam à

exploração das feministas em nenhum lugar do mundo. No entanto, a autora também reconhece que existiram aspectos positivos nos encontros internacionais promovidos pela ONU. Ela pontua que, por exemplo, a política feminista se internacionalizou. Muitas mulheres que participaram das conferências, segundo ela, se depararam com histórias e temáticas que não conheciam antes, principalmente aquelas que vinham da Europa e dos Estados Unidos. Ainda assim, isso não anula as observações de Federici (2018) de que: 1- Se olharmos para o futuro, veremos indícios de um declínio no entusiasmo com os direitos das mulheres; 2 - Podemos afirmar que alcançamos muita coisa até agora e 3 - O movimento feminista já não constitui uma ameaça.

Conforme Hamlin (2020), a utilização do conceito de “gênero” encontrou resistência na coalizão de diversos atores religiosos na própria conferência de Beijing, pelo Vaticano, pela direita cristã norte-americana e por um grupo diversificado de Estados cristãos e muçulmanos. Dois anos depois da conferência em Beijing, já se encontra, segundo Amarillo (2017), a primeira referência à ideia de “ideologia” vinculada ao conceito de “gênero” na conferência episcopal do Peru<sup>21</sup> (1998). A referência aparece em uma nota intitulada: *La ideologia de género: sus peligros y alcances*<sup>22</sup>. Alguns teóricos, como Miskolci e Campana (2017), discutem a aparição do termo na América Latina como uma preocupação dos grupos antigênero em relação às demandas de cidadania por homossexuais e não como uma mera coincidência.

Em uma região como a América Latina, essa batalha tem relevância especial, já que nos últimos anos se deram avanços, em alguns países, em matérias de direitos sexuais e reprodutivos (como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas), ao mesmo tempo que diversas pesquisas mostram um paulatino distanciamento de católicos e **católicas** em relação às normas de moral sexual impostas pelo Vaticano. **É também por isso que para autores como Vaggione (2013) a eleição de Bergoglio como papa pode ser lida como um gesto em direção à América Latina.** (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p. 728, grifos nossos).

Por outro lado, autores/as como Rondón (2017), compreendem que pensar a renovada aparência do ativismo conservador como a imposição de um universo moral desenhado pelo

---

<sup>21</sup> A Conferência Episcopal Peruana reúne os bispos do Peru para discutir questões pastorais e em geral todos os assuntos que dizem respeito à Igreja.

<sup>22</sup> “Trata-se do documento mais citado no debate acerca da “Ideologia de Gênero” e cujo relator foi o Bispo Auxiliar de Lima, Oscar Alzamora Revoredo. Revoredo (1998), nesta nota, atacou fortemente o conceito de Gênero, uma vez que, segundo ele, tal conceito poderia “encobrir uma agenda inaceitável que incluiria a tolerância das orientações e identidades homossexuais” (REVOREDO, 1998, p. 4 apud DA SILVA; 2018, p.09).”

Vaticano para as realidades latino-americanas, ou seja, como uma colonização ideológica, ignora não só a sua complexidade, mas a sua capacidade de articulação com os horizontes morais, políticos, emocionais e culturais de cada país. O autor faz essa inferência a partir de sua análise na Colômbia, onde percebe um complexo quadro político e emocional mobilizando ativamente a produção de subjetividades cidadãs, e isto implicaria em não se surpreender quando a homossexualidade, o comunismo, o ateísmo, o conflito armado e o aborto, por exemplo, apareçam como objetos nefastos, representando ameaças à construção moral de uma nação. Rondón (2017) empreende a partir disso, que as explicações que reduzem o lugar da “ideologia de gênero” ao campo estritamente religioso, são insuficientes, pois é como se tratassem de uma área perfeitamente delimitada e se referisse apenas ao que seria ou não sagrado.

Ainda sobre a América Latina, o documento intitulado: *La ideología de género: sus peligros y alcances*, elaborado a partir da conferência no Peru em 1998, é dividido em onze tópicos e, ao longo de suas dezesseis páginas, discorre sobre a existência de uma natureza humana originada em leis naturais completamente imutáveis, criadas por Deus e comprovadas “cientificamente” pela biologia. Debate este que muitas perspectivas feministas abandonaram em detrimento da defesa de uma “construção social”. Neste documento, se demonstrava como os supostos propagadores de uma “ideologia de gênero” promoviam a destruição dessa natureza divina; do modelo de família conforme as concepções “naturais”; da “educação”; da cultura e, principalmente, da religião.

Amarrillo (2017) aponta que a nota faz referência à *World Conference on Women realizada em Beijing* em 1995, considerando-a como o lançamento de uma campanha difusora de uma nova perspectiva sobre o sexo natural. Em contraponto às definições e encaminhamentos construídos na conferência de Beijing, a nota peruana reforçava a existência natural de homens e mulheres, bem como considerava o sexo como uma característica exclusivamente biológica (AMARILLO, 2017). Além disso, a nota fazia uso de conceitos como: “hegemonia”, “desconstrução”, “patriarcado”, “heterossexualidade compulsória”, entre outras, citando inclusive teóricas feministas como Judith Butler e Adrienne Rich, o que sugere que a articulação dos movimentos reacionários se deu através do conhecimento e de estudos e utilização de conceitos utilizados pelos inimigos escolhidos por eles/as: a esquerda global, o feminismo, e as/os ativistas LGBTQIA+ e mais que isso, significa que o apoio discursivo da ONU incomodou bastante os grupos antigênero, o que deve ser explorado em futuras pesquisas

que busquem compreender a expansão da “ideologia de gênero” no mundo: seria a ONU apenas um espaço de disputas ou uma espécie de mecanismo que tem posicionamento mais delimitado acerca dos ataques antigênero? Em outras palavras: qual a ideologia de gênero da ONU?

Amarillo (2017) menciona que o texto supracitado foi apoiado e ancorado pelos trabalhos da jornalista católica/ortodoxa Daly O’Leary<sup>23</sup>, que segundo Junqueira (2018), no ano anterior da conferência no Peru, em seus escritos *The Gender Agenda*<sup>24</sup> (1997), já adotava *gender* na acepção pejorativa, isto é, como “sinédoque” para rotular de maneira polêmica e negativa as concepções feministas. Ainda segundo o autor, os alvos principais de O’Leary eram o feminismo e a sua preocupação excessiva (talvez Freud ou Lacan ajude a entender) com a homossexualidade, sendo sua produção, de todo modo, crucial na formulação do sintagma “ideologia de gênero”. O texto da Conferência Episcopal Peruana fazia uma diferenciação entre “feminismo da igualdade” e feminismo de gênero/radical. O primeiro, estaria relacionado a uma crença de igualdade legal e moral entre os sexos e o segundo difunde a ideia de que a mulher estaria presa a um sistema patriarcal de opressão. Isso se evidencia no seguinte fragmento:

[...] as “feministas do gênero” consideram que quando a mulher cuida de seus filhos no lar e o marido trabalha fora de casa, as responsabilidades são diferentes e, portanto, não igualitárias. Então vem esta “desigualdade” no lar como causa de “desigualdade” na vida pública, já que a mulher - cujo interesse primário é o lar - nem sempre tem tempo e energia para se dedicar à vida pública. [...] **Ademais, as “feministas do gênero” insistem na desconstrução da família** não só porque - segundo elas - escraviza a mulher, mas também porque condiciona socialmente os filhos para que aceitem **a família, o matrimônio e a maternidade** como algo natural. (CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA, 1998. grifos nossos).

Dessa forma, já se subentende a existência de um feminismo considerável “saudável” e outra espécie “nocivo” aos preceitos conservadores e que, conseqüentemente, representa ameaça às concepções biologizantes de família e de sexualidade. Logo, em alguns cenários políticos, não é simplesmente o feminismo que precisa ser barrado, mas um feminismo que desloque alguns sentidos não permitidos e agradáveis para determinados projetos hegemônicos e compreensões sobre o social. É este sentido de “feminismo radical”, e conseqüentemente a categoria gênero atrelada à determinadas pautas políticas, que foram e são os principais alvos

<sup>23</sup> Segundo Junqueira (2018), Dale O’Leary é uma conferencista autodidata e ensaísta estadunidense, convertida ao catolicismo em idade adulta e membro da *Opus Dei* desde os anos 1980. A partir de Machado (2018), notificamos que as ficções de O’LEARY (1997) sobre o “feminismo de gênero” e suas vinculações com o marxismo foram rapidamente difundidas entre sacerdotes, teólogos/as da América Latina e Europa e foram incorporadas em documentos da hierarquia da Igreja Católica nos anos seguintes.

<sup>24</sup> A agenda de gênero: Tradução nossa.

das mobilizações antigênero. Nota-se que o termo “feministas do gênero” já era posto com finalidades discursivas semelhantes às do termo “ideologia de gênero”, o que nos faz compreender que qualquer e todo significante atribuído ao conceito de gênero, cumpriria/cumpre — na argumentação antigênero — com os objetivos de demonizar diretamente os significados e sentidos sociais constituintes dos Estudos de Gênero e Sexualidade. Amarillo (2017) ressalta que a nota associava o “feminismo de gênero/radical” ao “Marxismo” como base ideológica, para atacar a família e a natureza, sendo essa tipologia de feminismo caracterizada como uma tentativa de destruir a sociedade e a educação, visando impulsionar a agenda da população LGBT, o que no Brasil vem se expressando através do termo: “ditadura gayzista”.

O argentino e advogado Jorge Scala (2011), abertamente ultraconservador, ilustra as referidas apreensões de modo mais incisivo em seu livro político-ideológico: “Ideologia de Gênero – o neototalitarismo e a morte da família”. Neste livro, ele advoga pela equiparação das Teorias de Gênero, ou “Ideologia de Gênero”, a um modelo de totalitarismo semelhante ao comunismo (visão do autor do que é comunismo) e ao nazismo.<sup>25</sup> Para o advogado, a “Ideologia de Gênero” seria um instrumento político-discursivo de alienações globais a fim de estabelecer uma forma sutil de impor — por meio da linguagem — uma separação entre sexo biológico e uma “invenção” nomeada gênero, sendo este conceito, na defesa de Scala, uma ideia de “sexo construído socialmente”. Nas palavras do advogado antigênero:

**Saliento que a ideologia de gênero propõe exatamente a competição entre os sexos - ao menos na vida pública, em suas versões mais moderadas; e em tudo, nas mais radicalizadas. Nessa luta sem quartel, perdem tanto elas como eles. Os resultados saltam à vista: uma abundante proliferação de viragos e efeminados; ambientes familiares e de trabalho hostis e violentos; escassa criatividade para superar os problemas; uma juventude tacanha e indolente etc. Em definitivo, uma civilização empobrecida e cambaleante.** (SCALA, 2011, p. 125, grifos meus).

Ideologia de gênero é necessariamente **um sistema totalitário** que pretende ser **imposto pela força bruta**. Não mediante a violência das armas, mas através da mágica pretensão de **modificar a estrutura íntima do ser humano, através de uma mudança cultural levada a cabo pela manipulação da linguagem.** (SCALA, 2011, p.191, grifos meus).

---

<sup>25</sup> Inclusive, é muito comum entre os discursos reacionários, a utilização da palavra “feminazi” para fazer alusão aos feminismos e às feministas como um movimento homogêneo, autoritário, totalitário e radical. Podendo ser comparado a uma ideologia nazista ou fascista. Esse termo e outros como “ditadura gayzista”, contribuem com a mobilização do “pânico moral” empreendido pelos grupos antigênero para amedrontar as pessoas e para afastá-las do debate e da atuação desses grupos.

A obra de Scala (2011) serviu e ainda serve como referência para a argumentação e retórica dos grupos antigênero, especialmente no contexto da América Latina. Em tom conspiratório, o texto manifesta a urgência de oposição aos “ideólogos do gênero”, afirmando que estes manipulam seus/suas interlocutores/as para sujeitá-los/as aos seus “atos criminosos”, pretendendo, através de uma espécie de doutrinação, constituir uma reengenharia social a partir de pseudo-antropologias feministas. Não por acaso, professores e professoras têm sido caracterizados/as como protagonistas desta suposta doutrinação e implementação de reengenharia social através de seus ofícios na educação. Dentro desses embates, Amarillo (2017) pontua que a infância e a família foram acionadas como os alvos a serem protegidos dos males da “ideologia de gênero” e a partir de Miskolci (2018), percebemos que para a implementação e difusão desse discurso, foram necessárias algumas estratégias, entre elas: escalar como enunciadores/as, lideranças com cargos eclesiais no meio religioso<sup>26</sup>, bem como, fiéis do gênero feminino<sup>27</sup> com formação universitária e/ou histórico de ativismo, como tática para combater os discursos das feministas e do movimento LGBTQIA+, caracterizando o feminismo como um movimento de desvalorização das mulheres no ocidente ou como uma ideologia que rebaixa e inferioriza os atributos inerentes ao “ser mulher” ou ao “ser feminino”.

Em entrevista<sup>28</sup> concedida ao Conectas Direitos Humanos, Corrêa (2020) menciona que no Brasil, a propagação de mensagens antigênero nas mídias religiosas digitais nacionais surgem a partir dos anos 2000. Gomes (2020, p. 08) aponta que em notícias mais antigas ao período de efetivação do sintagma, é possível vislumbrar uma genealogia da “ideologia de gênero” a partir de uma gramática de termos que lhe antecederam, como: “ideologia de que homens são tóxicos”; “ideologia da soberania do sujeito sobre o seu corpo”; “ideologias para desconstruir a família brasileira”; “ideologia gay”; “ideologia que busca dar liberdade a todas

---

<sup>26</sup> Acrescentamos, além do campo religioso, a estratégia utilizada também no campo político, ou em ambos. Isso se dá, por exemplo, na própria atuação de Damaris Alves no Brasil, seja enquanto pastora, seja como ministra da mulher, da família e dos direitos humanos. Isso nos alerta também para desfazer, em nossas análises, as fronteiras imaginárias entre o que é político e o que é religioso, bem como levar em considerações as diversas possibilidades de estratégias em torno da noção de “representatividade”.

<sup>27</sup> No Brasil, podemos citar como exemplo, a própria Damaris Alves (Ministra do Governo Bolsonaro), a Pastora Evangélica Ana Paula Valadão, que tem bastante reconhecimento entre as populações evangélicas no país, a deputada Ana Campagnolo, que também é professora e historiadora brasileira e Sara Fernanda Giromini, mais conhecida como Sara Winter, que se coloca contra o feminismo publicamente e se apresenta em espaços de debates enquanto uma mulher ex-feminista que hoje se associa a grupos de extrema direita no Brasil.

<sup>28</sup> Disponível em: [https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=blogpost&utm\\_term=ads1&utm\\_content=ideologiadegenero&gclid=CjwKCAjwgOGCBhAlEiwA7FUXknCD66\\_9YmaBxuLH2k-xGq26\\_nVFPkialxbMMXIdxgm4Kh6O0A56KR0CcKEQAvD\\_BwE](https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=blogpost&utm_term=ads1&utm_content=ideologiadegenero&gclid=CjwKCAjwgOGCBhAlEiwA7FUXknCD66_9YmaBxuLH2k-xGq26_nVFPkialxbMMXIdxgm4Kh6O0A56KR0CcKEQAvD_BwE). Acesso em: 23.03.2021.

as formas de comportamento sexual que possam existir”. Côrrea (2020) argumenta que essa contra-ofensiva vai ganhando corpo, especialmente após a visita de Ratzinger, como papa Bento XVI, em 2007, para a reunião do CELAM (Quinta Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe) em Aparecida do Norte (SP). O Documento de Aparecida<sup>29</sup>, retratou objetivamente o “posicionamento” hegemônico da Igreja Católica acerca das questões de “gênero”, bem como apresentou significados sobre a dimensão “terrífica” da “fantasia social”<sup>30</sup> apelidada de “ideologia de gênero”. Neste documento, a diferença de gênero foi tratada a partir de um binarismo, onde a função de homens e mulheres são pré-estabelecidas através de noções de “natureza humana”, conceito polêmico e muitas vezes considerado inaplicável em determinadas análises sociais, por ser utilizado justamente para justificar desigualdades de modo determinista e naturalista, tal como fez Lombroso em outrora, quando tratava de temáticas relacionadas à raça e criminalidade.

Entre os pressupostos que enfraquecem e menosprezam a vida familiar, **encontramos a ideologia de gênero**, segundo a qual cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em **consideração as diferenças dadas pela natureza humana**. Isso tem provocado modificações legais que ferem gravemente a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a identidade da família (CELAM, 2007, p. 30, grifos nossos).

A V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (CELAM), em 2007, reafirmou sua defesa através de uma noção tradicional de família e caracterizando possíveis “ameaças do gênero” ao projeto de Deus para a humanidade. Entre as ameaças estariam a utilização de contraceptivos e a descriminalização do aborto, algo que, em nosso entendimento, intensifica a tese do feminismo como o principal inimigo da dita “ideologia de gênero”. Tanto os escritos de Scala (2011), como o Documento de Aparecida (2007), adotam essa perspectiva, sugerindo a “ideologia de gênero” como o grande mal a ser exorcizado da

<sup>29</sup> Segundo a ANEC (2020): “Com abertura da carta do Papa Bento XVI, o Documento de Aparecida, como é chamado, trata de diversos temas de interesse de todos os católicos, como a família, a evangelização no século XXI, a dignidade humana, as relações entre a Igreja e a sociedade globalizada, entre outros. Como o próprio documento afirma, “a V Conferência do Episcopado latino-americano e Caribenho é novo passo no caminho da Igreja, especialmente a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II”.

<sup>30</sup> Quando trato do conceito “fantasia social” faço referência a abordagem das lógicas de Glynos e Howarth (2018). Conforme os autores: “Seja no contexto das práticas sociais ou das práticas políticas, a fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical das relações sociais. Isso é feito através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma plenitude do porvir, uma vez que um obstáculo implícito ou numerado é superado – a dimensão beatífica da fantasia -, ou que prevê o desastre se o obstáculo se revela insuperável, que pode ser denominado a dimensão terrífica da fantasia. (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.56).

América Latina. Scala (2011), de forma especial, parece sugerir que a América Latina tem sido um território de fortes mobilizações em prol de um novo formato de totalitarismo com pretensões globais:

Exemplo disso tudo são as matérias, como “educação para a cidadania”, na Espanha, as “cartilhas de saúde”, no México, a “educação sexual”, em tantos países da América Latina, a “educação para paz”, promovida pela UNESCO etc.. Repito que são decisões políticas que restringem a liberdade dos cidadãos, bem como o direito natural e irrenunciável dos pais à educação moral de seus filhos. Não posso me deter neste assunto inquietante e, ao mesmo tempo, não posso deixar de mencioná-lo: a democracia relativista é um sistema de governo de transição para o totalitarismo ou, se preferir, é a nova cara do totalitarismo para o início do século XXI. (SCALA, 2011, p. 37-38).

Grupos<sup>31</sup> de outras religiões também se manifestaram e ainda se manifestam oficialmente como contrários à “Ideologia de Gênero”, fundamentando-a como negação não somente da religião, mas de concepções médico-biológicas (como análise cromossômica e genetal). Segundo esses empreendedores morais<sup>32</sup>, os “ideólogos de gênero” (movimentos sociais e teóricas feministas, por exemplo) tentam justificar as demandas e as conquistas nos campos do gênero e da sexualidade através de concepções educativas como forma de evitar preconceitos, contudo argumentam que suas concepções partem de afirmações equivocadas sobre o “masculino” e o “feminino”. Dessa forma, o ativismo contra a suposta “ideologia de gênero” no Brasil teve e tem como alvo principal evitar que discursos pró-feministas, pró-LGBT’S e conseqüentemente que os Estudos e Teorias de Gênero, fizessem/façam parte de tudo o que compõe os ambientes educacionais e escolares, principalmente no que diz respeito aos planos curriculares de educação. Contudo, assim como em outros contextos nacionais, a “ideologia de gênero”, no Brasil, emerge de processos difusos e não estritamente direcionados à educação. A educação seria e tornou-se o foco e a esteira para fins e objetivos dos grupos antigênero; o “ponto nodal” e o “campo discursivo” estratégico para executar e amplificar seus

---

<sup>31</sup> O site oficial da Federação Espírita Brasileira indica a “Disforia de Gênero” como “sofrimento psicológico e emocional decorrente do conflito entre a identidade de gênero e o sexo biológico” (FEB, 2018, p. 1). Também defende que: “a ideologia de gênero consiste na afirmação de que os seres humanos nascem iguais porque a definição de masculino e de feminino é mero resultado histórico-cultural, desenvolvido pela sociedade. Os ideólogos desta posição não encontram respaldo científico e entram em rota de colisão com princípios éticos da prática médica, ainda que justifiquem suas posições como uma forma de evitar o preconceito, a homofobia e a violência contra as minorias não heterossexuais. Para os defensores da ideologia de gênero, não existem apenas os gêneros masculino e feminino, mas um espectro que pode ser livremente escolhido pelo indivíduo até que ele defina a qual gênero prefere se manifestar na sociedade” (FEB, 2018, p. 1).

<sup>32</sup> Conforme Silva (2020, p.406), Miskolci e Campana apresentam a “ideologia de gênero” como instrumento fomentador de determinado “empreendedorismo moral” a respeito da legitimidade do ensino e discussão de gênero nos espaços educacionais.

medos, desaguar suas ideias, seus desejos, suas perdas de horizontes e seus pânicos em torno de uma moral fragilizada e ameaçada pelos avanços em matérias de direitos sexuais e reprodutivos. É relevante pontuar que antes de desaguarem na educação:

Os ataques ao gênero podem ser vistos como tentativas de bloquear a reorganização das relações entre mulheres e homens permitida por novos recursos anticonceptivos, com a contestação da dupla moralidade que os acompanha. São também, em sua essência, reações à “proliferação de sexualidades e gêneros” que se deu no momento em que feministas lésbicas e movimentos LGBTQI passaram a ser reconhecidos como atores políticos no ambiente transnacional, gerando impacto nacional em diversas partes do mundo. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONI, 2020, p. 20).

No Brasil, alguns momentos de campanhas antigênero prepararam terreno para melhor aceitação e profusão discursiva da “ideologia de gênero”. Citaremos alguns deles no intuito de evidenciar que o termo e sua difusão não se deram de modo espontâneo e ao acaso nos anos de 2014. O que reitera nossa concepção de que toda emergência discursiva, por mais compreensível e espontânea que pareça, sempre dialoga ou provém de formações discursivas já existentes. O que queremos dizer é que, para a “ideologia de gênero” ter a força discursiva que tem atualmente, alguns “momentos” exerceram extrema contribuição. Por exemplo, em 2004, houve a tradução para o português de um documento que, segundo Junqueira (2018), é o mais amplo, incisivo e polêmico sobre as temáticas da “ideologia de gênero”. Se trata do *Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*<sup>33</sup>, que tinha por objetivo buscar meios para conter o que as autoridades eclesiais chamavam de “ideologia da cultura da morte” subjacente à “teoria/ideologia de gênero”. Este documento foi publicado originalmente em 2003, “sob a égide do Pontifício Conselho para a Família e com a colaboração da Congregação para a Doutrina da Fé” (JUNQUEIRA, 2018, p.471).

No “Prefácio”, o cardeal López Trujillo informa que o dicionário tem um objetivo preciso: esclarecer, desmascarar termos ambíguos e equívocos que ocultam a intenção de adotar a sua expressão para evitar sua rejeição quase instintiva. O prelado relata que a ideia nasceu em 1999 quando, em um encontro em Roma com representantes de organizações não governamentais, surgiram discussões sobre os termos “ambíguos” usados nas conferências da ONU. Seria preciso enfrentar essa ambiguidade que serviria para camuflar estratégias contrárias à dignidade da pessoa e da família e à tutela da vida humana. As fontes para esse esforço de esclarecimento: **a revelação cristã, o teorema da lei moral natural, o Catecismo e o pensamento de João Paulo II.** (JUNQUEIRA, 2018, p. 474, grifos nossos).

---

<sup>33</sup> Tradução: Léxico: termos ambíguos e discussões sobre família, vida e questões éticas.

Junqueira (2018) defende que a influência desse documento no ativismo católico e antigênero é indiscutível. Isso porque ele aciona nitidamente a gramática e o léxico antigênero, representando um dos vetores importantes para o redesenho das incursões eclesiais e das forças católicas da região em temas relativos aos direitos sexuais, notadamente nos terrenos da educação e da saúde, em nome da defesa da família tradicional e da moralidade sexual cristã. Ainda segundo o autor, o “léxico” também exerceu influência no Documento de Aparecida (2007), já citado anteriormente. Outros escritos<sup>34</sup> também protagonizaram a expansão e germinação do ativismo antigênero no Brasil, um deles é o livro já citado *The Gender Agenda* que teve uma versão condensada publicada em português pela “Canção Nova” em 2007. No mesmo ano, foi também publicada a segunda edição brasileira do *Lexicon* pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB). (JUNQUEIRA, 2018, p.477).

Dessa forma, a “ideologia de gênero” é acionada pelo menos desde 2004 e o incremento gradual de seu emprego, a partir de 2011. Antes disso, como nos alertou Gomes (2020) e Corrêa (2020), discursos com retórica antigênero compareciam desde a década de 90. A exemplo, os escritos de Júlio Severo<sup>35</sup> (1998, 2003), bem como em 2003 quando religiosos faziam falas em defesa da “cura gay”<sup>36</sup> ou como queiram chamar, “terapias de reorientação sexual” (JUNQUEIRA, 2018). Nesse contexto:

expressões como “ideologia gay”, “**doutrinação homossexual nas escolas**”, “mordça gay” estavam presentes ao menos desde 2005. Porém, era raro o emprego público do sintagma “ideologia de gênero”. **Nos anos seguintes, ao sabor da oposição ao programa federal Brasil Sem Homofobia (2004), ao projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC n. 122/2006)**, às normas deontológicas que vedavam a “cura gay” e ao Plano Nacional de Direitos Humanos III (2009), houve um gradativo acionamento desse discurso. (JUNQUEIRA, 2018, p. 478, grifos nossos).

<sup>34</sup> Alguns livros vem circulando no Brasil a partir da retórica antigênero, entre eles: 1- “Ideologia de Gênero e a crise da identidade sexual: perguntas e respostas do Padre Rafael Solano (2015); e a versão em português de 2- “*Gender, Quem És Tu?: Sobre a Ideologia de Gênero* de Olivier Bonnewijn (2015). Os dois livros promovem a ideia de “ideologia de gênero” como um perigo à existência da família e da própria sociedade.

<sup>35</sup> Julio Severo foi um ativista de extrema direita Brasileiro que fugiu do país para escapar do Ministério Público Federal após uma queixa de “homofobia” ter sido registrada contra ele por sua cobertura lgbtfóbica da parada da diversidade em 2006.

<sup>36</sup> “O Projeto de Decreto Legislativo n.º 234 de 2011 (PDC 234/2011), conhecido popularmente como “projeto da cura gay”, também conhecido pelos nomes Terapia da Reorientação Sexual, Terapia de Conversão ou Terapia Reparativa, consiste no conjunto de técnicas que tem o objetivo de extinguir a homossexualidade de um indivíduo. Tal conjunto de técnicas inclui métodos psicanalíticos, cognitivos e comportamentais. Além disso, são propostos a utilização de tratamentos de ordem clínica e religiosa.” Disponível em: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/376191509/entenda-o-projeto-da-cura-gay>. Acesso em: 26.05.2021.

Essas disputas se tornaram presentes sobretudo nas campanhas eleitorais para a presidência da república em 2010. Junqueira (2018) menciona que o segundo turno das eleições foi marcado por uma forte tematização contra o aborto, o casamento entre pessoas de mesmo sexo e o combate à homofobia. Ainda segundo o autor, entre 2010 e 2011, houve uma reação no país diante de um projeto que propunha distribuir em algumas escolas materiais de promoção do reconhecimento da diversidade sexual. Esse material foi rotulado como “kit-gay”, que segundo a lógica dos grupos antigênero estimulava o “homossexualismo”<sup>37</sup>, o incentivo à promiscuidade e à confusão de discernimento da criança sobre o conceito de família.

Ao contextualizarmos o cenário em que o termo “ideologia de gênero” se estabelece no Brasil, fica evidente que se trata de uma resistência aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e das minorias sexuais. A ofensiva intensifica-se em 2011, época em que o Supremo Tribunal Federal - STF concedeu ao casamento homoafetivo o mesmo *status* do casamento heterossexual. Após apenas seis dias da decisão da suprema corte, a bancada evangélica acentuou seus ataques ao programa “Escola sem homofobia”, o qual foi apelidado pelos parlamentares conservadores, sobretudo pelo atual presidente Jair Bolsonaro (PSL), de “kit gay”, afirmando que o material que seria distribuído em seis mil escolas públicas visava a implementação da “ideologia de gênero” e a inversão dos valores familiares. Após intensa pressão, a então presidente Dilma Rousseff vetou o programa. (ROSA; SOUZA; CAMARGO; 2020. p. 136).

Durante esse período foi construída uma petição dirigida às instituições do Estado, em tom enfático e alarmista. Nesse meio-tempo, a educação já era tratada como alvo estratégico para o superinvestimento da chamada “ideologia de gênero”. Junqueira (2018) diz que, em 2011, na ocasião do veto ao kit anti-homofobia, a “ideologia de gênero” não apareceu, embora seus significados estivessem presentes nos discursos detratores das políticas de equidade de gênero e de reconhecimento da diversidade sexual nas escolas desde 2010. O desfecho se daria

De fato, ao lado de notícias falsas, ameaças e intimidações, termos como “kit-gay”, “propaganda gay”, “apologia gay”, “lobby gay”, “ditadura gay”, “gayzismo”, “feminazi”, “fanatismo pró-gay”, “heterofobia”, “agenda”, “antifamília” e “ideologia anti-humana” pululavam no Congresso Nacional, nas escolas, na internet. Ainda em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável para casais do mesmo sexo. Em agosto do mesmo ano, lideranças religiosas passaram a falar publicamente em “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018, p.471).

---

<sup>37</sup> É muito comum entre os discursos conservadores e fundamentalistas a utilização do sufixo *ismo* para fazer referência à homossexualidade, o que reitera o sentido de patologização da existência e vida de pessoas LGBTQI.

Miskolci e Campana (2017) confirmam que a hegemonia da noção de “ideologia de gênero” se estabelece no Brasil a partir de 2011, período em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo. Segundo os autores, no mesmo mês da decisão, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa “Escola sem homofobia”, apelidado pelos conservadores de “kit gay”. O material, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff (PT)<sup>38</sup> depois de forte oposição e pressão dos setores conservadores da sociedade. Em 26 de Maio de 2011, a então presidenta Dilma Rousseff, pertencente ao Partido dos Trabalhadores, concedeu entrevista explicando sua posição sobre a polêmica do kit anti-homofobia. O discurso de Dilma foi amplamente divulgado nas principais emissoras de comunicação do país:

**“O Governo defende a luta contra práticas homofóbicas, no entanto, o governo não vai... não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda, de opções sexuais, nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas... [...] Eu não concordo com o kit, porque não acho que ele faça a defesa de práticas não homofóbicas [...] Não haverá autorização para este tipo de política, de defesa de A, B, C ou D. Agora nós lutamos contra a homofobia.”** (DILMA ROUSSEFF, 2011, grifos nossos)<sup>39</sup>.

Numa tentativa frustrada de conciliar o discurso anti-homofobia e de atender as reivindicações do campo reacionário, nesta mesma entrevista, Dilma afirmou não ter assistido aos vídeos do material, e ter visto apenas um pedaço de um vídeo passado pelas próprias emissoras de TV. O discurso da presidenta reforçava: a falta de conhecimento político sobre os assuntos em torno da polêmica e o posicionamento de não levar até as últimas consequências as questões de gênero e sexualidade como pontos a serem defendidos no ambiente escolar. Mais que isso, no discurso de Dilma, as questões de gênero e sexualidade aparecem como questões a serem vividas e decididas de forma privada, bem como há uma minimização das lutas feministas e LGBTQIA ao que ela chama de “defesa de A, B, C ou D”. Dessa forma, percebe-se que por meio de metonímias, a presidenta do país relativiza a homofobia institucional que estava em xeque e reforçava os fantasmas difundidos em torno do kit antihomofobia.

No caso brasileiro, torna-se relevante pontuar que, conforme Vital e Lopes (2013), a participação de religiosos na política, com destaque para os evangélicos pentecostais e neopentecostais, havia aumentado nas últimas décadas, “o poder evangélico”, “a força

<sup>38</sup> Partido dos trabalhadores.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ace3eM-fnI>. Acesso em: 03.04.2021.

evangélica”, “a influência do voto cristão”, “a pressão religiosa”, “a força pentecostal”, “os fundamentalistas neopentecostais” e “o voto evangélico” são alguns enunciados que, segundo os autores, desde meados da década de 1990, vem se intensificado na cobertura jornalística a respeito das eleições no sistema político-partidário. Esses grupos religiosos com a sua atuação na esfera político-institucional foram atores principais do que tornou possível a força discursiva da “Ideologia de Gênero”. Por exemplo, em 2013, no contexto de crescente contestação religiosa conservadora com relação ao Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, Miskolci e Campana (2017) relatam que a Comissão de Direitos Humanos da Câmara passou a ser controlada por um político neopentecostal. A noção de “Ideologia de Gênero” ganharia popularidade um ano depois, em 2014, na luta pela aprovação do Plano Nacional de Educação, que também acontecia no ano de novas eleições legislativas em que a “bancada evangélica”<sup>40</sup> não foi ampliada significativamente, mas encontraria, segundo os autores, uma correlação de forças favoráveis, ao ponto de conquistar a Presidência da Câmara, em 2015, “e ganhar impulso sua participação na verdadeira batalha nas câmaras estaduais e municipais para definir seus respectivos planos.” (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p.738).

Foi no final de 2013 também, no contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que os grupos antigênero passaram a atacar sem escrúpulos o conceito de gênero, difundindo uma interpretação do conceito como algo danoso, perigoso, aos jovens e às crianças no ambiente escolar e na vida em sociedade. A partir de então, a “ideologia de gênero” passa a ser acionada como uma bandeira a ser combatida e por meio termo uniam categoricamente todos os seus inimigos em comum: marxistas, comunistas, feministas, esquerdistas, população LGBTQIA+, pesquisadores de gênero e sexualidade e principalmente as Teorias de Gênero.

Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º do (PNE) a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina. (REIS E EGGERT, 2017, p. 15). Dessa forma, o uso da expressão “Ideologia de Gênero” no Brasil, se intensificou com a estruturação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 e, desde então, tem causado grande repercussão no cenário político do país. Segundo Carrara (2015), foi neste ano que:

Em foco estava o fato de diferentes câmaras legislativas do país, envolvidas com a aprovação de seus respectivos **planos estaduais** e **municipais de**

---

<sup>40</sup> Institucionalmente nomeada Frente Parlamentar Evangélica.

**educação**, já estarem prontas a seguir o exemplo do Congresso nacional que, em 2014, suprimiu do texto final do Plano Nacional de Educação (PNE) todos os trechos em que “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade” eram explicitamente mencionados, fossem como fundamento de desigualdades sociais e de práticas discriminatórias a serem “combatidas” nas escolas, fossem como temas importantes na formação de professores. (CARRARA, 2015, p.323, grifos nossos).

Reis e Eggert (2017) mencionam que no debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo “ideologia de gênero” foi utilizado por quem defendia posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os “posicionamentos” de autores como Scala (2007), afirmando que “ideologia de gênero” significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero, atrelada a uma política de morte. As questões de gênero e a guerra ao gênero passam a fazer parte do cerne da vida pública no Brasil, e não por acaso os ataques antigênero aconteceram de forma articulada a outros “momentos” e interesses políticos. Não à toa, dois anos depois, em 2016, no episódio orquestrado (golpe político-jurídico-midiático), que oficializou e destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder:

[...] parlamentares pró-impeachment declararam votos em favor da família e contra a “ideologia de gênero” - expressão habilmente apropriada por uma poderosa coalizão dentro e fora do parlamento. Em 2018, a campanha antigênero voltou aos debates nacionais com a candidatura de Jair Bolsonaro à presidência. O rechaço ao candidato agregou milhares de mulheres nas redes sociais e nas ruas, formando o movimento *#elenão*. Porém, não se tratava de reação repentina ou inédita: as resistências das mulheres têm demonstrado a potência de suas alianças e contestado a tese da “cortina de fumaça” que rotula as táticas do atual governo. (MELO, 2020, p.01).

Conforme Santos Oliveira (2019), dois assuntos permearam o discurso bolsonarista durante a eleição: o perigo do “comunismo” e da “ideologia de gênero”. Segundo a autora, o combate ao comunismo esteve fortemente associado aos anos de governo do Partido dos Trabalhadores, que recebeu acusações de corrupção e ineficiência. Bolsonaro se lançava como representante do “país verdeamarelo”, prometendo “curar” o país dos “lulistas” a partir do trabalho na presidência da República. Em redes sociais, afirmou não estar disposto a flertar com o comunismo e o socialismo. No que se refere à “Ideologia de Gênero”, a autora destaca que o discurso antigênero de Bolsonaro foi parar no Tribunal Superior Eleitoral que determinou a remoção de seis postagens no Facebook e no YouTube em que Bolsonaro afirma que a obra “Aparelho Sexual e Cia”. seria parte integrante do projeto ‘Escola sem Homofobia’, a ser

distribuído em escolas públicas na época em que Fernando Haddad era ministro da educação. Dessa forma, a associação do candidato petista à chamada “ideologia de gênero” foi intensificada no segundo turno onde, através de um eficiente sistema de *fake news*, Haddad foi acusado de apologia ao incesto e defensor da pedofilia, questões comumente relacionadas a quem defende o debate de gênero na educação. (OLIVEIRA SANTOS, 2019, p. 59).

Instalada as dinamites de terror, Bolsonaro vence as eleições e se intensifica uma crise governamental iniciada desde que o ex-militar tomou posse como presidente da república. Entre diversos direitos negociados e retirados da população brasileira, os enunciados de extermínio e de guerra à população LGBTQTI+, comunistas e feministas agora se expandem a toda população frente à pandemia causada pela COVID-19. Em 2021, o Governo Bolsonaro representa um brasão da morte às/aos brasileiras/os e desde março de 2020, o atual presidente tem sido noticiado por alguns veículos de comunicação, inclusive internacionais, como se estivesse se posicionando com negligência e descaso frente à saúde da população brasileira, reproduzindo um discurso de (in)diferença frente aos problemas que refletem à nossa posição de terceiro lugar no *ranking* mundial de mortes por COVID-19<sup>41</sup>. Enquanto “enunciador” dentro deste “cenário” pandêmico, Bolsonaro representa um “Outro” dos discursos que apontam para a necessidade de uma “consciência coletiva” frente à pandemia e à democracia. Muito comumente, ele tem sido representado em charges, memes e postagens nas redes sociais como uma figura típica e monstruosa da individualidade (neo)liberal e (neo)conservadora. No que tange às questões de gênero, a “ideologia de gênero” ganhou força em proporções assustadoras. As escolas e as universidades públicas são os grandes campos de guerra construídos por esses discursos. É sobre essa guerra no ensino da Sociologia e em escolas de referência em ensino médio (EREM’s) nas cidades do Recife-PE que pretendo tratar.

Após resgatar “momentos” históricos relevantes no que tange à compreensão do que vem sendo apelidado de “ideologia de gênero”, desde sua origem nos documentos oficiais do Vaticano, até as “cruzadas” que atravessaram as fronteiras continentais, se instalando nas escolas e universidades brasileiras, buscaremos discutir no próximo capítulo: 1) Sobre o termo, “ideologia de gênero” a partir de uma compreensão específica do que pode ser uma “ideologia” e do que pode ser significado como o conceito de “gênero”, evidenciando como os dois significantes estão sendo associados a partir de significados hegemônicos a partir do momento

---

<sup>41</sup>Atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia, o Brasil chegou a superar os 5 milhões de casos e mais de 160 mil mortes. (GOOGLE NOTÍCIAS, 2020).

em que não se evidencia a própria disputa e os momentos históricos em tornos dos dois conceitos; e (2) discutir a ideologia de gênero (sem aspas), enquanto um conceito sociológico, revelando como este outro sentido nos ajuda a caracterizar a “ideologia de gênero” como um discurso antigênero que tem ganhado força, mas que revela de modo evidente o seu caráter ideológico.

### 3 A TEORIA COMO CABO DE GUERRA: A DISPUTA PELOS SENTIDOS DE GÊNERO

*O poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada como avanço, progresso ou destino incontornáveis. O monopólio da violência é uma ficção de poder baseada na promessa de que é possível forjar uma posição neutra desde a qual medeiam-se os conflitos. O sistema de justiça, produzido pela mentalidade moderno-colonial como sistema de polícia, visa neutralizar os conflitos sociais, administrando todas as tensões no limite de uma rede muito pequena de instituições e mitos representados como neutros pelas narrativas hegemônicas.*

[Jota Mombaça]

Antes de discorrer sobre a “Ideologia de Gênero” enquanto um *significante vazio* que representa discursivamente parte das disputas em torno das questões de gênero e sexualidade, e de descrever os sentidos que dão vida à expressão no mundo social ao qual essa pesquisa tentou alcançar, optei por tecer breves reflexões acerca dos dois conceitos que foram postos em articulação atribuindo um significado antigênero ao sintagma, e que neste processo, fixam uma discursividade que se pretende hegemônica frente às múltiplas abordagens científicas e as diversas discussões políticas das ciências humanas e dos movimentos sociais sobre tais conceitos. Isto é, mostrar que, tanto o conceito de *Ideologia* como o conceito de *Gênero* estão sendo mobilizados de forma estratégica, demarcando uma posição hegemônica acerca dos sentidos desses termos, sendo esta estratégia discursiva capaz de difundir um “pânico moral” e conseguir um forte apoio dos sujeitos em sociedade contribuindo com a produção de sentimentos, que conforme Glynos (2021), do ponto de vista psicanalítico, podem ser tão ideológicos quanto crenças fortemente arraigadas.

Nos debates sobre “Ideologia de Gênero”, o combate às discussões nos cenários do político e da política<sup>42</sup> tem acontecido a partir da acusação de que um discurso científico só

---

<sup>42</sup> A diferença entre o político e a política é feita por Mouffe (2015). A autora entende a partir de Heidegger um nível “ôntico” onde se insere a política, que é diferente de um nível “ontológico” onde estaria o nível do político. Nesse sentido a política teria como referência o campo empírico, das experiências, os fatos da atuação política, ao passo que o político estaria relacionado à própria formação da sociedade. Nas palavras de Mouffe: “Entendo por ‘o político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por ‘política’ o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”. (MOUFFE, 2015, p.3).

merece legitimação caso não seja ideológico. Uma *lógica política* que equipara o conceito de ideologia à uma espécie de leitura falsa ou distante de uma concepção “real”, “natural” e “verdadeira” do mundo. Nesta lógica, todo discurso que representa o que os grupos antigênero caracterizam como “ideológico” são ideologicamente excluídos dos debates que disputam as questões de gênero e sexualidade na vida social, sendo importante destacar que uma *lógica política da ideologia como falsa realidade* também tem sido mobilizada por alguns grupos antagônicos aos antigênero, compreendendo a ciência, para além de uma construção discursiva que corresponde aos parâmetros éticos, como capazes de determinar, em última instância, o que pode ou não ser levado em consideração enquanto “realidade” nas disputas políticas.

No que tange aos espaços educacionais (principal campo de guerra desses embates discursivos atualmente), quando se trata das questões de gênero e sexualidade, a regra que se impõe é o silêncio, o abafar dos gritos, o encaixotar dos corpos, *é a lei da mordaca*. Principalmente no que diz respeito à disciplinas como a Sociologia, pois esses debates tem caracterizado determinados campos disciplinares como propícios à difusão de uma possível “doutrinação ideológica” que é também mobilizada a partir do discurso de oposição: ideologia x ciência. A escola na lógica antigênero, deve fechar as portas para o que é “ideológico”: que escola (sobre)vive ou existe sem ideologias? Para além das disputas curriculares, as escolas são espaços de produção e (re)produção e questionamentos de normas e *lógicas sociais*, ela nos permite visualizar não apenas o que e como instituímos concepções de educação e sociedade, mas como os discursos que estão aparentemente à margem, movimentam e configuram a contingência de qualquer sutura que tente desenhar ou projetar de forma determinante quais experiências são legítimas ou não nos espaços escolares. As escolas, para além de suas possibilidades normativas, são também espaços onde sonhos, desejos, medos, ódio, rancor, remorso, pânico, amores, traumas e uma infinita possibilidade de sentimentos e sensações acontecem. Logo, as produções de subjetividades e aquilo que se aprende e se ensina na escola, são alvos de interesse das múltiplas disputas pelos significados hegemônicos do social. Neste sentido, quando me refiro às escolas como “campo de guerra”, me refiro a como esses espaços de saber-poder são postos simbolicamente como termômetros e retratos dos discursos legitimados ou não em sociedade. Tentar silenciar e minimizar os efeitos discursivos dos diversos grupos que mobilizam e disputam a categoria “gênero” como um conceito relevante, é uma tática de guerra; e segundo Biroli (2020), as reações contra o conceito de gênero são uma característica comum dos processos de erosão democráticas.

A mordaza nos tempos atuais cumpre a mesma função de tortura, punição, exclusão, humilhação e massacre que desempenhou em outros *momentos* da história. Desloco a mordaza de outros *momentos* sombrios para o nosso, no intuito de representar o poder exercido por discursos hegemônicos sobre a vida e a voz de determinados sujeitos. Na idade média, a mordaza abafava os gritos e gemidos dos (as) torturados(as) para não importunar os debates entre os interrogadores sobre a condenação ou não das(dos) que estavam amordaçadas (os). Se tratava de um instrumento de ferro, onde no interior da chamada “caixa” se colocava a boca da vítima, fechando o aro metálico na nuca. O ar entrava por uma minúscula abertura e uma simples pressão nos dedos poderia provocar asfixia nas (os) condenadas (os). Os gemidos e os sons das/os amordaçadas/os também não atrapalhavam *os autos de fé* durante as cerimônias de condenação onde se ouviam músicas sacras. Encontramos esse instrumento na época romana, aperfeiçoado na idade Média e utilizado também no período de escravização e nos regimes militares de outras formas (panos, mangueiras de água, objetos metálicos). Proponho pensar sobre as mordazas de nossos tempos, por meio das instrumentalizações do executivo, do judiciário e do legislativo para (im)por o silêncio ao que eles julgam ser de interesse ou necessidade “pública”, mas que dentro de um “campo discursivo” ainda democrático, são possíveis de serem rejeitadas, tencionadas e discutidas enquanto violências legalizadas por determinadas formas de conceber a *política* e o *político*.

No cenário atual, tem sido recorrentes narrativas com o propósito de promover o extermínio das diferenças, das singularidades de vidas que, desviantes, ameaçam os modos de vida hegemônicos. Na ditadura militar vivida no Brasil, durante vinte e um anos (de 1964 a 1985), escolheu-se a tortura como dispositivo para conter, corrigir e eliminar as ameaças ao regime e às ideias que o sustentavam: a família patriarcal, a moral cristã, o capitalismo e o liberalismo. A tortura foi uma estratégia de combate e correção do desvio. A morte e as violências física e psicológica foram as estratégias utilizadas para eliminar o que poderia contaminar o modo de ser e viver operante, inteligível e legitimado. (SALGADO; SOUZA; 2020, p.08).

No contexto das políticas antigênero, a tática de silenciamento permanece, não por acaso, com protagonismo inicial oriundo da ortodoxia católica, que desta vez, na nova (re)configuração política da história e a partir da aliança com novos atores religiosos e políticos, buscam amordaçar grupos feministas, teóricos de gênero, gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais, pensadores, políticos de esquerda e todo o universo discursivo que se opõe à formação discursiva neo/liberal/conservadora e são postos como “inimigos” em comum por eles/as, muito embora todos esses grupos postos como inimigos estão longe de serem uma frente

homogênea ou minimamente uma espécie de bloco histórico posicionado de modo inquestionável e harmônico contra os grupos antigênero nesses embates. As formas de articulação que se estabelecem por meio das relações de diferença ou de equivalência não se trata de uma representação de oposição, nem de uma simples dicotomia: nós x eles, as equivalências e diferenças são negociadas o tempo inteiro, inclusive, pelos próprios grupos que em certos conflitos se veem como aliados, o que possibilita que muitas divergências possam ser deixadas de lado por um determinado momento, de forma estratégica, em um campo de "guerra fria". E isso vai depender, inclusive, de quais limites ou delimitações discursivas estamos lançando o olhar analítico, o exemplo disso é a relação de equivalência entre o catolicismo e o protestantismo em alguns contextos latino-americanos em relação à “ideologia de gênero” e os conflitos e divergências políticas que esses dois grupos representam na história universal. Dessa forma, é possível operar com as duas ideias, não como posicionamentos discursivos opostos, mas que variam de acordo com as "demandas" e contextos que estamos tentando analisar.

Um ponto chave para compreender a articulação desses grupos vem sendo abordado aqui através de uma formação discursiva (neo)liberal/conservadora, que para além de formas de pensar, avançam de forma transnacional na produção de posicionamentos, identidades e subjetividades. Para Dardot e Laval (2016), mais que uma ideologia, o neoliberalismo é uma espécie de racionalidade, que como tal, busca “estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” (p.14). Dessa forma, os autores apontam que, nessa lógica de governamentalidade, são projetadas políticas altamente “intervencionistas”, a fim de alterar profundamente as relações sociais e mudar o papel das instituições de proteção social e da educação, sendo esta última requerida para um papel determinante na difusão de um novo modelo humano universal. Seguimos as pistas dos autores, quando nos alertam que discutir neoliberalismo está para além de uma perspectiva economicista, se trata de modos de governar e conduzir os sujeitos em âmbitos amplos da sociedade.

A sexualidade, por exemplo, se trata de um desses campos de dominação, disputas e terrenos táticos para uma discursividade neoliberal. Para Brown (2019), essa racionalidade neoliberal promove uma demonização do social e do político, substituindo os valores democráticos por uma moralidade tradicional e de mercado. Nesse contexto, há inclusive um incentivo ao descrédito do bem público e o ataque aos princípios de igualdade, “à igualdade

racial, de gênero sexual, à educação pública e à esfera pública civil não-violenta foram todos levados a cabo em nome da liberdade e da moralidade”. (p. 16.) Para a autora, nada seria intocável frente à racionalidade neoliberal, seja a democracia ou a cultura e a subjetividade política. No próximo capítulo, explicaremos com mais detalhes como a autora relaciona a razão neoliberal à ideia de família tradicional, o que é interessante diante de nossa defesa de que a “ideologia de gênero” pode ser vista como um elemento de uma articulação hegemônica bem mais ampla e complexa.

Diante disso, defendo que a imposição do silêncio é uma das táticas que garantem a força discursiva dos grupos antigênero e quando se trata dos ambientes educacionais, a judicialização, a criminalização e a perseguição se dão a partir da acusação de que “ideologias” de esquerda estariam desvirtuando crianças, jovens e adolescentes nas escolas e universidades, e que por isso, professores/as militantes que são “ideólogos (as) de gênero”, merecem ser punidos (as). Como disse uma das professoras entrevistadas para esta pesquisa em uma primeira conversa: “*Se eu não falar disso nas aulas de Sociologia, quem vai falar? Mas ao mesmo tempo eu não queria mais gravar aulas com medo do que eu vou dizer... se um pai de um aluno desses me processa, eu vou fazer o quê?...*”.

Dada as proporções da guerra ao gênero no cenário atual, torna-se imprescindível responder às seguintes perguntas: o que é “Ideologia”? O que é “Gênero”? Gênero é uma “ideologia”? E como a união destes dois significantes é utilizada de forma equivocada por meio da “Ideologia de Gênero”?

### 3.1 Ideologia como mordada discursiva

*“Que tempos são esses em que temos que defender o óbvio?”*

*(Bertolt Brecht)*

O termo Ideologia surge a partir dos estudos de Destutt de Tracy em 1801, filósofo francês, que também servia ao exército e ficou conhecido como líder da escola filosófica dos ideólogos e compreendia a *ideologia* como o estudo científico das ideias. O conceito nasce no mesmo período que conhecemos como Revolução Francesa, e as concepções acerca da ideologia empreendidas pelo autor se encontram em *Eléments D’Idéologie* (1801-1815), uma obra com quatro volumes que justifica e defende que a ciência das ideias (a ideologia) poderia

ser a base de todas as ciências. Nesse contexto, o objetivo dessa ciência seria o de conceber as ideias como fenômenos da natureza, diretamente relacionadas com a interação entre os seres humanos, com o campo vital e sensível dos organismos vivos e com o meio no qual estes organismos vivem e interagem. Apesar disso, os significados e concepções sobre o conceito de Ideologia não se cristalizaram e por isso não existe um sentido determinante e exato para o conceito nos dias de hoje. Há inclusive várias formas de concebê-lo, compreendê-lo e analisá-lo, e isso depende do contexto em que o termo é invocado, bem como da intenção dos grupos ou indivíduos que o mobilizam em relação ao seu significado.

Como nos lembra Mendonça (2014), discutir sobre ideologia depende do sentido ou da forma que a definimos. Por exemplo, dizer que um discurso é ideológico, ou que a ciência é ideológica, ou que a fé é ideológica, de modo *stricto sensu*, seria um empreendimento óbvio e até mesmo tautológico. Qual construção ou processos humanos não são atravessados pelo mundo das ideias? Escrever este trabalho, por exemplo, é um exercício científico e principalmente ideológico. Reconhecer que a ciência é atravessada por questões ideológicas não a torna mais frágil ou mais fraca.

Essa, provavelmente, é a dimensão fundamental da “ideologia”: a ideologia não é simplesmente uma “falsa consciência”, uma representação ilusória da realidade; antes, é essa mesma realidade que já deve ser concebida como “ideológica”: “ideológica” é uma realidade social cuja própria existência implica o não conhecimento de sua essência por parte de seus participantes, ou seja, a efetividade social cuja a própria reprodução implica que os indivíduos “não sabem o que fazem”. “Ideológica” não é a “falsa consciência” de um ser (social), mas esse próprio ser, na medida que ele é sustentado pela “falsa consciência” (ZIZEK, 1999, p.305-306).

Posto isso, farei aqui dois movimentos: (1) Descrever e explicar algumas concepções sobre o conceito de “ideologia” e (2) Argumentar de forma crítica e explicativa como o conceito de “Ideologia” enquanto parte do sintagma “Ideologia de Gênero” se utiliza de uma das diversas concepções que o termo pode ter para gerar um significado de deslegitimação do conceito de gênero, isto é: a tentativa de unir o que seria falso, fantasioso, ao que é terrível/monstruoso para os discursos (neo)conservadoras/liberais em prol da difusão de um “pânico moral”.

Segundo Bobbio; Mateucci; e Pasquino (1986), existem dois sentidos para compreender o conceito de “Ideologia”, o primeiro é o que os autores chamam de sentido fraco do conceito, que seria o que vemos comumente sendo utilizado nos dias de hoje: um conceito permeado por uma ideia de “neutralidade”. Em seu sentido fraco, “Ideologia designa o *genus*, ou a *species*

diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (p. 585). Já o significado forte, provém da teoria marxista ou marxiana, como uma falsa crença “das relações de domínio entre as classes, e se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1986, p. 586).

No significado fraco, Ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas. No significado forte, Ideologia é um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política.

[...] Na ciência e na Sociologia política contemporânea, predomina nitidamente o significado fraco de Ideologia, tanto na acepção geral quanto no particular. A primeira acepção se acha nas tentativas mais acreditadas de teoria geral, tradicionais e inovadoras. Acha-se também na interpretação dos vários sistemas políticos e na análise comparada dos diversos sistemas. Encontra-se ainda na investigação empírica dirigida à averiguação dos sistemas de crenças políticas como se apresentam nos estratos politizados ou na massa dos cidadãos. Na acepção particular, aquilo que é "ideológico" é normalmente contraposto, de modo explícito ou implícito, ao que é "pragmático". E o caráter da Ideologia é atribuído a uma crença, a uma ação ou a um estilo político pela presença, neles, de certos elementos típicos, como o doutrinário, o dogmatismo, um forte componente passional, etc, que foram diversamente definidos e organizados por vários autores (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1986, p.587).

Entre os marxistas e/ou marxianos, por exemplo, existem divergências acerca da interpretação do filósofo Karl Marx em relação ao conceito de “Ideologia”. Uma das interpretações mais difundidas é a de que a “Ideologia”, em Marx, seria significada de modo pejorativo, ou seja, como algo que impediria os sujeitos, ou como prefere Marx, a classe trabalhadora, de se libertarem do processo de alienação e de identificarem a sua própria realidade frente à exploração da classe burguesa. Neste sentido, a ideologia para Marx corresponde a um processo que se faz vivo por meios de relações de poder. “Em Marx, Ideologia denota ideias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações entre as classes e que determinam tais relações, dando-lhes uma falsa consciência” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1986, p. 587), mais precisamente, designa as ideias falsas que incidem sobre o político e o social; se apoiando ou pretendendo apoiar-se no raciocínio e na argumentação científica.

Conforme Bobbio; Mateucci; e Pasquino (1986), o significado do conceito *ideologia* foi centrado nas relações de dois elementos constitutivos da formulação originária, o primeiro seria o caráter falso de uma ideologia e o segundo a concepção do conceito relacionado à determinação social. Os autores sugerem que, por um lado, o princípio da ideologia como determinação social do pensamento, se generalizou e se dissolveu no conceito geral da Sociologia do conhecimento com o resultado de perder de vista o requisito da falsidade. Por outro lado, dizem os autores, que foi mantida, generalizada e reinterpretada o requisito da falsidade com resultado de perder de vista a determinação social da ideologia, o que resultaria em uma “crítica neopositivista” da ideologia. Os autores afirmam ainda que a generalização da determinação social do pensamento foi interpretada literalmente na Sociologia do conhecimento de forma muito banal, produzindo uma concepção que coloca todas as crenças no mesmo plano, limitando-se a julgar verdadeiras todas as visões de mundo nas diversas sociedades, classes, igrejas, seitas etc., pondo definitivamente de lado o conceito de ideologia no seu significado originário.

Na segunda direção, a virada fundamental encontra-se no pensamento de Vilfredo Pareto, onde a crítica das Ideologias é, em grande parte, uma crítica minuciosa e incansável da falsidade e dos tipos particulares de falsidade, das teorias sociais e políticas. Aí, também, em relação à gênese da Ideologia, o domínio social passa para segunda ordem e deixa lugar para os instintos fundamentais da natureza humana. Segue-se daí que "aquilo que para Marx é um produto de uma determinada forma de sociedade, para Pareto torna-se um produto da consciência individual", objeto de uma análise psicológica (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1969, p. 117).

Bobbio; Mateucci; e Pasquino (1986) vão ressaltar, a partir de Giovanni Sartori, que as discussões em torno da ideologia caem geralmente em dois grandes setores: a ideologia do conhecimento e a ideologia política. Na ideologia do conhecimento, o problema consiste em compreender se o conhecimento do ser humano é condicionado ou distorcido ideologicamente e em que grau isso pode ocorrer. Neste primeiro setor, os autores discorrem que a ideologia geralmente é contraposta ao que seria “verdade”, à ciência e ao conhecimento válido em geral. Quanto à ideologia política, o problema é se a Ideologia é um aspecto essencial da política, e se ela for, o que ela é ou significa e como podemos explicá-la? Neste segundo caso, o que importa não é o valor da verdade, mas, por assim dizer, o valor funcional da Ideologia". (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1986, p.586). Distanciando-se dessas abstrações dicotômicas e analíticas dos autores, vale ressaltar que o interesse em discutir ideologia aqui

requer o (re)conhecimento de que as fronteiras teórico-analíticas que distinguem o setor político do setor de conhecimento não existem no contexto do tema abordado, sendo a “ideologia de gênero” um fenômeno social que aponta de forma excelente à imbricação entre o que se produz em forma de conhecimento e o que se empreende no âmbito do político e da política. Ou seja, é a partir do reconhecimento das questões de gênero (conhecimento/político) como um mal a ser combatido (política), que se desenvolve a emergência de um “pânico moral” (conhecimento/político/social/política).

A argumentação que tenta se construir aqui é sobre a relevância em voltar ao princípio do significado de “ideologia” e posteriormente aos seus outros sentidos para que não continue a se perpetuar as guerras e entraves epistemológicos de validação ou (i)legitimidade de determinados conhecimentos a partir do critério de serem, ou não, ideológicos: “*o que é ciência afinal*”? Isto é, reiterar o *posicionamento* de Schwartzman (2008) que nos traz a seguinte interpelação: se, ao se adotar um conceito mais estrito de ideologia, como falsa consciência, não estaríamos caindo na concepção ingênua que separa o conhecimento ideológico, ou valorativo, do conhecimento supostamente científico, ou "objetivo" (SCWARTZMAN, 2008, p. 128). Neste caminho, argumento que valores; concepções morais; posicionamentos políticos; escolhas científicas e inclusive metodológicas; objetivos científicos, pedagógicos e políticos; perpassam por questões ideológicas, principalmente quando estamos tratando e lidando com seres e vidas humanas. Sejam de esquerda ou de direita, os discursos políticos e as posições que os indivíduos buscam tomar em qualquer esfera da sociedade, seja em uma votação no senado ou até mesmo em um retiro de meditação budista, não estão alheias ou imunes às “ideologias”. E isso implica na compreensão do social como ontologicamente político, como também na desmistificação da “ideologia” que diz existir e ser necessária uma neutralidade nos processos de produção científica e em tudo o que se faz e se produz no social e para o social.

Na verdade, a noção de ideologia é frequentemente utilizada em sentido muito mais amplo, para denotar o fato de que todo o conhecimento humano e todas as formas de atividade social estão carregadas de preferências e valores. O que é importante ter em mente aqui é que o fato de a moderna epistemologia e Sociologia do conhecimento reconhecerem o caráter social e histórico das formas de conhecimento e produção intelectual não elimina o que essas formas de conhecimento tem de específico e irredutível. Existe, por exemplo, um paralelo significativo entre a mecânica celeste newtoniana e a ideia de uma "mão invisível" a governar os destinos do mundo, que era parte integrante dos valores liberais do início da revolução burguesa. Isso não significa, evidentemente, que a qualidade científica da física newtoniana possa ser avaliada politicamente. (SCWARTZMAN, 2008, p. 128).

Acolhendo as inquietações de Marafom (2018), nos interessa problematizar “como se constituiu a ideia de que colocar em pauta saberes e práticas de gênero seria uma ideologia, o que supõe um campo de estudos ou formas de conhecimentos que difundem e constroem algo falso, não verdadeiro ou que não existiria. *“Ideologia de gênero: que montagem é essa? A que ela responde? O que almeja produzir/excluir?”* (MARAFON, 2018, p. 120). Neste caminho, retomo a discussão da tática de guerra discursiva que tem sido implementada pelos grupos antigênero ao atribuir o sentido de Ideologia como falsa consciência ao conceito de gênero. Para isso, precisamos primeiramente entender que a incorporação de um dos sentidos do marxismo que associa a “ideologia como falsa consciência” ao conceito de gênero se trata de uma decisão política por parte dos grupos antigênero e que isso não significa e nem exerce a priori força discursiva para descaracterizar o gênero como categoria científica. Por exemplo, o fato de minha moral e de meus costumes ser contra a inseminação artificial por algum motivo, ou seja, o fato desse fenômeno científico ir de encontro às minhas ideologias, não tem força o suficiente para que eu diga que inseminação artificial não exista ou seja uma falácia, muito embora eu possa acreditar e agir de acordo com as minhas fantasias e com os meus receios oriundos de verdadeiros recalques existenciais. Como também, ideologicamente, eu posso acreditar a partir de uma inusitada teoria da conspiração, que o racismo no Brasil não existe, e isso não muda os dados e estatísticas que comprovam quantitativamente ou qualitativamente que pessoas negras sofrem inúmeras violações de direitos no nosso país de diferentes formas. O problema não é a ideologia e sim a forma com que eu utilizo os significados sob um objeto, estruturando um discurso. Ou seja, utilizar de minha ideologia para caracterizar aquilo que é exterior a ela como ideologia (falsa consciência), além de um jogo retórico de cunho político, representa um discurso de eliminação das diferenças a partir de um viés ideológico. Dessa forma, não é difícil compreender que o combate à “Ideologia de Gênero” representa, de forma política, uma espécie de ideologia antigênero, que por mais contraditório que pareça, ataca o conceito de gênero através de um significado de “ideologia” próximo a um dos sentidos do Marxismo.

Conforme Hamlin (2020), contra-narrativas como essa tem ganhado força não só no Brasil e não apenas relacionadas ao termo gênero. Por exemplo, nos Estados Unidos, a *Critical race Theory*, tem recebido ataques homólogos aos que a Teoria de Gênero recebe em nosso

país. A exemplo, existe a fundação do Grupo Pais contra a Teoria Crítica de Raça<sup>43</sup> (PACT em inglês), que objetiva combater o ensino de que a escravidão nos Estados Unidos é a origem do racismo sistêmico na sociedade. Essa organização surge como uma espécie de contraofensiva às “iniciativas para promover a justiça racial, adotando medidas como maior contratação de pessoal etnicamente mais diversificado, capacitação de professores sobre preconceitos raciais e inclusão de livros de autores afro-americanos.” (EL PAÍS, 2021).

Por mais que se revelem teórica e empiricamente frágeis, muitas dessas contra-narrativas baseiam-se na reinterpretação de dados empíricos, conceitos e, de forma mais geral, perspectivas teóricas desenvolvidas na academia: o “marxismo cultural” é uma distorção da tradição do marxismo ocidental, sobretudo de Gramsci e da primeira geração da Escola de Frankfurt; o “globalismo”, uma distorção das críticas à dimensão econômica da globalização, considerada parte integrante do “marxismo cultural”; a “ideologia de gênero” e a “teoria de gênero”, uma distorção das teorias feministas e de gênero, em particular da teoria *queer*. Trata-se, neste sentido específico, de “projetos de produção alternativa de conhecimento” (Bracke e Paternotte, 2016: 144) ou, em termos mais foucaultianos, da construção de uma nova *episteme*: “um sistema que produz e organiza conhecimento e verdade, fortemente localizado em campos sociais como a religião, a educação, a mídia e a pesquisa” (HAMLIN, 2020, p. 1002, tradução da autora).

Seja em sua dimensão do conhecimento, seja em sua dimensão política, não se pretende aqui negar que os Estudos de Gênero e sexualidade não lidam diretamente com a argumentação ou contra-argumentação do que se pode entender por ideologia em seu sentido *strictu sensu*, ao contrário, reconhece-se que todo e qualquer argumento científico está diretamente relacionado e situado em um “campo discursivo” onde as forças e articulações hegemônicas que nele atuam (im)possibilitam — ou não — a emergência, resistência, ou exclusão de determinados discursos. É neste sentido que, em nossa perspectiva, a dimensão das disputas por uma nova *episteme* ou esses novos discursos e narrativas sob conceitos já consagrados nas ciências humanas é mais emergente que o sentido de afirmar a existência de “distorções” desses conceitos, de uma forma que, apontar um discurso como distorções ou uma espécie de má leitura, falseamento, ou ideologia em um sentido de ilegitimidade, não muda o placar do jogo que tem hegemonizado uma realidade que vem ganhando sentido no mundo social.

Situar o conceito de gênero como algo político não desmerece nem reduz a sua força discursiva enquanto categoria científica. O que se deve observar é que a redução do conceito

---

<sup>43</sup> Para saber mais: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-11-24/guerra-cultural-incendeia-escolas-dos-eua.html>. Acesso em: 25.11.2021.

de gênero a um mero movimento ideológico como falseamento da realidade se trata de uma retórica que busca negar as diferenças propostas pelas Teorias de Gênero nas relações sociais, bem como a evidência dos *antagonismos* que impedem a fixação de normas e valores cis-heteronormativos. Mais que isso, Zizek (1999) nos alerta: “Quando um processo é denunciado como "ideológico por excelência" pode se ter certeza de que seu inverso é não menos ideológico” (p. 09). Para ilustrar o que pretendo trazer nesta discussão:

Figura 01- Explicando a Lógica antigênero do “Gênero” como “Ideologia”.



Fonte: Laerte, 23 de Julho de 2015.

Bernini (2018) escreve que nos países da Europa, o que é conhecido aqui como “ideologia de gênero” é tratada e difundida como “*teoria do gender*” com o mesmo sentido. É apresentada também como uma ideologia anticristã, voltada a cancelar as “diferenças sexuais” (macho x fêmea), destruir a família natural e difundir a perversão, a homossexualidade e a transexualidade (ou a “neutralidade sexual”, como às vezes eles se referem) junto aos/às jovens por meio da educação sexual nas escolas. Bernini argumenta ainda, que no caso da Itália, as autoridades eclesiásticas e os movimentos italianos tradicionalistas empregam deliberadamente o termo “teoria” no singular, com o claro intuito de reduzir um campo plural e aberto a uma ideologia única, coesa e hermética; e que o segundo movimento retórico contido nesse rótulo é

a associação do termo italiano “teoria” ao termo inglês “*gender*”, embora este possua em italiano sua tradução correspondente: “*genere*” (BERNINI, 2018, p. 550).

Não por acaso, o campo de estudos que no mundo acadêmico de língua inglesa é chamado de “Gender Studies”, na Itália, é chamado de “Studi di genere” – e não “Studi di gender”. Se na invenção vaticana se prefere falar em “teoria do *gender*”, isso se dá com o propósito de provocar medo e confusão. **O uso de um termo estrangeiro pode suscitar maior incerteza e evocar fantasmas do imperialismo cultural**, como se uma perigosa “teoria do *gender*” dos EUA estivesse destruindo as nobres tradições da velha Europa. (BERNINI, 2018, p. 550, grifos meus).

(Re)afirmo que não é à toa que o significante ideologia seja somado ao termo gênero como conceito exportado para difundir um “pânico moral”. Hoje, no Brasil, por mais que a maioria da população não saiba efetivamente do que se trata a discussão, como ela surgiu e o que ela representa em sua complexidade, é comum compreender que a expressão evoca “questões da escola, gênero e alunos, trazendo em destaque as palavras doutrinação e ideologia” (MOREIRA; CÉSAR, 2019, p. 14). Marafon (2018) empreende que a ação normalizadora do termo “ideologia de gênero” se utiliza por meio do termo ideologia que se desenvolve na filosofia a partir do século XIX, partindo da análise das sensações e das ideias. Através do dicionário de filosofia, o autor pontua que ideologia pode ser compreendida como: toda crença usada para o controle dos comportamentos coletivos. A crença seria, nesse contexto, compreendida em seu significado mais amplo: como noção de compromisso da conduta, que pode ter ou não validade objetiva. Ele argumenta que esse sentido de “ideologia” é puramente formal, uma vez que pode ser vista como Ideologia tanto uma crença fundada em elementos objetivos quanto uma crença totalmente infundada, tanto uma crença realizável quanto uma crença irrealizável.” (MARAFON, 2018, p. 124), ou seja, a própria crença ou “empreendedorismo moral” de que existe uma “ideologia de gênero” pode se tratar apenas e tão somente de uma ideologia tradicional ou reacionária sobre o conceito de gênero e sobre as lutas pelos direitos reprodutivos e sexuais.

Para Marafon (2018), o que transforma uma crença em ideologia não seria a sua ausência ou possibilidade de validade, mas a sua capacidade de controlar os comportamentos humanos dentro de um dado contexto: não seria a ciência, toda ela, ideológica? Por meio dessa definição, (ibid) compreendo que a utilização do termo “ideologia de gênero” é ideológica, como uma doutrina ou crença que desafia e disputa politicamente as tradições teóricas das ciências humanas e que questiona as narrativas dos múltiplos grupos políticos e movimentos

sociais que mobilizam de múltiplas formas o conceito de gênero na afirmação e/ou na produção discursiva de suas identidades. A “ideologia de gênero”, nesta definição, seria facilmente interiorizada no senso comum, inflando uma espécie de moralismo familiarista a partir de crenças religiosas, veiculando um discurso de controle dos comportamentos nos campos do gênero e da sexualidade. Isso, segundo o autor, deixa perceptível que as cruzadas antigênero acusa o campo de Estudos de Gênero de fazer “ideologia de gênero”, o que se trata de uma estratégia discursiva para desqualificar e acusar o gênero de algo falso, não verdadeiro ou mesmo não científico. Em oposição, outorga o lugar de verdade ao termo “ideologia de gênero”. (MARAFON, 2018, p.124).

O discurso antigênero insiste em atribuir à “teoria do gênero” um caráter especulativo, incerto e não científico, opondo-a à certeza daquilo que considera “ciência”. Engendrado a partir de processos políticos que não obedecem ao rigor da produção científica, por meio do ataque aos estudos de gênero, esse discurso tenta revestir de teor científico a polêmica que promove (Husson 2013a, 2014b). “Teoria”, nessa polêmica, soa como algo duvidoso, suspeito e, não raro, substituível por “ideologia”. Com efeito, nos sítios discursivos vaticanos e em vários cenários em que se polemizam questões de gênero a partir dessa perspectiva antifeminista, não se distingue “teoria de gênero” de “ideologia de gênero” (Garbagnoli, 2014a). **Teoria e ideologia figuram ali como termos praticamente intercambiáveis, expressão de algo sem relevância ou sem lastro com a realidade. Depreciadas e deslegitimadas, as reflexões sobre gênero seriam, no melhor dos casos, “apenas uma teoria” ou, mais comumente, configurariam um artifício, um embuste, uma ilusão, uma fabulação, um produto de má fé – até porque o *gender* nem sequer existiria.** (JUNQUEIRA, 2018, p.259, grifos nossos).

Junqueira (2018) irá argumentar que um emprego de um ou outro sintagma parece obedecer a estratégias de seus possíveis efeitos políticos, o que faz questionar ou fazer com que o *Outro* abra mão do poder da linguagem e da autoridade. A partir de Garbagnoli (2014), o autor infere que desde a metade da década de 90 existiu um esforço para encontrar combinações que melhor funcionassem nas esferas da mídia e da política para cumprir com as expectativas desses efeitos. Alguns exemplos elencados por Junqueira são: *teoria do gender; ideologia (do) gender; ideologia de gênero; ideologia da ausência de sexo; ideologia confusa de gênero; loucura de gênero, teoria do gênero sexual; teoria subjetiva do gênero sexual...* entre outras. Quando falamos sobre o Outro, estamos nos referindo ao

O Outro (oposto ao coletivo identitário em questão) é sempre o “comunista”, “o resto”, “o judeu”, “o populista”, o causador de todos os males, aquele que

precisa ser descartado, odiado para o “bem de todos”; é sempre o Outro (aquele que não tem o traço positivado da marca da identidade) que atrapalharia a construção de uma “sociedade unificada” sem diferenças de grupos nem antagonismos irreconciliáveis. (PEREZ, D. O.; STARNINO, A.; 2021, p. 88).

Garbagnoli (2014) nos chama atenção para o fato de que “ideologia de gênero” e suas variações não serem meras locuções e sim *sintagmas neológicos*<sup>44</sup> fabricados na forma de rótulos e *slogans* políticos. “Em outras palavras, “teoria” e “ideologia de gênero”, mais do que operarem como disposições de percepção e classificação, agem também como poderosas categorias de mobilização política” (JUNQUEIRA, 2018, p. 458).

Não por acaso, o emprego de um, de outro ou de suas contínuas metamorfoses parece obedecer unicamente às avaliações acerca de sua eficácia política, calculada a partir de técnicas de *marketing*. Assim, desde meados anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do *gender*, ideologia de *gender*, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero *queer*, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do *gender*, ideologia do *lobby gay*, ditadura do *gender*, *genderismo*, ou, simplesmente, *gender*. Tais sintagmas foram progressivamente se descolando dos contextos vaticanos e passaram a animar ações midiaticamente muito eficazes, para enfim se legitimar como categorias políticas, passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade. (JUNQUEIRA, 2018, p. 02).

A ideologia antigênero promove uma “gênerofobia” (fobia ao conceito de gênero) que busca desqualificar as questões de gênero e sexualidade a partir de um universo simbólico que se constitui por meio de uma *formação discursiva* construída desde teorias da conspiração até falácias e falsas notícias (*fake news*). Ela impõe especialmente à educação, as regras de uma moral hegemônica acerca não somente do que deveria — ou não — ser discutido nos espaços educacionais, mais que isso, impõe o que deve ser (i)legitimado na vida como um todo, definindo quais corpos, quais vidas e quais problemas devem ser pensados, reconhecidos e refletidos nos espaços educacionais, sociais e políticos. Resgatar a noção primeira de

---

<sup>44</sup> Podemos compreender melhor essa discussão através do conceito de *neologia lexical* ou sintagmática. Se trata do estudo da criação das palavras ou conjunto de palavras, de seu surgimento, de sua mobilização, difusão e produção dentro de processos históricos específicos. Isso requer uma discussão mais profunda acerca de análises e produções de sentido no campo da sociolinguística, o que não caberia aqui dado os limites deste trabalho. Embora, seja importante assinalar que o uso e a incorporação do neologismo só se tornam efetivo quando um sistema linguístico esteja apto a absorvê-lo, o que perpassa principalmente por questões relativas à cultura.

“ideologia” para pensar a guerra que se estabelece ao conceito de gênero, é sobretudo reafirmar que o conhecimento científico pode e/ou “deve responder ao discurso, à política, à sociedade, aos objetos além de seu direto escopo, à especulação, emoções, desejos.” (WILLIAMS, 2012, p.188). A produção do conhecimento científico, seja lá em que campo da ciência está inserido, perpassa por questões da “ideologia” e é isso que permite que a ciência opere fora das fronteiras de suas próprias regulações.

Isto não é o argumento grosseiro e equivocado de que o método científico é necessariamente ideológico, antes é a ideia de que a ciência tem valor porque pode assumir um lugar importante entre muitas outras práticas, mas não há regras hegemônicas definitivas para os modos certos/errados de assumir este lugar. (WILLIAMS, 2012, p. 188).

O discurso da “ideologia de gênero”, por meio de dispositivos jurídicos e dentro de uma concepção moralizante de legalidade, pode ser analisada a partir do resgate que Zizek (1999) faz dos “aparelhos ideológicos do Estado” (AIE), no sentido de que a mobilização da “ideologia de gênero” se propõe a uma discursividade que abrange, como territórios de guerra, instituições como a família, a escola, as religiões e o próprio aparato político e judicial em busca de institucionalizar uma moral hegemônica. Neste sentido, é interessante compreender como a força de uma ideologia e a sua significação enquanto “realidade” depende unicamente de sua discursividade, ou seja, de como ela pode, ou não, torna-se um regime de práticas, ou uma “lógica social”, em termos de Glynos e Howarth (2018). Na tentativa de hegemônizar o seu discurso por meio de aparelhos institucionais, os grupos antigênero disseminaram uma ideologia ao determinarem “o que” e “como” as pessoas devem se comportar e viver. Isso não quer dizer que a nível de legitimação social as teorias de gênero e o discurso antigênero estão equiparadas, pois ainda que ambas as formações discursivas sejam atravessadas por ideologias, uma não deixa de ser uma teoria reconhecida no campo científico e acadêmico, que parte de abstrações reais, enquanto a outra, busca se institucionalizar em forma de discurso antipolítico, com uma perspectiva moral-biológica acerca das relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, compreendemos quando Zizek (1999) nos diz que:

(...) “Ideologia” pode designar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder político dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se

esperaria que existisse. “Quando um processo é denunciado como ideológico por excelência”. ( p.9).

Sem pretensões de advogar por uma ideologia tal como uma infraestrutura, trago questões para elucidar a complexidade e a fraqueza consistente em acusar determinadas áreas e teorias das ciências humanas de “ideológicas”. Em Zizek (1999) percebe-se como a ideologia depende de sua força discursiva para ser aceita como “verdade”, como “fato” ou como “real”, principalmente em tempos agnotológicos, onde a pré-discursividade da ciência enquanto discurso respaldado tem sido colocada em xeque em prol de uma produção e circulação da ignorância. Minha leitura a partir de Zizek é que a força de uma ideologia está diretamente relacionada com as possibilidades de ela compor a hegemonia de um discurso, de uma forma que esse processo não aconteça de fora para dentro do indivíduo. Conforme Zizek (1999), o conceito de ideologia deve ser dissociado da problemática representacional, pois, ela nada tem a ver com ilusão, com uma representação equivocada ou distorcida da realidade. O autor infere que um ponto de vista pode ser correto e verdadeiro quanto ao seu conteúdo objetivo, mas ser completamente ideológico, assim como, uma visão política pode ser totalmente equivocada, mas não ter nada de ideológica.

Posto isso, percebe-se que Zizek nos põe em um labirinto. Talvez num ciclo infinito entre fugir da “ideologia” e sermos perseguidos por ela. A “ideologia” em Zizek parece não ser fisgada com tanta transparência naquilo que consideramos como real. Me atrevo a pensar que, talvez, somos ideológicos todas as vezes que nos fechamos a uma visão de mundo, a uma “naturalização de uma ordem simbólica”, e talvez seja nesse empreendimento que esteja a grande diferença entre o *status* de uma Teoria de Gênero de uma “Ideologia de Gênero”, onde os estudos de gêneros não buscam a naturalização e sim o questionamento e a desconstrução de discursos fixados socialmente. E por isso, as indagações e provocações de Zizek me levaram a compreender a “ideologia” dentro da mobilização de discursos. Zizek infere que, para a análise do discurso, a própria ideia de um acesso à realidade que não seja distorcido por nenhum dispositivo discursivo ou conjunção com alguma forma de poder é ideológica.

Dessa forma, em consonância com Laclau e Mouffe (2015), percebo a ideologia muito mais como a tentativa de fixar sentidos e fechamento de realidades, seja no que chamamos de campo científico, político e/ou nos processos educativos de forma mais geral, pois, “ao mesmo tempo, a ideologia serve para ocultar a contingência e contestabilidade das relações sociais e naturalização das relações de dominação nos discursos ou práticas significativas” (GLYNOS, HOWARTH, GRIGGS, 2016, p.100). Não se trata de afirmar que a ideologia é tudo, mas de

afirmar que ela está presente em tudo quando estamos nos referindo aos significados que construímos no mundo e sob/com o mundo, ela “consiste em interpelar/constituir os indivíduos como sujeitos” (Laclau, 1978, p. 106). A ideologia está presente, inclusive, nos discursos que disputam nossas ideias de sociedade. Se nossas ideias vão beirar à fantasmática crença de que a terra é redonda ou não, ou que um vírus extremamente letal e contagioso pode ser comprado a uma *gripezinha*, dependerá de qual formação discursiva optamos — ou não — incorporar, comprar, vender, (re)produzir. É neste sentido também que Glynos (2021) defende um apelo aos estudos da fantasia de uma forma atraente para estudos políticos críticos e teóricos por várias razões, até porque, segundo o autor, a fantasia nos permite reconfigurar nosso entendimento da ideologia de uma forma que não torne a falsidade um requisito para sua aplicação, nem em uma forma que a identifique como uma constelação particular de ideias, por mais importante que este último aspecto da ideologia é e deva permanecer. Quando estamos falando de teorias de gênero, estamos falando também de ferramentas analíticas e dados que dia após dia apontam para reiteração de significados que estabelecem a constatação das desigualdades e as necessidades das noções de direito à diferença entre as vidas humanas, levando em consideração que, conforme Candau (2011), o apagamento das diferenças nos ambientes educacionais faz parte de um projeto moderno de educação.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (CANDAU. 2011, p. 246).

Se trata, pois, de compreender que certos problemas atravessam a vida dos sujeitos em sociedade simplesmente por serem homens ou serem mulheres, serem negras ou serem homens, brancos e cis, serem trans ou serem mulheres cis. É sobre a diferença nas relações sociais, que são analisadas, debatidas, ressignificadas com o passar do tempo e a partir de um debate histórico, plural, científico, ideológico, político, religioso, heterogêneo, que compreendemos o porquê e como é preciso falar de gênero(s) nas escolas. Nesse sentido, difundir que existe uma ideologia de gênero como sinônimo de terror é algo que se faz de forma constitutiva a partir de um discurso que mobiliza “ideologias” antigênero.

Os espaços escolares aqui, são, portanto, tratados como campos de disputas discursivas/ideológicas. Espaços onde as fantasias buscam se tornar reais. E é neste sentido também, que não se espera compreender o campo disciplinar da Sociologia como menos ideológico, ou que corresponda a uma neutralidade científica ao transpor didaticamente os conteúdos desta disciplina no ensino médio. Levando em consideração que os próprios sentidos atribuídos a estes conteúdos são, desde o início da Sociologia, disputáveis, mutáveis e transformáveis ao passar do tempo. As condições discursivas de uma Sociologia no espaço escolar, estabelece os limites de uma cultura da paz, uniforme, homogênea, consensual, e neste caminho, não se trata de compreender as múltiplas produções e empreendimentos teóricos da tradição sociológica como imune às críticas e ao apontamento de suas fraquezas, ao contrário, aponta para a ideia de sociedade como um discurso em constante disputa, (re)construídos por nossos posicionamentos políticos e modos de produção do conhecimento que são alimentados e difundidos por ideologias, emoções, pretensões e desejos que articulam os nossos horizontes e carregam determinadas marcas de narrativas específicas sobre movimentos sociais e de forma especial para este trabalho, sobre os discursos sobre gênero e sexualidade na sociedade e na educação.

### **3.2 Gênero(s) em disputa: uma categoria bélica de (re)significações**

*Antes mesmo de vir ao mundo, o corpo já se encontrava inscrito num campo discursivo, produzido a partir da cisnormatividade que estabelece vínculo obrigatório entre genital e gênero. Sim, quando a parte ganha lugar do todo, a genitália torna-se um parâmetro comportamental capaz de demarcar a rotina do sujeito (LANZ, 2016), reduzindo a complexidade humana a questão anatômica, traço biológico que estimula projeções sociais e impõe condutas.*

**[Dayanna Louise dos Santos]**

A partir de autoras como Saffioti (1999), é possível compreender que a guerra ao gênero ou aos sentidos e significados presentes no conceito não se trata de algo novo, muito embora seja preciso reconhecer que, no contexto desse trabalho, estamos tratando de um novo *quadro de guerra* (BUTLER, 2019a) deflagrado ao que esse conceito representa ou deveria deixar de representar no âmbito político-social. É preciso reconhecer, antes de tudo, que *gênero* não é e nunca foi uma categoria teórica de significado consensual, nem entre os próprios movimentos feministas, LGBTQIA+, estudiosos/as e pesquisadoras e pesquisadores no campo dos estudos de gênero(s) e sexualidade(s). Estando, inclusive, algumas das ciladas postas pelos grupos

antigênero na contemporaneidade, presentes desde sempre nos embates internos dos próprios grupos que mobilizam a categoria gênero como autossuficiente a partir dos horizontes de emancipação. “As agendas da igualdade de gênero e da diversidade sexual nunca foram consensuais, embora algumas, como a dos direitos reprodutivos e sexuais, tenham sido mais contenciosas que outras” (BIROLI, 2020, p. 136).

Gênero não é apenas palavra ou conceito que se aplica (ou não) de forma determinista e universalizante nas relações sociais; nem se resume a uma categoria que apenas permite ou produz outras formas de ser e viver a partir de uma divisão de dois mundos. Nos dias atuais, pode ser, inclusive, muito mais sobre quem ainda não tem reconhecimento neste mundo imensurável que se (re)constrói discursivamente. Gênero reflete diferenças, algumas já aparentes, outras excluídas e/ou ainda não reconhecíveis dentro de formações discursivas hegemônicas. Simboliza, (re)significa e aponta para as experiências e os modos de vida que por muito tempo, até os dias atuais, os olhares hegemônicos escolheram ignorar, essencializar e controlar em todas as esferas de produção de sentidos. Mais que isso, a categoria gênero, dependendo da forma em que for defendida e do lugar de onde essa defesa for elaborada, também não é imune às falhas e à utilização de sua força discursiva na (re)produção de violências, e isso se relaciona sobretudo aos modos de sua aplicação e às formas de estratégias que, em busca de hegemonia, podem deixar questões e lacunas abertas em relação à compreensão de quais caminhos e quais discursos são mais viáveis ou não para compreender corpos, performances, sentidos e simbologias sobre os papéis e os lugares de seres humanos nas sociedades. Berenice Bento (2018) contribui na reflexão dos limites e impossibilidades da categoria gênero, reiterando que qualquer postulado que se pretenda universal tem uma profunda relação de parentesco com o que é colonial. Dessa forma, é preciso compreender o conceito de gênero como uma ferramenta discursiva em disputa, que possibilita a produção de discursos sobre formas de ser e viver que não são necessariamente consensuais.

Sterling (2001), por exemplo, versa sobre a utilização da categoria gênero para demonstrar como uma perspectiva de gênero a partir de uma compreensão em modos europeus e norte-americanos de entender o mundo reforçam dualismos que até os dias atuais são deixados de mão à nível de problematização, e que agora, os grupos antigênero tem investido radicalmente nesta problematização suspensa em outrora, partindo do ataque ao conceito de gênero. Alguns desses dualismos sempre postos com o sentido de oposição são: sexo/gênero; natureza/criação; real/construído. A autora traz uma discussão que demonstra como sexo e

gênero não são categorias meramente opostas ou que o gênero seja uma categoria que exclui os sentidos de sexo em sociedade, ao contrário, afirma que “nossas crenças sobre o gênero” afetam os tipos de conhecimento que em uma perspectiva da biologia podem ser construídos sobre o sexo. Como bem nos interpelou Scott (1995), muito mais que *fazer referência* às questões que aparentemente existem na estrutura do social, o gênero, como categoria de análise, é capaz de (re)estabelecer discursos sobre as dinâmicas que outrora pareciam inabaláveis: isso assusta, isso incomoda e isso impede a fixação de uma estrutura social que tem como um de seus pilares a cis/heteronormatividade ou os modos determinados que se pretendem hegemônicos e que não abrem espaço para o deslocamento da ideia de gênero com uma pretensão de oficializar narrativas como metateorias.

Por um lado, temos o gênero como uma categoria potente, já discutida e utilizada de formas diversas, e neste sentido, o ataque ao conceito pelos grupos antigênero sinalizam mais uma dessas disputas, só que distante do intuito de aprimorar, revisar, divergir, mas de anular e desqualificar o conceito a partir de fantasias sociais que evocam pânico e medo. Neste sentido, o medo da palavra gênero é o medo de perceber-se uma farsa, me atrevo a chamar este fenômeno de *generofobia*. Ao discorrer sobre o ataque ao conceito de gênero, parto do pressuposto de que estou fazendo referência a um *posicionamento político* que sempre existiu, mas que atualmente, tem se feito presente de forma sistematizada em diversos contextos populistas de direita<sup>45</sup>. “Há algo de novo nas disputas em torno do gênero no século XXI, sobretudo a partir da sua segunda década” (BIROLI, 2020, P. 136).

Não estou especificamente me referindo apenas ao(s) feminismo(s), muito embora as lutas das mulheres sejam os principais alvos dos ataques à categoria de gênero atualmente, e levando em consideração que existem outras formas de perceber-se e lutar pelo *ser mulher*, para além dos feminismos(s). O que quero dizer é que, o ataque ao gênero se trata de uma reação articulada, consciente e estratégica que se intensifica em espaços educacionais, jurídicos, institucionais, mas que de certa forma esteve anteriormente presente na história e na vida das pessoas sempre que uma voz ou um corpo ousou destoar das ideologias de gênero tradicionais.

---

<sup>45</sup> Conforme Hamlin (2020b) “mais recentemente, com o aprofundamento da crise da democracia liberal e a “virada à direita” em grande parte do mundo – a exemplo do Trumpismo nos EUA, do Bolsonaroismo no Brasil, de Boris Johnson no Reino Unido, Erdogan na Turquia, Orban, na Hungria, além do crescimento dos partidos nacionalistas na Áustria, França, Alemanha, Suíça, Itália, Dinamarca e República Tcheca – a chamada “guerra cultural” vinha se fundamentando sobre três supostos pilares que deveriam ser combatidos: o “globalismo”, o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero”. O foco recaiu, sobretudo, nas Ciências Sociais, entendidas de forma ampla.” Disponível em: <https://sites.ufpe.br/rpf/2020/04/01/coronavirus-guerra-cultural-e-terraplanismo-sanitario/>. Acesso em: 16.07.2021.

Como narra a distopia escrita por Atwood (2017), *O conto de Aia*, o controle do corpo está para além da anatomia, a obra ilustra que o corpo, para além de um objeto de significações, pode ser resistência e potencializador de fantasias e horizontes sociais determinados. Através de uma análise simples de fragmentos históricos, é possível a reflexão de que a guerra ao gênero é mais antiga do que os documentos possam registrar. A diferença é que a guerra, antes dispersa, agora se organizou por meio de articulações, dando efeito ao que hoje conhecemos como “Ideologia de Gênero”, o apelido utilizado para dar sentido de realidade à gênerofobia: quem tem medo das questões de gênero?

O ataque ao gênero é o ataque à “uma longa reflexão sobre a questão da natureza e a gênese da opressão e subordinação social das mulheres” (RUBIN, 1975, p.01), é o ataque à subversão de experiências, pensamentos, lutas e transformações que envolvem o deslocamento de corpos culturalmente e socialmente oprimidos a partir de significados hegemônicos, das margens sociais ao centro da vida pública. Esse ataque existe muito antes da palavra gênero ser um conceito aceito e difundido nas Ciências Humanas. Antes do gênero (conceito), foram diversos os movimentos e articulações que de alguma forma nos permitem hoje falar sobre luta(s) pela(s) vida(s) da(s) mulhere(s) ou luta(s) pela população LGBTQIA+. Por exemplo, Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, sofreu duros ataques em sua época<sup>46</sup> (1949) por “ousar” escrever sobre a condição da “mulher” em sociedade<sup>47</sup>, antes mesmo do centro da discussão ser através do termo “gênero”.

O problema nunca foi com a palavra “gênero”, mas com a quebra das significações de um mundo branco, masculino, heterossexual e cisgênero, justificado ora por uma caricatura hegemônica de Deus, ora por uma “biologia” autorreflexiva e produzida em altares políticos ou/e modernos, muito embora Donna Haraway (2004) demonstre que os efeitos políticos do confronto à “biologia” por meio da dicotômica relação natureza/cultura precisem ser complexificados e bem localizados. Para a autora, o paradigma da identidade de gênero foi uma versão funcionalista e essencializante da percepção de Simone de Beauvoir, nos anos quarenta, de que *não se nasce mulher*. Segundo ela, foi significativo que a construção do que poderia ser uma mulher (ou um homem) “tornou-se um problema para os funcionalistas burgueses e os existencialistas pré-feministas no mesmo período histórico do pós-guerra no qual os

---

<sup>46</sup> “Acusaram-na de ser “neurótica, frustrada, uma deserddada, uma mulher-macho, uma invejosa, amargurada repleta de complexos de inferioridade com relação aos homens, com relação às mulheres, roída pelo ressentimento” (CYFER, 2015, p.60).

<sup>47</sup> Muito embora Beauvoir estivesse mais preocupada em pensar a categoria “mulher” de um modo mais universal, o que para Saffioti (1999) contribuiu com o grande alcance de seus escritos.

fundamentos das vidas das mulheres num sistema dominado pelos homens, num mundo capitalista, estavam passando por reformulações básicas” (p.216).

No esforço político e epistemológico para remover as mulheres da categoria da natureza e colocá-las na cultura como sujeitos sociais na história, construídas e auto-construtoras, o conceito de gênero tendeu a ser posto de quarentena contra as infecções do sexo biológico. Como consequência, a construção em andamento do que seria sexo ou do que seria mulher foi algo difícil de teorizar, a não ser como “má ciência”, na qual a mulher emerge como naturalmente subordinada. “Biologia” tendia a denotar o corpo em si mesmo, e não um discurso social aberto à intervenção. Assim, as feministas argumentaram contra o “determinismo biológico” e a favor do “construcionismo social” e, no processo, tornaram-se menos capazes de desconstruir como os corpos, incluindo corpos sexuais e racializados, aparecem como objetos de conhecimento e lugares de intervenção na biologia (HARAWAY, 2004, p. 2018).

É na obra da filósofa Beauvoir, *O Segundo Sexo*, que Safiotti (1999) diz residir “a manifestação primeira do conceito de gênero”, através da conhecida frase “*On ne nait pas femme, on le devient*” (Ninguém nasce mulher, torna-se mulher). Para a autora, O livro de Beauvoir, se não era o primeiro com pretensões científicas, era o primeiro e mais completo questionamento dos valores que subsidiaram a construção social do feminino. (SAFFIOTTI, 1999, p. 160). Nesta obra, a frase de Beauvoir aponta uma concepção de feminino não mais calcada na biologia e sim pelas construções sociais, o que para Louro (2008) fez sacudir a poeira dos meios intelectuais. Hoje, podemos refletir, a partir do que postulou Beauvoir, que não somos apenas catálogos anatômicos, somos atravessadas/os pelo mundo em que vivemos sobretudo com o *outro* e a partir de um *Outro*. Dessa forma, existe como possibilidade de inferência que:

Ser um homem ou uma mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção. A filósofa feminista pioneira Simone de Beauvoir colocou isso em sua famosa frase: “Não se nasce mulher, torna-se”. Embora as posições de homens e mulheres não sejam simplesmente paralelas, o princípio também é verdadeiro para os homens: ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem. (CONNEL; PEARSE; 2015, p. 36).

Lattanzio e Ribeiro (2018) resgatam a criação do conceito de gênero a partir da psicanálise. Não é de meu interesse descobrir ou revelar qual o primeiro documento ou a primeira pessoa que utilizou tal conceito (palavra) de forma fatídica. Muito menos de produzir uma genealogia coerente, inquestionável, que seja capaz de explicitar todas as nuances presentes no que pode significar o conceito de gênero. Isto seria um exercício para uma tese

que foge ao escopo dos problemas centrais deste trabalho. Meu interesse é trazer alguns “momentos” que proporcionaram o impulso para a utilização do conceito até os dias atuais e, dessa forma, refletir sobre os cenários nos quais o conceito de gênero está sob ataque. Lattanzio e Ribeiro (2018) atribuem o surgimento do conceito de gênero ao psicólogo John Money<sup>48</sup> que em 1955 incorporava o termo pela primeira vez no campo conceitual científico<sup>49</sup>. Donna Haraway (2004) aponta que John Money desenvolveu e popularizou a versão interacionista do paradigma de identidade de gênero na qual a mistura funcionalista de causas biológicas e sociais dava lugar a uma miríade de programas terapêuticos e de pesquisa sobre as “diferenças de sexo/gênero” – o que incluía cirurgia, aconselhamento, pedagogia, serviço social, e assim por diante (p.217). O objetivo do psicólogo era, grosso modo, fazer com que “hermafroditas, travestis, transexuais e homossexuais” (MONEY; TUCKER, 1981, p. 9) pudessem adequar um “sexo”, por exemplo, feminino, a um “gênero” também considerado feminino. “Assim, as intervenções clínicas encaminhariam os rumos para que esses sujeitos pudessem adequar seu corpo a uma identidade culturalmente reconhecida.” (OKA; LAURENTI, 2017, p.04). Nessa época, o conceito credibilizava a inexistência de uma relação natural entre o sexo anatômico de uma pessoa e sua identidade sexual, o que posteriormente veio ser chamada e conhecida como “identidade de gênero”. “Posteriormente, mas ainda antes de 1975, os psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller (ambos a partir de 1966), trabalharam no desenvolvimento do conceito, levando em conta as vicissitudes das primeiras relações entre mãe e filho na definição do gênero da criança”. (LATTANZIO E RIBEIRO, 2018, p. 411). Nas palavras dos autores:

A relevância de tais teorizações era enorme, pois aquela era uma época em que movimentos de mulheres lutavam por igualdade de direitos, em que os direitos dos homossexuais começavam a ganhar visibilidade política, as lutas de várias “minorias” contra preconceitos ganhavam força, os transexuais cada dia mais buscavam nas cirurgias de mudança de sexo uma possível solução

---

<sup>48</sup> Segundo Lattanzio e Ribeiro (2018, p.412) Na década de 1950, John Money, psicólogo e sexólogo norte-americano, foi o primeiro teórico a utilizar o termo gênero no sentido de relacioná-lo às diferenças entre o sexo anatômico e o que ele considerava o sexo psicológico. Antes disso, existiam evidentemente os termos gênero linguístico, gênero textual, gênero biológico, entre outros, todos eles tendo em comum o fato de se relacionarem a algum tipo de classificação. A apropriação do termo *gender*, todavia, de forma a estabelecer todo um novo campo de estudos e dar respaldo científico a teorias esparsas que, por exemplo, combatiam a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, foi mérito de Money.

<sup>49</sup> Cabe lembrar, no entanto, que a percepção de que o sexo anatômico não é o elemento definidor do que chamamos de masculinidade e feminilidade é algo que antecede muito a Money. Nesse sentido, para se ter uma ideia, a precursora do chamado feminismo político, Mary Wollstonecraft (1792/1998), já denunciava em 1792, em seu livro *A Vindication of the Rights of Woman*, que as diferenças intelectuais e de papel social entre homens e mulheres resultava da educação diferenciada dispensada a cada uma dessas classes, contrariando as teorias de sua época, segundo as quais tal desigualdade era resultado de fatores biológicos ou mesmo de desígnios divinos (LATTANZIO; RIBEIRO, 2018, p. 412).

para sua condição e, ainda, novas configurações familiares se disseminavam na sociedade. A psicologia e a psicanálise avançavam tanto no âmbito teórico, ao postular a não naturalização da categoria de identidade sexual, dando assim primazia ao impacto das vivências iniciais sobre a formação da identidade da criança, quanto no âmbito político, pois tentavam responder a importantes questões de seu tempo. No entanto, de um modo geral, o conceito de gênero foi mal recebido entre os psicanalistas e, com o passar dos anos, praticamente desapareceu do corpo teórico da psicanálise. São diversas as razões para tal rechaço, mas entre elas podemos destacar o pensamento de que o gênero era um conceito social e, dessa forma, não interessava à psicanálise. (LATTANZIO E RIBEIRO, 2018, p. 411).

Conforme os autores, entram em cena neste período, a teoria feminista que trouxe a importância do conceito de gênero para incorporação das lutas políticas que se estabeleciam naquele *momento*. Esses atores e atrizes sociais mobilizaram o “gênero” desnaturalizando e questionando as relações de poder estabelecidas entre os sexos, desenvolvendo o conceito como uma verdadeira arma de subversão e relação entre as questões políticas mais amplas e a normatividade inerente às relações de gênero, apontando como inúmeras categorias do pensamento ocidental e moderno são pautadas na centralização dos valores masculinos e hegemônicos. No entanto, Sterling (2001) vai apontar que John Money e Anke Ehrhardt popularizam a ideia de que sexo e gênero são categorias separadas, atribuindo “sexo” aos atributos físicos e gênero como uma transformação psicológica do eu. Ela aponta ainda que a segunda geração de feministas da década de 70 também mobilizou e difundiu essa distinção, apontando que as instituições sociais eram responsáveis pela maioria das desigualdades entre homens e mulheres. Em termos de estratégia discursiva, Sterling (2001) defende que tal distinção, de certo modo, não questionava o domínio do sexo físico, em vez disso, o que acontecia era pôr em questão os significados psicológicos e culturais dessas diferenças (o gênero). A partir disso, Sterling (2001) compreende que as diferenças entre sexo e gênero deixavam em aberto a possibilidade de que as diferenças masculino/feminino relacionadas às funções cognitivas e de comportamentos poderiam resultar de diferenças sexuais:

Ao renunciar ao território do sexo físico, as feministas ficaram expostas a ataques renovados com base na diferença biológica. De fato, o feminismo encontrou massiva resistência nos domínios da biologia, da medicina e de setores significativos das Ciências Sociais. Apesar das mudanças sociais positivas, o otimismo dos anos 70, de que as mulheres alcançariam a igualdade social e econômica completa tão logo a desigualdade de gênero fosse enfrentada na esfera social, tende a desaparecer diante da desigualdade aparentemente recalcitrante. E isso levou as acadêmicas feministas, de um lado, a questionarem a própria noção de sexo, e de outro, a aprofundarem as

suas investigações do que queremos dizer com as palavras *gênero, cultura e experiência*. (STERLING, 2001, p. 18-19).

**Mas se é no seio das lutas feministas e das ciências humanas que o conceito de gênero ganha espaço e difusão, por qual razão trazer para este trabalho a “gênese” do conceito na psicanálise?** O motivo é que, dentro do que hoje se difunde como “ideologia de gênero”, a história de John Money vem sendo associada a uma fantasia de *monstrualização* e obscurantismo em relação ao conceito de gênero. Isso porque os “empreendedores morais” tem resumido a experiência do *caso de David Reimer* a uma universalização de sentidos e representações políticas e científicas que o conceito de gênero tem sob o social, inclusive na educação. Esse superinvestimento discursivo se relaciona totalmente com a abertura pontuada por Sterling (2001) a partir do abandono da categoria sexo em detrimento da centralidade no conceito de gênero em oposição a esta. Sobre o caso de David Reimer, primeiramente chamado Bruce:

[...] começou em 1967, quando sua mãe levou os gêmeos Bruce e Brian a uma clínica para fazerem uma operação rotineira de circuncisão. A operação de Bruce foi malsucedida: o aparelho utilizado queimou seu pênis e praticamente o extinguiu – e, em consequência, seu irmão não foi operado. Um pouco depois disso, os pais dos meninos, sem terem qualquer opção sobre o que fazer com um filho que perdera o pênis, assistiram a uma entrevista, na televisão, de um sexólogo americano que começava a se tornar famoso: o doutor John Money explicava na entrevista, segundo a mãe deles recorda, que as crianças nascem ‘neutras’ e só pela criação se tornam meninos ou meninas. O menino Bruce foi levado à clínica de John Money, foi castrado, e sofreu repetidas operações até a puberdade para se feminizar – época na qual seu pai, vendo sua rebelião insistente contra essa feminização, lhe contou sua história. Bruce reassumiu sua identidade masculina, mudou seu nome para David, passou por mais outras tantas operações para desfazer os efeitos colaterais da feminização (como a ablação dos ‘seios’) e para ganhar um pênis funcional, casou-se, e teria se tornado uma cobaia anônima da medicina, como tantas outras, não fosse o fato de que sua história já se tornara famosa. O caso John/Joan era, de fato, invocado a cada passo, tanto por Money, quanto pelas feministas e por outros médicos que passaram a adotar o chamado ‘protocolo Money’ em casos semelhantes e, principalmente, no caso das redefinições de hermafroditas, como demonstração de que gênero, por oposição a sexo, é uma construção cultural. Famoso também graças à perseguição do caso por um outro pesquisador, que não concordava com as ideias de Money, o doutor Milton Diamond, que descobriu o insucesso da sua operação, David acabou contando sua vida a um jornalista quando descobriu que, ao contrário do que pensava, tal operação continuava a ser rotineiramente feita nos hospitais norte-americanos, em casos de crianças nascidas com ‘sexo ambíguo’ (intersexuais) ou de meninos com ‘micro-pênis’. No livro, David apresenta um final feliz da sua história, expressa numa foto de seu casamento, quando também ficamos sabendo que adotara os filhos anteriores de sua esposa. Mais tarde, ele perdeu o emprego, a esposa o abandonou (não estou segura dessa ordem, as reportagens sobre seus últimos anos de vida variam muito) e David se matou

– dois anos depois de seu irmão gêmeo ter feito o mesmo. (CORRÊA, M.; 2004, p. 03-04).

De fato, se reconhece que as experiências clínicas-biológicas impostas por John Money representam controvérsias e problemas reais e concretos, que comumente são evocados em debates sobre “ideologia de gênero”, na tentativa de criminalizar as lutas por direitos sexuais e reprodutivos a partir de uma experiência isolada de um cientista que tratou das questões de gênero de modo antiético e biologizante, sem levar em consideração aspectos socioculturais que hoje são assegurados pelos próprios protocolos e cultura ética do fazer científico. Antes de tudo, é importante assinalar que foram poucos os trabalhos encontrados sobre o caso de Davi Reimer. Ainda assim, achei relevante discutir essa experiência a partir de uma perspectiva de gênero. Conforme Patternote e Kuhar (2018, p. 50), essa redução do caso de John Money a tudo o que as teorias de gênero podem representar sobre o social e por consequência sobre a própria educação, se faz ignorando completamente a história do conceito de gênero, onde os/as autores/as do campo antigênero tem como ponto de partida os experimentos problemáticos de John Money e colocam num mesmo saco todos os teóricos/teóricas de gênero, como também o próprio movimentos de mulheres que inclusive antecedem e precedem a Money. Sterling (2001) defende que nossos corpos são complexos demais para dar respostas a diferenças sexuais. Para a autora, quanto mais procuramos uma base científica simples para o sexo, mais fica evidente que o sexo não é uma categoria física pura.

O fato de Money ser o primeiro a aplicar, de forma contingente, o conceito de gênero de forma clínica, não descarta nem apaga as lutas de mulheres e da própria população LGBTQIA+ que aconteciam fora desses espaços clínicos, inclusive já questionando as interpretações e imposições biologizantes no que tange às questões e aos papéis de gênero em sociedade. O caso de Money representa, neste sentido, um objeto da própria crítica que algumas perspectivas de gênero fazem aos estudos e posicionamentos que tratam das questões de identidades por um viés biologizante ou meramente pela invisibilização deste. Sterling (2001), retomando Foucault, percebe como o papel de muitos profissionais das ciências, inclusive de Ciências Humanas como a Sociologia, a Economia e a Psicologia passaram a ser de padronizar e otimizar a função do corpo.

Pela suposta "neutralidade", há uma crença de que esse saber científico é um descritor da natureza: o discurso médico fabrica verdades inquestionáveis com ampla legitimidade social (BENTO, 2008). As representações de sexo e gênero acionadas por estas profissionais de saúde estão atreladas a um olhar

anatômico constituído por condicionantes culturais, assim como a família formula suas hipóteses sobre o sexo do bebê baseada em elementos que são significados a partir de valores sociais (MACHADO, 2005). (SANTOS OLIVEIRA, p. 08).

Dessa forma, infere-se que se trata de uma retórica ordinária e descontextualizada, reduzir o que as questões e as teorias de gênero representam a essa experiência clínica de Money. Dentro da lógica antigênero, se impõe uma cenografia como se professores/as guardassem em seus armários escolares uma espécie de bisturi ou tesouras cirúrgicas em busca de crianças e adolescentes, a fim de impor-lhes uma identidade de gênero, como fez Money. É necessário (re)lembrar que por mais que o conceito tenha ganhado respaldo e força discursiva a partir de Money em um dado contexto, não se pode descredibilizar as ideias e os “momentos” anteriores, paralelos e posteriores, que levaram a possibilidade de emergência do termo “gênero” enquanto uma categoria política-científica plural e em disputa pelos próprios movimentos, nem tão pouco as diversas experiências que aconteceram e acontecem nos dias de hoje fora e para além do que fez Money em sua ciência humana de laboratório. Sterling (2001) nos interpela neste sentido:

Mas porque deveríamos nos importar se uma “mulher” (definida como tendo seios, vagina, útero, ovários e menstruação) tiver um “clitórís” suficientemente grande para penetrar a vagina de outra mulher? Por que importar-nos se existirem indivíduos cujo “equipamento biológico natural” lhes permita fazer sexo “naturalmente” tanto como homens quanto com mulheres? (STERLING, 2001, p. 27).

A resposta para a autora está em reconhecer que as divisões de gênero são mantidas através do controle dos corpos que são tão refratários, capazes de apagar as fronteiras, e por isso o modo como tradicionalmente concebe-se a identidade sexual e de gênero estreita as possibilidades da vida ao mesmo tempo em que perpetua as desigualdades de gênero e, neste sentido, para que se mude a política do corpo, é preciso mudar a política da ciência. O posicionamento de Money em relação ao conceito de gênero e à própria identidade de gênero não é o mesmo encontrado na história da luta das mulheres por direitos e por *uma vida digna de luto* de modo generalizado. Nem tão pouco são esses tipos de experimentos que o ativismo LGBTQIA+ dentro de suas pluralidades e diferenças buscam quando propõem discussões de diversidade sexual nas escolas. O que aconteceu com David corresponde a uma tentativa de impor-lhe uma identidade decorrente do que tinha acontecido com o seu pênis. Na ausência de um pênis, a resposta médica-biológica e da própria família foi impor-lhe uma identidade-

normativa, já que sem pênis lhe negariam o direito de ser homem, foi-lhe imposto o caráter genital normativo, coisa que as próprias Teorias de Gênero criticam e combatem. Essa violência imposta a David ainda hoje acontece dentro do discurso cis-heteronormativo, que inclusive através de propostas como a “cura gay” propõe uma forçada adaptação de orientação sexual relacionada ao gênero, não reconhecendo as questões de gênero e orientação sexual fora de um discurso patológico ou naturalizante. Dessa forma, é fácil compreender que David sofreu uma violência de gênero e é por isso que trazemos na defesa de uma educação de gênero e sexualidade, uma crítica aos aspectos normativos, sociais e culturais sobre as identidades. Não é a família, não é a escola, não é a biologia, não é Deus nem a medicina quem determina a identidade de gênero e sim o/a próprio/a indivíduo dentro do contexto social em que está inserido/a, a partir das experiências que lhe atravessam e de sua própria construção enquanto sujeito. Ou seja, o sentido do conceito de gênero utilizado por Money, não é o mesmo sentido proposto pelas Teorias de Gênero e os Estudos Feministas que estão sendo postos em questão pelo discurso antigênero.

Saffioti (1999), ao tratar da origem do conceito de gênero, referência Robert Stoller (1968), através de sua diferenciação sexual entre sexo e gênero e diz que o conceito se expande e ganha maior visibilidade em 1975 através do artigo de *The Traffic in Women*, escrito pela antropóloga Gayle Rubin, que também segundo Lattanzio e Ribeiro (2018), iria inaugurar o uso do conceito no rol das teorias feministas. Ambos empreendimentos também sofreram ataques e divergências internas e externas, sendo inclusive, o texto de Gayle, censurado em alguns países, como por exemplo, na União Soviética, que não abriu espaço para uma tradução russa até 1993, como também “No Egito, talvez o mais liberal dos países árabes majoritariamente muçulmanos” onde “o livro nunca foi publicado integralmente.” (SAFFIOTI, 1999, p. 157). Entre as diversas discussões de sua obra, Rubin, interpelando Lévi-Strauss e Freud, afirma que a desigualdade de distribuição de poder está na raiz da apropriação, pelos homens, da capacidade reprodutiva do sexo feminino (HEIBORN E RODRIGUES, 2018). A autora faz isso através do termo “sistema de sexo/gênero”, que corresponde a “uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas.” (RUBIN, 1975, p. 03). Haraway (2004) aponta, no entanto, que os/as que adotaram a formulação de Rubin, o fizeram a partir de variadas histórias, incluindo interesses acadêmicos e políticos. Neste sentido, ela explicita que “as feministas socialistas brancas norte-americanas” deram origem ao conjunto

mais óbvio de textos para acompanhar literalmente o “sistema de sexo/gênero” desenvolvido por Rubin. Haraway (2004) irá apontar também que

Houve vários usos e críticas ao sistema de sexo-gênero de Rubin. Num artigo no centro de boa parte do debate marxista e socialista euro-americano, Hartmann insistia em que o patriarcado não era simplesmente uma ideologia, como parecia argumentar Juliet Mitchell no seu seminal “*Women: the Longest Revolution*” [“Mulheres, a revolução mais longa”], e na sua ampliação em *Women’s Estate*, e sim um sistema material que podia ser definido como um conjunto de relações sociais entre homens, que tem base material, e que, embora hierárquico, estabelece ou cria interdependência e solidariedade entre os homens que os capacita a dominar as mulheres. Neste quadro, Hartmann tentou explicar a parceria do patriarcado e do capital e a incapacidade dos movimentos trabalhistas socialistas, dominados por homens, em priorizar o sexismo. Hartmann utilizou o conceito de sistema de sexo-gênero de Rubin para reclamar a compreensão do modo de produção de seres humanos nas relações sociais patriarcais através do controle masculino da capacidade de trabalho das mulheres. (HARAWAY, 2004, p.228).

Heiborn e Rodrigues (2018) dão destaque à década de 70 como um período marcado pela progressiva incorporação do conceito de gênero, pondo a distinção entre sexo e gênero como uma ferramenta político-conceitual. Dessa forma, é impossível discutir gênero à luz de uma concepção de ciência obscurantista e neutra, que desmerece as descrições, comprovações, experimentações e discursos científicos que se relacionam diretamente com a resolução de problemas sociais identificados não só no campo científico, mas principalmente fora dele. Os Estudos científicos de gênero amplificam, debatem e disputam, sobretudo, os significados sobre as questões, os problemas, os fatos, as realidades que se relacionam com os direitos e desigualdades entre seres humanos em sociedade, permitindo que experiências e práticas sociais, antes determinadas pela ordem divina-biológica, pudessem ser analisadas, debatidas e (re)pensadas a partir da diferenciação do que é biológico, daquilo que é cultural ou social ou a partir das possibilidades de relação entre essas diferenciações. Desse modo, o “sexo” se relaciona com as descrições biológicas que precisam levar em consideração o conceito de “gênero”, que por sua vez, traz o entendimento de como as identidades, os papéis, as funções, a vida, as mortes e todos os processos e fenômenos sociais que envolvem seres humanos podem ou não se relacionar com os significados anteriormente construídos de forma determinista e essencializada. E mais que isso, permite discorrer, registrar, descrever e apontar caminhos frente aos modos em que vivemos a nossa vida e nos relacionamos com a vida de outras pessoas e com o mundo.

O conceito de gênero mobiliza e desloca sentidos e contextos não só referentes à vida das mulheres e corpos dissidentes, e talvez esse seja um dos maiores motivos dele estar sob

ataque. O gênero estabelece os limites e contradições de experiências, posições, papéis e vidas de homens-cis-gêneros-heterossexuais e faz isso a partir de um ângulo ou posição analítica onde mulheres e corpos dissidentes não são mais o *Outro* ou simplesmente o exterior constitutivo de uma realidade. Além disso, “as abordagens feministas destacaram o fato de que a política não poderia ser isolada das desigualdades sociais, antecipando as críticas à despolitização da vida pública” (BIROLI, 2020, p. 139). Foge ao escopo desse trabalho discorrer profundamente sobre como a hegemonia das experiências cis-masculinas-heterossexuais também são centro das questões de gênero e como isso reverbera em significados de ameaça às ordens hegemônicas que influenciam o olhar desses sujeitos sob si mesmos. A obra de Margaret Atwood (2017), “O Conto da Aia”, se trata de uma literatura singular para compreender como a hegemonia discursiva da família tradicional e dos próprios deslocamentos de corpos e identidades, atacam e ameaçam, sobretudo, a fixação de horizontes masculinos brancos e cis-heterossexuais. Horizontes de sujeitos que foram ensinados a se enxergarem no topo de uma simbólica pirâmide social. Nesta obra, a ficção se aproxima da fantasia nomeada “ideologia de gênero”, inclusive retrata como discursos religiosos/fundamentalistas podem gerenciar e estabelecer práticas e papéis sociais a partir da perseguição, tentativas de silenciamento, repressão e punição dos discursos dissidentes.

“O feminismo, como movimento que busca transformar as relações de poder, tem sido combatido através do ativismo de grupos religioso católicos e/ou evangélicos, laicos, pessoas engajadas por razões éticas, morais e/ou políticas, articulados por uma gramática política que visa combatê-los. Essa batalha não é nova, como demonstra Faludi (1991), porque a hostilidade contra a independência das mulheres sempre esteve presente e aparece de forma mais aguda em algumas épocas a partir da percepção de que avanços estão acontecendo, incômodo que é interpretado pelos homens que se veem “confrontados com ameaças reais ao seu bem-estar econômico e social em outros campos – como algo que iria levá-los à ruína”. (MAIA; WEBER, 2019, p. 04).

Gênero, neste sentido, questiona e disputa as próprias concepções do social, onde seres humanos se relacionam, se repelem, se localizam, se excluem, se identificam ou se negam a partir das possibilidades de ser ou não aquilo que dizem ser. De certo modo, esse entendimento está presente desde a década de 70 e é abordado por Scott (1995) através de Natalie Davis (1975), que argumentava a favor de um interesse pela história dos homens e mulheres para compreender as implicações sobre o sexo e sobre o gênero no passado histórico, o que significa refletir sobre os papéis e os simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos,

encontrando qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para transformá-la.

Conforme Heiborn e Rodrigues (2018) o texto de Scott (1995), “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, se tornou referência no Brasil na década de 80 no que tange à compreensão do conceito como capaz de enriquecer o debate acerca das hierarquias e desigualdades de gênero. Inspirada pelas reflexões de Foucault e Derrida, Joan Scott traz o gênero em seus estudos não apenas como a única articulação de poder, mas a primeira instância dentro da qual o poder se articula, argumentando que os efeitos do gênero (dependendo da medida em que o conceito pudesse ser desenvolvido enquanto categoria de análise) não implicaria apenas em uma nova história das mulheres, mas também em uma nova história. No olhar de Heiborn e Rodrigues (ibidem), os textos de Scott contribuíram para que pesquisadores/as das ciências humanas valorizassem as pesquisas de relações sociais com base nas diferenças entre homens e mulheres. É na década de 80, portanto, que o uso do termo “gênero” constituiu um dos aspectos do que foi chamado de busca pela legitimidade acadêmica para os estudos feministas.

Foi na década de 80 também que a maior parte da produção de Simone de Beauvoir ganha visibilidade, principalmente no contexto estadunidense, se consolidando e sendo de fato reconhecida apenas após a sua morte, em 1986. No entanto, esse “renascimento dos estudos de Beauvoir” não duraram por muito tempo. Na década de 90, conforme Cyfer (2015), as questões encontradas em torno da filosofia de Beauvoir perdem centralidade, muito pela ascensão do pós-estruturalismo e de suas influências no feminismo, em particular após a publicação de “Problemas de gênero”, de Judith Butler (2003 [1990]). O livro de Butler, segundo Cyfer (2015), colocou em discussão uma questão que perdura até os dias atuais, que é a do “sujeito” do feminismo, o que se relaciona diretamente com a definição, debate e discussão acerca de quem luta, como se luta, porque se luta dentro de uma perspectiva feminista. Esse período em especial, é de suma importância ao nos revelar que, dentro das próprias teorias de gênero e movimentos feministas, existem pluralidades, diferenças, divergências e antagonismos, diferentemente do que pregam os “empreendedores morais” que atacam o conceito de gênero como sendo uma ferramenta utilizada por um grupo homogêneo, coeso, organizado de modo militar transnacionalmente. Haraway (2004) infere que Judith Butler argumenta sobre o discurso de identidade de gênero como intrínseco às ficções de coerência heterossexual, apontando que o feminismo precisaria aprender a produzir narrativas legítimas para todo um

conjunto de gêneros não coerentes. Isso porque o discurso da identidade de gênero seria também intrínseco ao racismo feminista, que insiste, segundo a autora, na “não redutibilidade e na relação antagônica entre homens e mulheres coerentes. A tarefa é “desqualificar” as categorias analíticas, como sexo ou natureza, que levam à univocidade” (p. 219).

Butler (2003) e sua crítica à concepção universal de um sujeito do feminismo tratará de mostrar como discursos igualitários também podem ser discursos de poder, mesmo quando são formulados por movimentos sociais como o feminismo. Um sujeito “mulher” universal, portanto, se apresenta como um paradoxo, uma vez que esse sujeito pode ser o produto das mesmas relações de poder que visa combater. A partir disso, Butler sugere um caminho diferente daquele que busca conhecer a causa da dominação da mulher, ou que busca definir um sujeito oprimido e subordinado à tal dominação. Ela aponta como estratégia, compreender o processo de produção das identidades de gênero, alternando o centramento e o descentramento das normas que as constituem, “uma vez que é essa alternância que abala sua normalização e as exclusões que delas decorrem.” (CYFER, 2015, p.46).

A principal norma na produção das identidades de gênero em Butler é a obrigatoriedade da heterossexualidade ou, nos termos dela, a heteronormatividade. A heterossexualidade não é, porém, uma forma de viver a sexualidade circunscrita à intimidade. Ela deve ser atestada publicamente pelo enquadramento em padrões comportamentais que aludem à heterossexualidade. (CYFER, 2015, p. 46).

Conforme Ranniery e Macedo (2018), o nome de Butler evoca uma mudança de orientação do final dos anos de 1990 e primeira década dos anos 2000, sendo reconhecida parcialmente por suas críticas das teorias e práticas políticas para pensar de outro modo termos bastantes polêmicos e noções petrificadas que já vinham dando sinais de desgaste a partir da pluralidade de feminismos em torno de categorias como “mulher” e “sexo”, por exemplo. Dessa forma, Butler é uma importante teórica para entender como o gênero se constitui pelo discurso e como a ideia de identidade pode excluir diferenças importantes no que se constrói politicamente em torno das questões de gênero e sexualidade.

Sara Lewis (2012) irá destacar que Butler foi influenciada pelas obras de Foucault, pelo pós-estruturalismo, pela desconstrução derridiana, pela teoria feminista, estudos LGBT e o ativismo de movimentos políticos como *Queer Nation* e *Act Up*. A autora situa Butler como quem desenvolve a Teoria da Performatividade de gênero, na qual o gênero é compreendido como uma construção sócio-histórica-cultural e discursiva. Nessa perspectiva, não haveria

identidade de gênero por trás de expressões de gênero, pois as próprias identidades seriam performatividade, constituídas pelas próprias expressões tidas como seus resultados. Destarte, Sara Lewis (2012) compreende que em Butler, gênero não é uma propriedade essencial ou pré-discursiva das pessoas, para Butler, gênero seria uma estilização repetida do corpo, como um conjunto de atos que se repetem dentro de uma estrutura reguladora, pois “embora muitas pessoas aceitem a visão de que o gênero é socialmente construído enquanto o sexo é um fato (ou realidade universal) biológico, Butler mostra que o sexo também é uma construção sócio-histórica-cultural, (re)produzido no discurso e nas repetições” (LEWIS, 2012, p. 51). Tanto Butler, como Foucault, compreendem o corpo recebendo o sexo através de um discurso que lhe dá esse significado em contextos de relações de poder. Dessa forma, a repetição desse discurso no decorrer do tempo cria a ideia de sexo como algo natural ou essencial. (LEWIS, 2012).

Portanto, visto que o sexo também é uma construção histórico-sociocultural, não podemos considerar o gênero como a “interpretação cultural” do sexo biológico. “Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” Destarte, o gênero não é necessariamente vinculado ao “sexo biológico” (um exemplo saliente disso são as pessoas que se identificam como transexuais). (LEWIS, 2012, p. 51).

É preciso pontuar que as teorias e os estudos de gênero, a partir de então, estão longe de representar um conjunto homogêneo de perspectivas e tão pouco se constituem como um bloco histórico uníssono e sem conflitos. De Simone de Beauvoir, Judith Butler à Pierre Bourdieu em “A dominação masculina” (BOURDIEAU, 1998), é possível compreender que existem diversos caminhos para responder aos problemas de gênero que não são meras abstrações analíticas, mas partem principalmente dos discursos que constituem e disputam os sentidos e significados sobre a vida dos seres humanos em sociedade, sendo talvez, o grande *ponto nodal* dessas teorias, o deslocamento de uma naturalização da diferença sexual binária, para o reconhecimento de outras diferenças além do que se propõe fixamente enquanto diversidade. A fim de destacar essa não homogeneidade e heterogeneidade nos discursos e estudos sobre gênero e sexualidade, trazemos uma discussão feita por Maihofer (2016) que faz uma crítica à abordagem do gênero como construção social, afirmando que permanece ainda muito difuso como se dão esses processos de construção social. A autora aponta como problemática a percepção do gênero como efeitos oriundos das interações sociais, porque isso implicaria em ter que demonstrar como as interações sociais motivam as ações individuais que se dão em

função do gênero sem recorrer às competências, características ou estruturas psicológicas dos indivíduos previamente disponíveis, por serem estas últimas excluídas, ao passo que são tidas como essencialistas e problemáticas.

Percebemos que, desde os seus primórdios, o conceito de gênero emerge abalando, contrapondo, assustando e desafiando ordens hegemônicas sustentadas por crenças, governos “povos” e concepções fixadas sobre os papéis de homens e mulheres em sociedade. Mais que isso, percebemos que desde sempre a mobilização e compreensão do conceito não se dá de modo consensual, harmônico, como se os Estudos de Gênero e sexualidade, Estudos feministas e os movimentos feministas e LGBTQIA+ se tratassem de um clube intelectual ou formação discursiva sem conflitos, divergências e embates. No entanto, o que vemos hoje, é a desautorização do conceito de gênero, através de uma investida mais radical por parte de atores e atrizes sociais da direita e de grupos (neo)conservadores e (neo)liberais. De uma forma que se tornou demanda defender o conceito de gênero, ao mesmo tempo em que nos perguntamos o que nos une e o que nos separa nas trincheiras discursivas desses embates.

Mais que a exclusão e impedimento de uma gramática política, a categoria ‘gênero’ vem sendo combatida e/ou acionada de forma criminosa em debates internacionais por contribuir com as possibilidades de pensar a vida, os corpos, as formas de estar e se relacionar com e no mundo para além do que prevê os discursos cis/hetero/normativos e suas demandas articuladas à hegemonia neo/conservadora/liberal. Isto é, o gênero desloca os sentidos biologizantes e deterministas do “sexo” para o campo simbólico e cultural, ensejando uma possibilidade de crítica que nos autoriza compreender como as nossas vidas dentro e/ou fora do binarismo (macho x fêmea), (feminino x masculino), favorecem reiteraões e legitimações de ordens e poderes (discursos), que estabelecem, por sua vez, formas essencialistas de ser e estar em sociedade, relacionadas com *posições de sujeitos* que tem como uma de suas marcas a fixação de um sentido hegemônico do biológico sob a vida humana e, por consequência, sobre a constituição das estruturas sociais e de formas delimitadas de processos de subjetivação.

Em relação aos estudos feministas, e a despeito das inúmeras polêmicas em curso, vale notar que a categoria do gênero abre, ainda, a possibilidade da constituição dos estudos sobre os homens num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente redimensionado. Após a “revolução feminista” e a conquista da visibilidade feminina, após a constituição da área de pesquisa e estudos feministas, consagrada academicamente em todo o mundo, os homens são chamados a entrar, desta vez, em um novo solo epistêmico. É assim que emergem os estudos históricos, antropológicos, sociológicos - interdisciplinares - sobre a masculinidade, com enorme

aceitação. Cada vez mais, portanto, crescem os estudos sobre as relações de gênero, sobre as mulheres, em particular, ao mesmo tempo em que se constitui uma nova área de estudos sobre os homens, não mais percebidos enquanto sujeitos universais. (RAGO, 1994, p. 10).

Conforme Heiborn (1994), gênero é um conceito das Ciências Humanas que nos permite compreender sobre as construções sociais a partir do que entendemos e difundimos como sexo. Com isso, se refaz a definição mais tradicional de papéis sexuais, valorizando-se cada vez mais a dimensão de relatividade entre o indicador anatômico e a elaboração cultural. “O conceito de gênero, tal como esboçado, tem como origem a noção de cultura. Essa noção aponta para o fato da vida social e os vetores que a organizam como, por exemplo, tempo, espaço ou a diferença entre os sexos, são produzidos e sancionados socialmente através de um sistema de representações.” (HEIBORN, 1994, p. 01). No entanto, dentro dos estudos de gênero, esta elaboração não é unânime. Haraway (2004), por exemplo, infere que a utilidade táctica corrente da distinção sexo/gênero nas Ciências da Vida e nas Ciências Sociais tem tido consequências importantes para boa parte da teoria feminista, pois a vincula a “um paradigma liberal e funcionalista, apesar dos repetidos esforços para transcender esses limites através de um conceito de gênero inteiramente politizado e historicizado” (p.221).

Louro (2008) argumenta que não há nada de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura e por mais que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentidos aos processos de produção dos gêneros, elas e eles costumam concordar que “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente.” (LOURO, 2008, p. 18).

No que se refere ao campo da Ciência, desde Scott, o gênero pode ser compreendido como um conceito que põe em xeque o essencialismo e os determinismos que sustentaram as desigualdades entre homens e mulheres em sociedade como “diferenças” naturais. Isso requer compreender que as noções biologizantes não são e nunca foram capazes de explicar as implicações e problemas que as suas categorias reproduziam ao desenhar uma discursividade imutável, dicotômica e sagrada sobre os corpos e as identidades. O gênero, além de se afastar do determinismo biológico, nos permite compreender que a sexualidade exerce ou é exercida a partir de uma discursividade criada para e a partir de corpos, que no social, são bem mais vivos e bem mais complexos do que se aprende em uma aula de anatomia. Corpos que se relacionam,

que se movem, que rezam, que se pintam, que paralisam, que se vestem, que se punem, que se cortam, que se escondem, que adoecem, que ficam nus, que performam, que dançam, que reprimem ou escancaram desejos, que sentem, que quebram leis e regras de gênero e sexualidade, que se entorpecem, que pulsam, que gozam de formas múltiplas, corpos vivos que se produzem a partir de uma discursividade (re)construída diariamente. Corpos que tem endereço, que tem histórias, memórias, classe, raça, corpos únicos, impossíveis de serem totalizados por qualquer ciência. É inconcebível saber de quantas formas podem viver e existir os corpos no social, mas sabemos de diversos motivos e leituras de mundo que aniquilam, exterminam e violentam alguns deles.

[...] quando gênero aparece como uma classificação social que se impõe como um corpo sexuado, a categoria nos oferece novas perspectivas sobre as relações de poder e nos permite pensar igualdade política e social com o objetivo de incluir, além da dimensão de gênero, as questões de classe e raça que ali subjazem em análises cujos pontos de partida era a neutralidade do humano. Poderíamos acrescentar que outras dimensões, como a homossexualidade, também aparecem como problemas teóricos no âmbito de um novo registro epistemológico que incorpora o gênero como categoria estratégica de análise” (HEIBORN E RODRIGUES, 2018, p. 13).

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994, p. 13).

Gênero é, portanto, um conceito que desconstrói e ameaça ordens discursivas e fixações de realidades sociais. Não à toa, a sua força discursiva tem sido disputada dentro de “embates hegemônicos”. Para Connell (1997), o gênero é uma forma de ordenamento das práticas sociais que se relaciona diretamente com o que compreendemos enquanto “estrutura” da sociedade. Levar as implicações e contribuições do conceito de gênero às últimas instâncias é, portanto, reconhecer que não há estrutura fora de uma discursividade e que não há discursividade que garanta hegemonia sem a possibilidade de ser alvejada pelas diferenças. A partir de Connell (1997), é possível compreender a relevância das cadeias de diferenças produzidas a partir dos debates de gênero, o que aponta para novas formas de ser e viver como homens, mulheres, e para além dessas categorias, pois as próprias concepções de feminilidade e masculinidade também estarão sempre em disputa discursiva, pois “o corpo não é uma máquina como nos diz

a ciência. Nem uma culpa, como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa”. (GALEANO, 1993, p. 138).

A partir de Butler (2003), é possível ter dimensão de como o gênero representa horizontes que ameaçam discursos conservadores e totalitários, bem como concepções universais e generalistas acerca de como um determinado sujeito pode se identificar, expressar e performar alguma identidade de gênero. Não se trata de uma simples negação da diversidade, o que está em questão é toda diferença excluída do que se concebe enquanto plural, diverso, múltiplo. É a percepção de que a categoria gênero mobiliza uma *lógica política* que põe em xeque uma hegemonia discursiva sobre as quais corpos importam e como eles devem existir e se comportar em sociedade. De forma geral, se trata de reconhecer que toda proposta discursiva no político e na política tem a sua própria ideologia de gênero, ainda que esta não apareça de forma mostrada em seus discursos. Por exemplo, em populismos de direita é comum se encontrar resistências ao gênero, ou posicionamentos antigênero, enquanto em populismos de esquerda o gênero aparece como conceito a ser defendido ou no mínimo negociável e debatido. O que nos interessa aqui é reafirmar o gênero como um conceito que acentua a produção de diferenças e não como um mero enquadramento de subjetividades.

Isto nos leva, assim como em Butler (2003), a conceber os significados que constroem a materialidade, ou melhor, as discursividades dos corpos, enquanto constituintes de espaços de poder. Sendo assim, o gênero mobiliza sentidos que permitem a ênfase em espaços ou “campos discursivos” que estão diretamente relacionados com a emergência de alguns discursos em detrimento de outros. A partir da concepção de gênero como artefato cultural, simbólico e precariamente estruturante, é possível uma olhar anti-essencialista e anti-heteronormativo, legitimando e justificando, por exemplo, em espaços educacionais, questionamentos simples como: por que se deve seguir e se adequar aos papéis de gênero? Ou até mesmo, por que meninas e meninos devem se comportar e se relacionar desta forma e não de outra(s)? Por que não se falar de direitos e população LGBTQIA+ quando no Brasil é alto o índice de homicídios desses corpos e vidas? As instituições educacionais, quando interiorizam e representam o discurso antigênero, estão negando as possibilidades de vida e reconhecimento de quem?

As questões de gênero contribuem com a ideia de descentramento do sujeito, uma vez que o que constitui parcialmente as identidades dependem sobretudo de como se constituem os discursos sobre o precário e questionável jogo binário (masculino x feminino) sobre os corpos

e suas práticas discursivas. Quando falamos de gênero, portanto, estamos falando de um conceito que guarda uma cadeia de significantes, ele não é autorreferencial, mas aponta para discursos que produzem diferenças e se opõem politicamente aos discursos indiferentes às outras possibilidades de ser e existir para além das normas de gênero e sexualidade. Isso é reconhecer que não se trata de estabelecer um significado ou delimitação fixa para o que chamamos de “diversidade”, e sim, de perceber o gênero como uma ferramenta analítica e política que mostra ou traz à tona, identidades, corpos e vidas excluídas de dentro dessa própria concepção de diversidade.

Quando estamos falando de Gênero como um arquétipo da diferença, estamos apontando para modos de existência que deslocam discursos e significados da política e afetam por consequência a formação de determinados projetos políticos. As formas corporais, imaginativas e estéticas pelas quais a diferença prolifera provocam deslocamentos de sensibilidade, de modos de dizer e falar, de viver e de se fazer visível e, deste modo, transformam em forma de produzir política. Esses modos de existência tanto disputam o que a política pode ser quanto sinalizam que, por vezes, perde-se de vista como o próprio caráter da política está sendo disputado”. (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 27). Entender gênero como arquétipo que guarda diferenças, coloca em questionamento formas políticas particulares como bem nos aponta Ranniery e Macedo (2018), pois conceber o gênero como uma categoria analítica que revela o caráter social e contingente de construção das identidades, põe em xeque a fixação dessas próprias identidades. Em última instância, a diferença possível a partir do conceito de gênero, põe em questionamento o próprio sentido do que é gênero e porque e como qualquer e todo gênero existe precariamente e nunca fundamentalmente ou de forma essencial.

Compreender os discursos de gênero e sexualidade a partir do que dizem as (os) professoras (es) de Sociologia, não se trata de uma escolha casual. Há uma relação direta entre o que chamam de “Ideologia de Gênero” com as contribuições das Ciências Sociais acerca de sua abertura às teorias que nascem no meio dos movimentos sociais. Gênero, portanto, não é um conceito que surge dentro de laboratórios, pelo contrário, se desenvolve e se constrói na prática de movimentos, grupos e articulações políticas antagonistas aos discursos que hoje tensionam e disputam hegemonia com as políticas de esquerda. A partir da noção de que uma das principais metas da “Ideologia de Gênero” é impedir o avanço de direitos sexuais e reprodutivos, e por consequência ter como inimigos diretos grupos feministas e LGBTQIA+, conseguimos compreender como e por que as ciências humanas, entre elas a Sociologia, entram

na “fogueira santa” do extermínio ou apagamento das diferenças, como alvos de ataques pelos governos populistas de direita. Para melhor compreensão, Hamlin (2008) afirma que:

Muito da relevância das Ciências Sociais tem sido avaliada em função das consequências políticas práticas de suas teorias ou, colocando a questão de outra forma, de sua capacidade de gerar mudanças na sociedade que possam ser consideradas benéficas para todos ou para uma parte expressiva de seus membros (Delanty, 1997). De forma geral, entretanto, a relação entre o pensamento social e sua aplicação prática tem sido mais explícita entre aquelas teorias nascidas no seio de determinados movimentos sociais, como é o caso do feminismo. (HAMLIN, 2008, p.71).

Nesse sentido, tanto o ensino das Ciências Sociais, de modo especial, como a categoria de gênero são tratadas como empecilhos para os grupos antigênero. Muito porque os grupos nas quais se busca o extermínio, como por exemplo as políticas feministas, tem contribuído, a partir de seus discursos, com a produção das Ciências Sociais que asseguram conceitos que emergem das lutas políticas. Mais que isso, se trata de fato de uma troca, de uma articulação, pois as Ciências Sociais, conforme a autora, a partir das teóricas feministas, contribuem enfatizando as consequências políticas de sua produção intelectual, “especialmente no que diz respeito às questões para o debate sobre o estabelecimento de políticas emancipatórias” (ibid). Gênero, mais que um sentido em disputa, é um sentido para as disputas, e é, desde seu surgimento, atacado por sua teorização se situar numa reflexão que não apenas fala sobre discursos, mas que produz discursividades que tensionam e põem em questão as compreensões hegemônicas sobre a vida humana e suas relações com as “estruturas sociais”

Entramos em consonância com Scott (1995), ao entender gênero não apenas com um conceito que descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica, analítica e política referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, significados estes que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres para além dessas diferenças fixadas. É reconhecer que, para além das diferenças que percebemos hoje, sempre haverá outras diferenças a serem incorporadas.

Gênero, como arquétipo das diferenças, é também um objeto de disputa, e isso se torna mais tangível quando se compreende a discussão feita anteriormente sobre ideologia. Atacar o gênero jamais será capaz de conter as diferenças, mas de minimizar a fragilidade e a erosão discursiva da hegemonia que codifica os sentidos dos corpos e, conseqüentemente, das lutas políticas. É, portanto, uma vertente de luta sobre os significados do que deve e de como de ser

a vida. Unir um sentido de “ideologia” a um fantasmático conceito de “gênero” é impor um significado falacioso e tendencioso sobre a história e a aplicabilidade desses termos sob o social. Isso é bem inteligível quando Scott (1995) reconhece as próprias categorias “homem” e “mulher” como vazias e transbordantes. Vazias, porque não tem nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas. (SCOTT, 1995, p.99).

Acionar a expressão “ideologia de gênero” como pânico moral, é administrar ou tentar mediar a força discursiva proposta pelas questões e problemas de gênero. Para Rancière (2009), a política tem a ver com certo embate na distribuição do que pode ser constatado e falado. Se trata, portanto, de quem pode dizer e o que se pode dizer e de que forma isso configura a estética e a percepção do mundo em que vivemos. Negar as discussões de gênero significam, de alguma forma, barrar formas de partilhar a vida e as identidades que surgem e se ampliam a partir desse processo. Quem pode falar sobre gênero e a partir de onde e de quais referências? Quais expressões ou identidades de gênero podem ocupar as cenografias do espaço público e dos espaços de poder e de tomadas de decisão? Quais formas de generificação podem existir? E quando elas aparecem de forma *queer* nos corredores das escolas e universidades?

Por fim, é importante pontuar que, no contexto deste trabalho, buscamos situar gênero enquanto categoria bélica, na luta e embates hegemônicos sobre os significados de sexualidades, papéis e identidades de seres humanos em sociedade e sobre o que essa categoria fala, discute, propõe, enfatizando suas possibilidades na produção das diferenças. Apesar de que já é hora de discutir o gênero como uma dimensão fantasmática, inserida em jogos de poder que vão para além da linguagem e das demarcações anatômicas. Isto não é negar as implicações do conceito de gênero e o seu papel desconstrutivo nas práticas sociais, como tem feito alguns grupos auto-intitulados “feministas radicais”, que inclusive coadunam com as práticas (discursos) antigênero. Mas é reconhecer que compreender e complexificar a potência do conceito de gênero é questionar a sua própria lógica na vida social. É interrogar sobre as (im)possibilidades de processos educacionais livres das correntes do gênero, tendo a abertura para mais e mais diferenças como horizonte. É o que tem feito Maihofer (2016) ao trazer à discussão de que, se antes o foco estava sobretudo ‘nas mulheres’, ‘nos homens’ e sua relação (pesquisas de relação entre gêneros), estamos lidando agora com um questionamento fundamental de gênero: por que gênero, afinal? De que maneira o gênero é construído

socioculturalmente de forma reiterada? Para a autora, mais que simplesmente dar alguns passos atrás, essas questões significam reconhecer o gênero como uma categoria em transformação.

### 3.3 Assumindo a ideologia e demarcando as Teorias

*“Família sim: gênero não”; ninguém nasce X: ou é menino ou menina”; “Não à ideologia de gênero” eram três dos cartazes, em meio a tantos outros exibidos pelos religiosos. Na camiseta que esse grupo vestia, estava escrito: “Somos (em fonte azul) Família (em cor verde) - e um risco amarelo compunha a arte. Atrás do carro de som, que na maior parte do tempo tocava canções religiosas, seguidas pelo público com coreografias, havia outros cartazes fixados, num dos quais se lia “Gênero: vai pra Cuba”, e um grupo organizado vestindo roupas pouco usuais e portando cartazes e estandarte do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira, fundador da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família, e propriedade (TFP), promovia intervenções do outro lado da rua quando os semáforos fechavam.*

*Por sua vez, ativistas pela educação, militantes LGBT (a maioria do grupo) e também feministas traziam as bandeiras e cores do arco-íris e lilases, símbolos dos respectivos movimentos, e portavam cartazes tentando desconstruir a ideia de que a menção à necessidade de políticas de igualdade de gênero e enfrentamento da discriminação contra pessoas LGBT nas escolas da rede municipal seria um ataque à “família”. “Vai ter gênero no PME sim” e “Nossa família LGBT está ameaçada” foram dois dos cartazes empunhados por ativistas desse grupo.” (Diário de Campo)<sup>50</sup>*

Como bem já situamos, a partir da articulação entre os conceitos de “ideologia” e “gênero”, podemos compreender que o sentido dado ao sintagma “ideologia de gênero” se trata de uma contraofensiva política de modo estratégico que parte da articulação de setores reacionários e neoconservadores/liberais da sociedade. Isso porque, a expressão ideologia de gênero já existia em um outro sentido, e aqui iremos utilizá-lo sem aspas a fim de fazer sua diferenciação do sentido antigênero (com aspas). Quando falamos no início deste trabalho que Ideologia de Gênero se trata de um termo polissêmico, é porque a expressão nasce e é utilizada primeiro no seio dos Estudos de Gênero, sendo operada, inclusive, em estudos educacionais brasileiros como discursos que estabelecem condições e que determinam papéis sociais para homens e mulheres em sociedade, totalmente diferente da “ideologia de gênero” em seu sentido antigênero.

---

<sup>50</sup> Trecho retirado do capítulo de livro escrito por Julian Rodrigues e Regina Facchini: “Ideologia de Gênero”, atores em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação. In: OS GÊNEROS DA ESCOLA e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. (LOPES, OLIVEIRA, A. OLIVEIRA, G., 2018)

A partir das contribuições de Annie Kroska (2007, p. 1867) em *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, demarcamos que, em seu sentido sociológico, “tanto a ideologia de gênero quanto a ideologia de papéis de gênero referem-se a atitudes em relação aos papéis, direitos e responsabilidades das mulheres e homens na sociedade”. Além disso, outras autoras como Butler (2019b) levam em consideração o sentido sociológico do termo. Por exemplo, em seu texto “Precisamos parar o ataque à” “ideologia de gênero”, Butler (2019b) dialoga, de certa forma, com a abordagem sociológica tratada por Kroska (2007), no sentido de que a “ideologia de gênero”, a partir da lógica dos grupos antigênero, emerge como mais uma forma de conceber as teorias de gênero e sexualidade. Por mais que o sentido da “Ideologia de Gênero” (antigênero) seja o centro das discussões contemporâneas, não se pode esquecer que já existiam outras formas de compreender o termo. Levando em consideração o que diz Hamlin (2020), ao alertar que ignorar a história prévia do conceito sociológico tem como efeito a invisibilização de toda uma produção intelectual de acadêmicas feministas. O uso do termo ideologia de gênero, em seu sentido sociológico, se evidencia, por exemplo, no trabalho de Freitas (2015), que buscou analisar as ideologias de gênero nas representações de um determinado grupo de criminosos. A partir de sua análise, Freitas (2015) propõe a necessidade de um processo educacional que contribua para a transformação das relações de gênero, uma vez que as ideologias de gênero fazem parte de um contexto sócio-histórico e cultural que somente é passível de superação através da educação.

Construindo um estado da arte onde pude analisar 45 trabalhos sobre o tema<sup>51</sup>, percebeu-se que, a partir do ano de 2016, ocorreu uma mudança drástica acerca do sentido utilizado de ideologia de gênero nos trabalhos acadêmicos. Chamarei essa mudança de “ponto de virada da ideologia de gênero”, com o intuito de demarcar quando se inicia de forma mais abundante investigações e análises direcionados ao sentido reacionário e antigênero do termo (com aspas). Trabalhos como o de Miguel (2016) e Moreno (2016) iniciam, portanto, as análises desse fenômeno não mais restrito ao seu sentido sociológico, passando a tratar a expressão como um discurso que ameaça os Estudos de Gênero e Sexualidade e sua aplicabilidade no campo educacional, mais especificamente tomando forma a partir dos debates e discussões sobre o plano nacional de educação (2014-2024). Estão presentes nos trabalhos deste ano, análises mais

---

<sup>51</sup> Este Estado da arte buscou reconstruir e analisar os caminhos trilhados pelos estudos sobre “Ideologia de Gênero” no Brasil, levando em consideração a polissemia e as disputas de significados que envolveram tal sintagma no período de 2014 a 2020. A reconstrução fez parte desse processo de pesquisa e foram analisados, portanto, 45 trabalhos que apontaram para três formas de compreender os estudos sobre “Ideologia de Gênero” de forma mais geral.

sistemáticas e densas, embora de caráter mais investigativo e inicial acerca de uma onda de resistência à difusão e inclusão dos discursos feministas e da agenda de gênero na formulação de políticas públicas, defendida e difundida principalmente por grupos religiosos e que ganha força e representação especialmente nos espaços tradicionais de tomada de decisões políticas, produzindo retrocessos na formulação de políticas educacionais com perspectiva de gênero. Percebe-se, inclusive, que o sentido de ideologia de gênero, no âmbito sociológico, passa a assumir seu significado através dos termos “concepções de gênero” ou “perspectivas de gênero”. Nessas abordagens, a “Ideologia de Gênero” passa a ser tratada como um “sintagma”; “expressão”; “discurso”; “dispositivo retórico”, entre outros que dão significado a uma intencionalidade de ataque às Teorias de Gênero e Sexualidade. Isso fica evidente, por exemplo, no artigo de Miguel (2016), que entre os estudos analisados neste ano, pode ser considerado como uma análise rica e pioneira no que tange à produção brasileira, articulando a expressão “Ideologia de Gênero” a outros elementos discursivos como “Doutrinação Marxista<sup>52</sup>, e o próprio “Movimento Escola Sem Partido<sup>53</sup>, Junqueira<sup>54</sup> (2020) aponta que:

Diferentemente do sintagma retórico inventado pelos “defensores da família”, o conceito sociológico de *ideologia de gênero* (sem aspas) pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religioso-moralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses “defensores da família” atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. O discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica. (JUNQUEIRA, 2020, s/p).

<sup>52</sup> No Brasil, grupos neo-conservadores/liberais afirmam que nos últimos anos existiu no Brasil uma espécie de doutrinação ideológica, proveniente de grupos de esquerda, que através de “professores militantes” se utilizaram da escuta cativa dos/as alunos/as para difundir apenas um viés ideológico.

<sup>53</sup> Segundo Miguel (2016), o MESP surge no Brasil em 2004, mas só em 2014 se torna um projeto de lei e a principal organização a se apresentar enquanto uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis do ensino básico ao superior” (MIGUEL, 2016, p. 595). Na definição de Oliveira Filho, (2019, p. 09) “[...] o MESP se constitui como uma reivindicação política objetivada em instituir uma legislação restritiva em torno dos princípios que regem o sistema educativo instituição sancionada pelo Estado brasileiro”. Entre as principais discussões do movimento em questão estão: a moralidade, a ética docente, a laicidade do Estado, e a liberdade no âmbito da “pluralidade”.

<sup>54</sup> Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/rogerio-diniz-junqueira/a-ideologia-de-genero-existe-mas-nao-e-aquilo-que-voce-pensa-que-e/>. Acesso em: 13.07.2021.

Na década de 90, por exemplo, Scott (1995) já fazia referência à expressão ideologia de gênero em forma de conceito das Ciências Humanas, quando dizia que na medida que os/as historiadores/as sociais se voltavam para novos objetos de estudo, “o gênero tornava relevante temas tais como mulheres, crianças, famílias e **ideologias de gênero**. Em outras palavras, esse uso de "gênero" refere-se apenas àquelas áreas, **tanto estruturais quanto ideológicas**, que envolvem as relações entre os sexos.” (SCOTT, 1995, p. 76, grifos nossos). Scott aponta que as autoras dos estudos de gênero, tendiam a sublinhar a causalidade dos contextos sociais (que, com frequência, quer dizer "econômicos"), incluindo sugestões sobre a importância de se estudar a "estruturação psíquica da identidade de gênero". “Embora se afirme, algumas vezes, que a "ideologia de gênero" "reflete" as estruturas econômicas e sociais, há também um reconhecimento crucial da necessidade de compreender "o vínculo" complexo "entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente" (SCOTT p.79).

A partir das análises realizadas nos *corpora* dos 45 trabalhos, foram encontradas três formas de compreender o termo Ideologia de Gênero. A primeira, (Ideologia de Gênero sem aspas) diz respeito a um conceito sociológico e das Teorias de gênero que explica as desigualdades entre homens e mulheres em sociedade. A segunda, — que em termos de Teoria Política do Discurso nos permite pensar a expressão como um “significante vazio” — faz parte de uma contraofensiva criada pela Igreja Católica e incorporada por articulações de grupos específicos da sociedade, na tentativa de barrar ou impedir os avanços em matérias de direitos<sup>27</sup> sexuais e reprodutivos, assim como os avanços de pautas políticas conquistadas por movimentos sociais feministas e LGBTQIA+. A terceira, se trata de uma espécie de tréplica teórica, das (os) estudiosas (os) de gênero e sexualidade, que buscam através da *epistemologia feminista*<sup>28</sup> e dos Estudos de gênero e sexualidade, contra-argumentar o sentido antigênero dado à ideologia de gênero, trazendo à discussão as motivações e desejos mobilizados por trás desse discurso e dos grupos que o difundem. A este último sentido/reação e caracterização que tenta (des)construir o discurso falacioso criado pela “Ideologia de Gênero”, chamarei de “contra lógica antigênero”.

Mas pode um só termo ter vários significados e sentidos? Sim! E podemos compreender tal fenômeno discursivo a partir de preceitos simples da abordagem linguística saussuriana, na qual qualquer signo linguístico só existe porque é compartilhado socialmente, e seu sentido emerge a partir dos significados dados a ele, ou seja, é a partir da cultura que os sujeitos vão dar significados aos significantes. É no âmbito da cultura (e isso envolve, educação, política e

a sociedade como um todo) que vem sendo propagado o significado sobre “Ideologia de Gênero” em seu sentido antigênero, disputando as consciências e reiterando *lógicas* já existentes de perseguição, censura, ódio e menosprezo, sobretudo aos corpos de mulheres e LGBTQIA+ que escrevem para e a partir de seus lugares e vivências no mundo. Isto é levar em consideração que, seja qual for o sentido de Ideologia de Gênero hegemonizado, é preciso que “socialmente haja uma aceitação para tal, uma convenção social. Ninguém pode dizer que a partir de agora, por exemplo, a palavra cadeira se refere ao céu. Essas convenções não podem ser desfeitas em qualquer momento, por qualquer pessoa.” (XAVIER, 2015, p. 89). Se trata, portanto, de disputas discursivas por hegemonia e cristalização de discursos.

Para além desse entendimento, em relação ao sentido antigênero da “Ideologia de Gênero”, podemos considerar o que a abordagem laclauiana considera como “significante vazio”, uma lógica que constitui o que é político, que por sua vez, funda ontologicamente a própria concepção do social. Em outras palavras: tudo no social é político, desde as divisões de atividades domésticas que fazemos em nossas casas, até as reuniões, e acordos internacionais acerca dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse sentido, para além das fronteiras linguísticas *stricto sensu*, os significados dados à “Ideologia de Gênero” constituem discursos, que a partir de Laclau e Mouffe (2015), compreendemos como práticas sociais, ações significativas. Essas significações, segundo Laclau (2000), são tentativas de hegemonizar determinados conteúdos ou práticas discursivas:

hegemonizar um conteúdo equivale, por conseguinte, fixar sua significação em torno de um ponto nodal. O campo do social pode ser visto assim como uma guerra de trincheiras em que diferentes projetos políticos pretendem articular em torno de si um maior número de significantes sociais (...). A necessidade e a ‘objetividade’ do social depende do estabelecimento de uma hegemonia estável e os períodos de ‘crise orgânica’ são aqueles em que se debilitam as articulações hegemônicas básicas (LACLAU, 2000, p. 45).

Conforme Mendonça (2009, p. 164), o *significante vazio* ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata. Isso se dá, segundo Laclau (2011), quando em uma prática articulatória, a cadeia de equivalências (elementos/momentos articulados) expande polissemicamente seus conteúdos, inflacionando sobremaneira os sentidos. Ainda a partir de Mendonça (2009), é necessário levar em consideração que os grupos, ao mobilizarem um *significante vazio*, renunciam suas identidades diferenciais (não de forma completa), por meio de *pontos nodais* onde convergem diversas identidades, no caso da ideologia antigênero: evangélicos neopentecostais, espíritas,

movimentos sociais conservadores, igreja católica, grupos e partidos políticos de direita, etc. Essas identidades, muitas vezes, não estavam articuladas anteriormente entre si e nem convergem em tudo. Em *processo de articulação*, quanto maior for sua cadeia de equivalências por meio de um determinado *significante vazio*, menor será a capacidade de cada luta concreta permanecer fechada em sua demanda particular. Segundo Laclau (2011), “a política é possível porque a impossibilidade constitutiva da sociedade só pode representar a si mesma por meio da produção de significantes vazios” (LACLAU, 2011, p. 76).

A seguir, apresento uma tabela ilustrando em síntese os três significados encontrados sobre Ideologia de Gênero nos trabalhos de 2014 a 2020 que foram analisados no Estado da Arte. Compreendendo *significante* não apenas dentro de um contexto linguístico, mas como algo que se encarna todas as vezes que uma demanda se repete, “se justamente não fosse em vão que a demanda se repete, não haveria *significante*, porque [não haveria] nenhuma demanda.” (LACAN, 2003, p. 349). Em sequência, discuto brevemente cada um deles a partir de fragmentos e análise dos trabalhos selecionados, bem como a partir de outras (os) teóricas (os) que somam na discussão.

Tabela 01: Significantes e significados do sintagma Ideologia de Gênero.

SIGNIFICANTE	SIGNIFICADO
<p><b>IDEOLOGIA DE GÊNERO</b> (sem aspas)</p>	<p>Conceito sociológico utilizado por teóricas(os) de gênero para explicar, discutir, analisar, as desigualdades e os papéis sociais de homens e mulheres em sociedade.</p>
<p><b>“IDEOLOGIA DE GÊNERO”</b> (com aspas)</p>	<p>Expressão cunhada pela Igreja católica e incorporada por grupos (neo)conservadores e (neo)liberais para atacar, deslegitimar e impedir avanços em matérias de direitos sexuais e reprodutivos.</p>

<b>CONTRA- LÓGICA</b> <b>ANTIGÊNERO</b>	Categoria criada a partir deste estado da arte para caracterizar a resposta dos estudos científicos sobre Gênero e sexualidade ao discurso antigênero associado ao sintagma/significante “Ideologia de gênero”. Isto é, compreender que a “Ideologia de gênero” (com aspas), nada mais é que um discurso/elemento (neo) conservador e (neo)liberal: uma lógica antigênero de compreender as relações entre homens e mulheres em sociedade.
--	--

Neste primeiro sentido, o significante “Ideologia de Gênero” aparece como um conceito da Sociologia, dos Estudos de gênero e da própria epistemologia feminista. Nessa abordagem, a categoria *gênero* não se trata de um termo negado e rechaçado, ao contrário, representa um conceito rico e potente para compreender como mulheres e homens em sociedade, ou melhor, como corpos de forma geral tem os seus lugares (in)determinados nas relações sociais a partir de concepções biologizantes, de aspectos culturais, de processos de socialização, que podem ou não reduzir as experiências corpóreas, de vida e os processos de subjetivação de sujeitos às lógicas biologizantes, às categorias de anatomia, ao binarismo (macho x fêmea), (masculino e feminino). Trabalhar com gênero, neste sentido, é investigar as (im)possibilidades de viver em sociedade, entendendo por exemplo, a partir de Beauvoir, o porquê algumas ideologias ou perspectivas de gênero atribuem ao homem o *locus* de sujeito absoluto, enquanto as mulheres o lugar do Outro. Ou, a partir de Scott (1995), compreender como o gênero significa relações de poder, como esse poder se articula, como os papéis sociais de homens e mulheres são determinados por aspectos culturais e sociais. Conforme Louro:

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. O impacto dessa nova categoria analítica foi tão intenso que, mais uma vez, motivou veementes discussões e mesmo algumas fraturas internas. Também as relações de gênero passaram a ser compreendidas e interpretadas de muitas e distintas formas, ajustando-se (a) ou interpelando referenciais marxistas, psicanalíticos, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas. (LOURO, 2002, p. 15).

Para Orofino (2018), as questões de gênero estão presentes direta ou indiretamente nas relações sociais, direcionando papéis pré-estabelecidos para homens e mulheres, levando-os a reproduzir, ou não, desigualdades, seja no âmbito pessoal, profissional, doméstico. Para as Ciências Sociais, o “gênero” aparece como uma construção social, por uma compreensão que vai além do sexo anatômico sobre os corpos, entendendo que é necessário, também, analisar como os indivíduos em sociedade — seja por meio de ideologias ou de concepções culturais — significam tais corpos, ou seja, como se (re)produz uma realidade social através dos binarismos e para além do sexo biológico.

De acordo com Hamlin (2020a), os estudos sobre *ideologia de gênero* podem apresentar grande variação terminológica: ideologia de gênero; ideologia dos papéis sexuais; ideologia dos papéis de gênero; atitudes sobre gênero; atitudes relativas a gênero; igualdade de gênero e crenças sobre gênero; entre outras. Segundo a socióloga, são expressões que vem sendo utilizadas com sentido semelhante em uma série de pesquisas. Independente de que forma se apresentam seus significantes, no que diz respeito ao universo discursivo educacional, este primeiro sentido encontrado sobre Ideologia de Gênero nos mostra como as diversas concepções de gênero e sexualidade podem ser um meio de reprodução de diferenças sociais e imposição de padrões culturais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Dependendo de qual ideologia ou perspectiva de gênero seja abordada, as educadoras e educadores podem reforçar estereótipos de gênero, bem como violências e discriminação no espaço escolar. Em forma de síntese, a partir de Kroska (2007), podemos compreender a ideologia de gênero enquanto um conceito sociológico da seguinte forma:

Tanto ideologia de gênero quanto ideologia dos papéis de gênero se referem a atitudes relativas aos papéis, direitos e responsabilidades consideradas apropriadas a mulheres e homens em uma sociedade. O conceito pode refletir essas atitudes em geral, ou em domínios específicos, como os domínios econômico, familiar, jurídico, político e/ou social. A maioria dos construtos de ideologia de gênero são unidimensionais e variam de tradicional, conservador ou antifeminista a igualitário, liberal ou feminista. [...] Ideologia de gênero, às vezes, também se refere à crenças sociais amplamente compartilhadas que legitimam a desigualdade de gênero. [...] Usado neste sentido, ideologia de gênero [...] refere-se a tipos específicos de crença – aqueles que sustentam a estratificação de gênero (KROSKA, 2007: 1867-68).

A partir de Hamlin (2020a), compreendemos a relevância em trazer à tona essa perspectiva de *ideologia de gênero* como um conceito das Ciências Sociais. Para a socióloga, o silêncio acerca desta questão não parece justificado. Mais que isso, Hamlin (2020a) entende

que a desqualificação sistemática do discurso acadêmico faz parte de uma disputa por hegemonia que não traz um bom prognóstico para os estudos e pesquisas se sua estratégia principal for aceitar que os termos do debate sejam pautados pela distorção e/ou apagamento sistemático de seus conceitos. Em seu trabalho, que trata dos sentidos sobre Ideologia de Gênero, a autora exercita uma história das ideias, a partir da Sociologia de Viola Klein, que apresenta as primeiras explorações teóricas do tema. A partir de Klein, a autora destaca duas questões importantes, a primeira é que, desde suas origens, os estudos acadêmicos sobre gênero baseiam-se numa perspectiva construtivista profundamente antitética ao discurso naturalizante e essencializante da direita global. E a segunda é que, o gênero, enquanto construção social, está profundamente atrelado à produção de narrativas acerca do sentido da feminilidade e da masculinidade. Reitera-se, portanto, o posicionamento de Hamlin (2020) de que, resgatar as valiosas contribuições de Klein à Sociologia, é “também oferecer um exemplar de reflexões acadêmicas sobre *ideologia de gênero* que arriscam ser apagadas caso a resposta científico-social ao discurso da nova direita se reduza a ignorar o conceito como parte do léxico das Ciências Sociais.” (p.1003, tradução nossa).

Maia (2017), destaca em sua pesquisa dez noções para a compreensão da “Ideologia de Gênero” em seu sentido antigênero, que são: 1) “Ideologia de gênero” como sendo contrária a concepção natural e “biológica” dos gêneros masculino e feminino; 2) “Ideologia de gênero” como prática gay, ou do movimento gay; 3) “Ideologia de gênero” como possibilidade de destruição da família [tradicional]; 4) “Ideologia de gênero” como promotora da sexualidade precoce; 5) “Ideologia de gênero” como má compreensão do conceito de gênero; 6) “Ideologia de gênero” como usurpadora da educação moral familiar; 7) “Ideologia de gênero” como conhecimento não científico; 8) “Ideologia de gênero” como uma teoria autoritária; 9) “Ideologia de gênero” como produtora de inconveniências; 10) “Ideologia de gênero” como contrária a uma sociedade onde a Bíblia, junto com a Constituição Federal e o Código Civil, são pilares da sociedade. Maia (2017) sinaliza ainda que a utilização do termo “ideologia” associado ao conceito de gênero, valoriza pejorativamente uma vertente crítica da ideologia, e sua utilização tem sido feita na busca pela criação de um Estado Teocrático no Brasil, em especial, pela tomada da Educação como um campo de disputa e de promoção de discursos e valores cristãos/hegemônicos.

De acordo com Ferreira e Aguiar (2018), essas noções do sentido antigênero são mobilizadas por grupos que buscam atingir seus objetivos por diferentes estratégias, canais

políticos e dispositivos jurídicos através da apresentação de projetos de lei nos órgãos legislativos. Essa articulação de forças, conforme o autor, é acionada por “pânicos morais” em torno da presença das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar. Os autores alertam que essas reações, longe de figurarem como simples mecanismos de repressão, tem uma função dual de poder, tanto jurídica como produtiva, que se articulam no sentido de proibir os temas de gênero e sexualidade na escola, por um lado, e, por outro, reiterar um determinado “regime” de poder-saber-verdade sobre o binômio sexo-gênero que sustenta/reitera a “matriz heterossexual”. Amarillo (2017) resgata que, essa dimensão de terror criada pelo sentido antigênero da “Ideologia de Gênero”, põe mais uma vez as feministas compartilhando um campo semântico com outros seres também caracterizados como terríveis: castradores, fabricantes de viúvas e mulheres estéreis, entidades misândricas, criaturas transgêneros e etc...

Eis então o sentido da “Ideologia de Gênero” em seu sentido antigênero, mobilizado por argumentos cristãos-hegemônicos que, segundo Silva, I. (2018), promovem o combate às Teorias feministas e Estudos de gênero e sexualidade. O autor argumenta que se trata de uma retórica falaciosa, pois a Ideologia de Gênero que destrói é aquela que se contrapõe aos modelos de família opostos ao patriarcado. Uma ideologia machista e que tem implicações objetivas em sociedade frente aos dados de violência contra mulher no Brasil, por exemplo. Contudo, o debate não para com a mobilização antigênero, assim como Silva, I. (2018), outros teóricos se dedicam a estudar o fenômeno e contra-argumentar, tirando os panos e desfazendo as confusões epistemológicas que a estratégia retórica criou. Na formulação dessa contra-resposta à “Ideologia de Gênero”, se atribui o entendimento de que a mesma não passa de uma lógica-antigênero, ou a partir de Kroska (2007), como apenas mais uma Ideologia tradicional de gênero, tendo práticas discursivas generofóbicas como resultado de implemento de um “pânico” moral.

Em resposta ao sentido reacionário de “Ideologia de Gênero”, os Estudos feministas e de gênero e sexualidade vem mostrando como esse sintagma não passa de uma lógica antigênero que representa, sobretudo, uma crescente onda do (neo)conservadorismo incidente sobre as políticas educacionais oriundas do atual contexto social, político e econômico brasileiro. Tais sentidos antigênero assumem, segundo Muelle (2017), um papel ideológico de micropolíticas que, por meio de suas mobilizações, decidem quem deixar viver e quem deve morrer, seja de forma física ou simbolicamente. Dessa forma, o sentido antigênero dado às teorias de gênero contribui com a naturalização de discursos lesbofóbicos, transfóbicos,

homofóbicos e misóginos, articulando-se à outras formas de opressão e tendo como pano de fundo os interesses de grupos (neo)liberais que pretendem avançar na fragilidade de valores como equidade e justiça social.

Os ataques antigênero tem ocorrido em um *momento* de efervescência neo-conservadora não só no Brasil, e vem atuando principalmente em países da América Latina. Dessa forma, a “ideologia de gênero” pode ser compreendida como um *elemento* que faz parte de um discurso político neoconservador e esse “campo discursivo” tem se estendido de forma transnacional, principalmente em momentos de eleição de governos de direita. Um exemplo disso, é que em torno das políticas educacionais no Brasil, enquanto os ataques antigênero emergiam e se consolidavam nos discursos parlamentares, uma série de medidas e de propostas políticas-educacionais também protagonizavam o cenário político do país, demonstrando interesse em uma espécie de “renovação” da educação e do próprio projeto de política nacional, a exemplo: o “novo ensino médio”<sup>55</sup>, discursos como um novo Brasil sem os comunistas e escolas sem doutrinação; que ao nosso ver se trata de ajustes e direcionamentos ao campo da educação que coadunam com o movimento de hegemonia neoliberal em diversos contextos transnacionais.

A respeito do termo “neo-conservadorismo”, o utilizamos para constatar que essas reivindicações conservadoras agem a partir de uma articulação com o significante “novo” ou atreladas a propostas políticas que carregam sentidos de “novidade” na esfera pública. Conforme Oliveira (2009), os discursos conservadores atuais, ou “neoconservadores”, vivenciam um outro contexto do que conhecemos como conservadorismo, construindo e propondo novas questões e alternativas. Para o autor, isso não implica deixar de reconhecer as relações e as continuidades entre os dois momentos, “implica reconhecer, todavia, que esses diferentes momentos estão ao mesmo tempo unidos e separados por diversos processos de deslocamento que transformam, inevitavelmente, os sentidos e as configurações das afirmações conservadoras no contexto atual”. (OLIVEIRA, 2009, p. 265.) Outra observação importante colocada por Oliveira (2009) é a de que a emergência de novos movimentos e identidades que passaram a questionar a ordem patriarcal na sociedade contemporânea se trata de um fator aparentemente decisivo para a articulação de movimentos neoconservadores, onde os discursos feministas, de defesa de homossexuais, entre outros, são despertadores de uma forte reação desses movimentos.

---

<sup>55</sup> Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 16.07.2021.

A constituição dos discursos neoconservadores, tanto católicos quanto protestantes, tem se delineado especialmente por sua identificação com uma tradição/lei cristã em oposição direta, seletiva e cada vez mais organizada a diversos movimentos ou “ameaças” específicas que se apresentam no contexto atual. (OLIVEIRA, 2009, p. 361).

Machado (2017) pontua que as questões de gênero são um diferencial do que distingue o conservadorismo do neoconservadorismo e que no Brasil, o neoconservadorismo teria origem nos debates e mobilizações sobre o aborto na câmara dos deputados desde meados de 2005. Neste mesmo caminho, Rayani Santos (2020), a partir de Petchesky (1981), infere que o diferencial “do neoconservadorismo para outras ideologias conservadoras e de direita é a importância das questões sexuais, reprodutivas e da família, o que seria observável tanto no contexto norte-americano, quanto no brasileiro, onde há uma reação ao feminismo e à agenda LGBT.” (SANTOS, R., 2020, p. 55). Ao tratar da moralidade presente no discurso da “ideologia de gênero “e em termos de *articulação* desses grupos, a autora resgata que:

Nesse conservadorismo moral, as questões de gênero se sobressaem. Para Grzebalska, Kováts e Petó (2017), em diferentes locais do mundo, a mobilização do “gênero” foi realizada das seguintes formas: I) Primeiro, pela construção de uma dinâmica onde “gênero” **é percebido como um conceito ameaçador dentro do qual a direita uniu diferentes aspectos em oposição à agenda progressista com um só guarda-chuva** que passou a ser chamado de “ideologia de gênero”. O termo abarcaria, segundo as autoras, desde **um meio de rejeitar diferentes aspectos de ordem socioeconômica à influência das instituições transnacionais e da economia global** em estados-nação, além da rejeição da priorização das políticas identitárias em detrimento das materiais. II) Segundo, a demonização da “ideologia de gênero” se tornou uma **chave retórica na construção de um consenso** sobre o que é normal e legítimo. III) Por último, a oposição às “políticas de gênero” e ao “Marxismo cultural” **permitiu que a direita criasse uma ampla aliança e unisse vários atores que não cooperavam entre si no passado.**”(SANTOS, R., 2020, p. 67, grifos nossos).

Essa tentativa de pensar o que é conservador, articulado a uma espécie de discurso sobre um “novo”, não se trata de uma mera abstração analítica, um exemplo de abstração real se encontra presente, por exemplo, na afirmação de Damaris Alves, quando diz que “é uma nova era no Brasil” na qual, segundo a ministra, “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. O que há de novo em um enunciado onde o gênero masculino vem primeiro e vestido de azul, e as “meninas”, como o “segundo sexo”, na parte final da frase, vestindo “rosa”? Talvez a certeza de que, de forma transnacional, a força discursiva neoconservadora/liberal ganhava fôlego e adesão de forma articulada. Não à toa, a imagem de Jair Bolsonaro no Brasil pode ser

equiparada a um *cover* precário de Donald Trump nos Estados Unidos, bem como estudiosos apontam similaridades nos processos eleitorais que levaram os dois presidentes ao poder.

O termo neo-conservadorismo, neste sentido, se trata de caracterizar um fenômeno que vem se constituindo ao longo do tempo com padrões específicos de atuação. A partir de Biroli (2020), afirmamos que o termo pode representar a tentativa de ressaltar articulações diversas que sustentam, em contexto específico, os ataques às agendas de gênero e de diversidade sexual. Nesse contexto, para a consolidação de uma agenda antigênero, há uma articulação entre diversos setores conservadores, sobretudo grupos religiosos, como católicos, espíritas e protestantes, alianças que, de acordo com Biroli (2020), não se vislumbravam há um tempo. O mais “contraditório” ou “esquisito” é que essas articulações tem se constituído em contextos de democracia, ao mesmo tempo em que condicionam a um processo do que Brown (2019) chama de “desdemocratização” oriunda dos interesses neoliberais.

De suas aspirações e afirmação "pós-ideológicas" da tecnocracia até sua economicização e privatização das atividades governamentais, de sua oposição desenfreada ao "estatismo" igualitário até sua tentativa de deslegitimar e conter as reivindicações democráticas, de seu objetivo de restringir direitos até seu objetivo de limitar agudamente certos tipos de estatismo, o neoliberalismo busca tanto restringir quanto desdemocratizar o político. Para isso, os neoliberais promoveram Estados e instituições supranacionais despolitizados, leis que "revestiriam e protegeriam o espaço da economia mundial", a governança baseada em princípios de negócios e sujeitos orientados pelo interesse e disciplinados pelo mercado e pela moral. (BROWN, 2019, p. 70).

A ameaça à família tradicional estaria no centro das discussões morais dessa agenda antigênero e neo-conservadora/liberal, na qual as discussões e a composição material dessas disputas perpassam os campos jurídicos, educacionais, culturais e religiosos. O Direito, por exemplo, tem sido uma ferramenta discursiva para hegemonizar os discursos moralizantes em torno da “Ideologia de Gênero”. O neoconservadorismo, como bem aponta Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018b), atribui valor ao processo de modernização da sociedade, contudo, os grupos religiosos que fazem parte dessa articulação tem como pontos de equivalência com o neoliberalismo seus valores e tradições acerca das discussões sobre gênero e sexualidade, assim como outras questões político-sociais relativas à raça e etnia; à classe; relações econômicas e internacionais; questões indígenas, entre outras.

Dentro dessa proposta, que promete um “novo” horizonte social, há a tentativa de impor, por meio de um discurso de ordem e progresso, um padrão ou modelo único de vida ao conjunto

da sociedade. É importante, neste sentido, evidenciar o papel político que determinados grupos religiosos tem desempenhado para o avanço tanto das políticas neoliberais, como das demandas reacionárias e de direita no Brasil. Segundo os autores, uma das características centrais do neoconservadorismo é sua abertura e capacidade de “construir articulações com as lógicas do mercado, da indústria midiática e com os próprios discursos acadêmicos e científicos que possam ser “acomodados” com seu projeto conservador”. (OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G., 2018a, p.24). Dessa forma, articulados a partidos, organizações que apelam ao significante “democracia” (como o Movimento Brasil Livre e Movimento Escola Sem Partido) e grupos de direita, os/as neoconservadores religiosos reproduzem e investem em seus discursos, criando espantalhos de inimigos em comum, dentre eles estariam: feministas, cristãos progressistas, população LGBTQI+, artistas, indígenas, movimento e grupos de ativismo negro, que comumente são resumidos pelos “empreendedores morais” como uma espécie de grupo homogêneo, unidos por um projeto de “marxismo cultural” que, segundo Lopes (2019), detém a crença de que intelectuais marxistas iniciaram uma *guerra cultural*, abrangendo uma ideia de conspiração. Essa despolitização, como ressalta Lopes (2019), resulta em crises: crise do neoliberalismo e crise da democracia. A agenda neoliberal aparenta ser humanista e inclusiva através do discurso de que “somos todos /as iguais” e de seus documentos oficiais, mas não viabiliza oportunidades reais para transformações sociais necessárias.

A partir de Butler (2019a), reflito que talvez um dos nossos maiores desafios neste momento seja politizar o que entendemos por vida, expandir os limites daquilo que é considerado político e compreender os sentidos do que é viver uma vida vivível como um processo de disputa. Quando se nega o gênero, se nega as identidades e suas múltiplas possibilidades frente à impossibilidade de fixar e cristalizar as subjetividades, se nega a (re)construção de códigos, símbolos e sentidos de tornar possível e inteligível vidas e formas de viver que estão para além dos limites estabelecidos sobre o que é o político e a política. Entre o que se entende e se propõe como diversidade, e a denúncia de identidades e sujeitos ainda excluídos desse significante, existem várias formas de ser, existir e resistir na vida que não estão contemplados ou visualizados no que chamamos, por exemplo, de “políticas públicas”. Isso porque, tanto as noções de diversidade como de “público” delimitam quais grupos e quais corpos importam e merecem ter seus direitos assegurados. Dessa forma, as instituições educacionais normativas, tal como a escola, podem ser compreendidas como “espaços de aparência”, pois se é na escola que estamos proibidos de estar, é nela em que devemos

insistentemente aparecer, com o nosso *close*, com os nossos corpos, com a nossa pinta, com nossas subjetividades sempre em (re)construção. Perturbando, rearticulando e deslocando aquilo que se entende e se discute como políticas de inclusão e diversidade, pois somente através de uma forma persistente de aparecer exatamente quando e onde somos apagados, a esfera da aparência se abre a novas maneiras (BUTLER, 2019a).

Diante de uma guerra de sentidos deflagradas, e do superinvestimento da lógica antigênero nos processos educacionais, o compromisso com os discursos democráticos, como ampliação e ênfase nas diferenças, ainda é uma estratégia viável. No entanto, se quisermos encarar o novo liberalismo e o novo conservadorismo, é interessante pensarmos no que nós temos de novo, começando pela compreensão da escola não como um espaço de harmonia, de uma paz universal que dilui as diferenças, mas como um espaço de aparência, um campo discursivo a ser disputado pelo e para os significados sobre a vida, levando em consideração que, normativamente, todos os sujeitos são direcionados à escola, e ainda assim nada impede que alguns corpos, ao sair dela, não sejam excluídos.

No próximo capítulo, centralizamos a discussão nos “embates hegemônicos” impostos pela “ideologia de gênero” nos processos educacionais, com foco nas escolas, campo primordial deste trabalho. Dessa forma, visa-se: 2- Resgatar brevemente os embates e disputas em torno de gênero e sexualidade na educação brasileira; e 1- Explicar como a guerra ao gênero e a gênerofobia tem se articulado e aprofundado no Estado de Pernambuco; 3- Adentrar ao debate sobre o ensino da Sociologia em tempos de “ideologia de gênero”.

#### 4 IDEOLOGIA ANTIGÊNERO E "EMBATES HEGEMÔNICOS" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*A cultura, diz Stuart Hall, é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Daí porque não deve nos surpreender que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (...)*

[Guacira Lopes Louro]

O termo “guerra cultural” a partir de Laclau e Mouffe (2015) pode ser compreendido como um processo que configura “embates hegemônicos” em torno do que se determina fixamente enquanto cultura. O superinvestimento do termo pelos grupos reacionários e antigênero demonstram o caráter ontologicamente político do que determinamos como cultura, ao mesmo tempo em que uma espécie de vitória de uma cultura sobre outra significaria a hegemonia de determinadas *formações discursivas*. Enfatizamos a dimensão da hegemonia, não apenas por ser um conceito chave para a compreensão da sociedade a partir da Teoria Política do Discurso, mas por sua aplicabilidade sempre relacional entre elementos que se articulam ou não a partir de “momentos” políticos em forma de estratégia. Digo isso por levar em conta que *momentos* articulados, sejam eles quais forem, são precários, pois tanto processos articulatórios, como a reconfiguração de momentos políticos, são mutáveis. Por isso, um atalho na compreensão do que significa a hegemonia seria por meio da observação de como se articulam demandas discursivas e analisar como é possível, ou não, a emergência e a mobilização de estratégias. Essa discussão perpassa pelo problema posto por Laclau (2011) quando questiona em que termos o que concebemos como “particular” e “universal” se tornam ferramentas dos jogos de linguagens que moldam as políticas contemporâneas, e neste sentido, o conceito de “hegemonia” é mister na compreensão da tal “guerra cultural” que quase sempre estabelece uma lógica política de um “nós” contra um “eles”: “Certo, porém, é que não há qualquer mudança histórica de vulto em que não seja transformada a identidade de todas as forças intervenientes. Não existe possibilidade de vitória em termos de uma autenticidade cultural já adquirida.” (LACLAU, 2011, p. 85). “Tudo dependerá de quais forças políticas terão sucesso em hegemonizar as demandas democráticas atuais” (MOUFFE, 2020, p. 26), inclusive sendo

capazes de determinar e mobilizar a opinião da população sobre quais guerras precisam ser enfrentadas e quais demandas podem significar democracia.

Localizar estrategicamente uma concepção hegemônica de cultura associada ao significante (guerra) se trata de uma tentativa de evocar sentimentos de medo, pânico e horror frente às transformações promovidas pelos discursos que tem questionado, e de certa forma deslocado, os sentidos e os modos de compreender a sociedade, as relações e os papéis sociais, sendo importante sublinhar que, no que tange às questões de gênero e sexualidade, “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p. 18). Entendemos o conceito de cultura aqui como um espaço onde se produz e se disputa formas de subjetividades, identidades, discursos e performances, de modo conflituoso, instável, em que é possível a identificação de uma hegemonia, mas nunca a fixação e imutabilidade da mesma. Neste sentido, a guerra cultural também não se trata de algo novo, mas talvez, só agora, o convite ao *posicionamento tenha* se difundido de modo mais amplo. Zan e Krawczyk (2021), vão apontar que:

A crise do neoliberalismo no século XXI serviu como uma luva para difundir e fortalecer o movimento conservador pelo mundo. De certo modo, é possível afirmar que a disputa por agendas econômicas atuais se constrói por meio de uma guerra que é fundamentalmente discursiva e cultural e, portanto, a escola e a ciência são alvos privilegiados nesse momento. (ZAN; KRAWCZYK, 2021, p.06).

Dentro das transformações de significados culturais construídos historicamente, as questões de gênero e sexualidade aparecem como ponto fundamental de questionamento das demandas neo(liberais) e (neo)conservadoras, sendo tratadas muitas vezes como um dos pilares do dito *marxismo cultural*. Partimos da compreensão de que a evocação de uma “guerra cultural” como um significante de ameaça constitutiva aos processos educacionais neo-liberais/conservadores, pode ser compreendida também a partir do que Louro (2008) chama de “embate cultural”, fazendo referência às diversas instâncias sociais e culturais onde se constroem (ou não) inúmeras aprendizagens e práticas sobre gênero e sexualidade, seja de forma explícita ou dissimulada. Entre essas instâncias sociais e culturais, que também podem ser entendidas em termos educacionais como “campos disciplinares” está a Sociologia, campo do conhecimento que tem sido disputado como espaço de produção de discursos, algo que se relaciona diretamente com o que se aprende e se ensina nos espaços escolares:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a **produzir** nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. **Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outras parecem surgir dos novos espaços ou ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes.** Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade. (LOURO, 2008, p. 19, grifos meus).

A atmosfera de uma guerra cultural vem se deslocando de um movimento meramente teórico e ocupando espaços nas salas de aula e espaços político-institucionais, reiterando de forma radical o caráter de disputa que é o ambiente escolar e a própria construção de conhecimentos. Souza Cruz e Macedo (2019) apontam que, “no contexto da América Latina, tem havido o fortalecimento de uma cruzada moral conservadora principalmente contra qualquer tipo de educação sexual ou algum aspecto da educação escolar que venha apontar a historicidade das questões sociais envolvendo o marcador social de gênero” (p.14). No que se refere às aulas de Sociologia — campo mister de investigação e observação desta pesquisa — esses embates podem acontecer de forma mais incisiva e explícita, por esse campo de saber-poder lidar diretamente com questões e pontos centrais das disputas (neo)liberais e (neo)conservadoras. A partir das observações e acompanhamento das aulas para esta pesquisa, e de minhas próprias experiências enquanto professor, percebe-se que o exercício docente na Sociologia, tem sido, em diversas situações, resumido a uma prática discursiva com pretensões ideológicas, sendo inclusive alguns termos e conceitos sociológicos postos em debate a partir de uma perspectiva moral. Todos/as os professores/as entrevistados/as para esta pesquisa, por exemplo, relataram que suas experiências são atravessadas por certo receio, pois muitas vezes, quando não são os/as alunos/as, os/as responsáveis, até mesmo colegas de trabalho chegam a questionar os conteúdos e abordagens trabalhadas nas salas de aulas. É mister pontuar também que o ataque e as disputas em torno da Sociologia não se trata de algo novo, no sentido que uma disciplina que outrora foi frequentemente confundida com socialismo, agora parece ser símbolo e alvo na defesa de que existe uma “doutrinação ideológica” por trás de seu exercício. Antes de 2018, ainda quando não era presidente, presenciamos Jair Bolsonaro, por exemplo, convocando pais, mães, responsáveis e alunos/as a delatar professoras/es que promovessem, segundo as suas palavras, a tal “doutrinação ideológica”. Bem como presenciamos em diversos estados brasileiros o combate ao “comunismo nas escolas” e a própria “ideologia de gênero”. Um

exemplo disso foi o canal criado pela então deputada estadual de Santa Catarina, Ana Campagnolo, para receber denúncias de professores e professoras que estivessem promovendo a tal doutrinação.

Grün (2011) argumenta que, nas guerras culturais, são confrontados princípios distintos de estruturação de alguma realidade social. A partir disso, compreendemos a negação de um significado de Sociologia que põe em xeque e não favorece a hegemonia de alguns discursos. Não à toa, disciplinas como Sociologia e Filosofia tem sido funcionalmente reelaboradas na proposta de um novo ensino médio para a educação brasileira, enquanto disciplinas como “projeto de vida e empreendedorismo” já tem sido colocada como obrigatória com grande ênfase no currículo escolar no Estado de Pernambuco. Isto é levar em consideração que, dentro de uma guerra cultural, não é interessante analisar quem está certo ou está errado, mas observar que os discursos que se pretendem a um posicionamento auto-excludente disputam uma realidade hegemônica nos ambientes educacionais, inclusive na disputa de uma Sociologia que, simbolicamente, represente ou esteja de acordo com as demandas dos grupos em disputa. Para Grün (2011), às questões de gênero oferecem ricos exemplos de como a guerra cultural empreende discursos antagônicos que criam fronteiras e reiteram uma ideia radical de oposição.

O que vem sendo difundido por “ideologia de gênero” mobiliza diversos campos discursivos da sociedade, como por exemplo o campo midiático; proibindo a ampliação e a discussão das diferenças no campo da diversidade sexual e de gênero e reiterando posições de normalidades inquestionáveis para justificar a fixação dos sentidos dos papéis de gênero, seja em nome de uma ideia de Deus, de uma família tradicional, de uma “naturalidade” biológica fundamentada na fé-cristã-hegemônica ou de uma moral excludente e que investe em diversos problemas sociais que precarizam a vida de mulheres, pessoas LGBTQIA+ e corpos dissidentes de modo geral. Essa exclusão da diferença, segundo Laclau (2011), faz parte de qualquer tentativa de fixar ou reafirmar uma identidade, pois é a exclusão que constitui uma aparência de sistema fechado, ao mesmo tempo em que torna as identidades possíveis de existir e de, inclusive, serem subvertidas.

A ideologia antigênero, como tentativa de barrar avanços em torno dos direitos sexuais e reprodutivos, reduz os *momentos* e os discursos que se contrapõem à uma proposta de mundo cis-heternormativa a um paradigma fechado, onde de um lado existe uma espécie de verdade sobre os corpos, as identidades, o sexo, o conhecimento, os gêneros e a sexualidade, e de outro, pensamentos e saberes julgados como negativamente “ideológicos” que estariam a serviço da

destruição humana. A tática de silenciar, vigiar e punir as questões de gênero e sexualidade na educação, bem como de disputar a legitimidade da Sociologia, se trata de abafar as diferenças que representam os limites e a precariedade de uma dada hegemonia, de tirar os holofotes e encerrar as discussões sobre as transformações nos âmbitos culturais e sociais que, segundo Louro (2008), se tornaram mais visíveis e aceleradas, fazendo ecoar novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida “cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans históricos e universais.” (LOURO, 2008, p. 19).

Quando no início deste trabalho, afirmo que a ideologia antigênero pode ser considerada um elemento de uma *articulação* para um projeto político mais amplo, tento dar ênfase às outras estratégias discursivas que, em conjunto com o discurso antigênero, tem desenhado uma proposta hegemônica não só de educação, como também de país ou de “povo”. Macedo (2017) analisa, por exemplo, a relação das demandas do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio, que vem sendo implementadas atualmente a todo vapor nas escolas brasileiras, o que nos ajuda a compreender que as articulações antigênero e a descaracterização do ensino da Sociologia tem relações de equivalência com um projeto neoliberal de educação e sociedade. Como bem nos lembra a autora:

a hegemonia se produz pela articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que a constitui. Nesse processo, as demandas particulares são — umas mais, outras menos — resignificadas e obrigadas a abrir mão de suas especificidades. Nesse sentido, entendo que tanto as demandas neoliberais por *accountability*, quanto às demandas críticas por justiça social vem tensionando uma a outra na negociação, sem deixar de destacar a maior força das demandas neoliberais nesse processo. (MACEDO, 2017, p. 509)

É interessante destacar que o Movimento Escola sem Partido (MESP), é um grupo político com forte influência e atuação na difusão e defesa de que existe “ideologia de gênero”, “marxismo cultural” e “doutrinação ideológica” nas escolas de todo o Brasil. Macedo (2017) aponta que, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o Movimento Escola Sem Partido tornou-se um dos interlocutores do Ministério da Educação, e com forte associação com deputados da bancada evangélica neopentecostal, inseriu em sua agenda o debate sobre a BNCC, defendendo que o documento não deveria tratar de direitos e sim de “currículo”. Ao questionar as questões relativas aos “direitos” presentes na elaboração da BNCC, Macedo (2017) ressalta que ela é reduzida a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, o que desloca potencialmente o jogo

político na direção do fortalecimento das demandas neoliberais por *accountability*. De forma particular, a autora descreve que a atuação do MESP na elaboração da BNCC apresentam as seguintes demandas: 1- a separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família; **2- O combate a um suposto viés ideológico de esquerda** que sustentaria o documento apresentado à consulta pública; **3- A posição de contrariedade a diversidade cultural nos currículos**; 4 – e o ponto mais interessantes para o nosso trabalho, **o combate a “ideologia de gênero” nos currículos**. Levando em consideração que o ponto dois se relaciona diretamente com a localização do ensino da Sociologia nesses embates.

Nessa investida de hegemonizar e universalizar *lógicas sociais* de educação e sociedade, há explicitamente a tentativa de apagar as diferenças e todo o conhecimento e sentido político que não fazem coro às demandas neoliberais/conservadoras. Com bem ressalta Macedo (2017): “O próprio jogo político que levou a uma BNCC em que uma listagem de objetivos é entendida como necessária para que direitos de aprendizagem e ensino se materializem, já embute uma série de exclusões, ainda que não admitidas explicitamente” (p.517).

Podemos conceber o que Mouffe (2018) chama de “crise da formação hegemônica neoliberal”, como um *momento* em que não existe uma hegemonia inquestionável, nem tão pouco um *processo articulatório* de sucesso imutável entre (neo)liberais e (neo)conservadores em prol de um projeto hegemônico de educação. Isso se evidencia, por exemplo, quando as questões de gênero e sexualidade tem os seus sentidos disputados desde os primeiros anos do século XXI, onde as possíveis conciliações entre grupos mais conservadores e progressistas, em um âmbito mais geral de governamentalidade, se rompem diante do deslocamento de uma dada moralidade não consensual entre eles, tendo como saída uma possível relação de equivalência que trouxe a público a fantasia da “ideologia de gênero”. Isto é, a força (neo)conservadora precisava e precisa demarcar, em suas negociações e processos articulatórios, os limites do que se concebe como “diversidade” nos ambientes educacionais e em que medida uma *lógica social da família tradicional nuclear* não seria ameaçada, pois, de outro modo, talvez não estariam alinhados ao processo de neoliberalização da educação.

Assim, ao significarem a arena escolar como um ambiente de risco para a preservação da moral conservadora, essas agendas internacionais de conservadorismo nos costumes e de recrudescimento neoliberal se unem para defender não só a retirada de tais temáticas da educação escolar como também a retirada do próprio Estado do campo educacional. Cabe ressaltar que isso não deixa de ser uma reação a um contexto de crescente atuação de políticas públicas e de pressão de movimentos sociais identitários para que determinadas questões geradoras de estigmas, discriminações e preconceitos

sejam trabalhadas em sala de aula como uma forma de realmente se efetivar uma educação democrática. (SOUZA CRUZ; MACEDO, 2019, p.15).

Construir um entendimento contra ou a favor de uma suposta “ideologia de gênero” posiciona e demarca as possibilidades de articulação de um determinado grupo no campo político-educacional e social, ainda que internamente não exista consenso e coesão total entre esses grupos. E isso não se trata de construir uma formação discursiva entre grupos totalmente semelhantes ao ponto de vermos entidades religiosas e cristãs combatendo os grupos antigênero, ao mesmo tempo em que feministas tem mobilizado nas redes sociais o ataque ao conceito de “identidade de gênero”. Nada é estável e fechado na articulação de um projeto hegemônico (neo)conservador e (neo)liberal na educação, mas as questões de gênero são pontos fundamentais — de equivalência ou de diferença — quando os grupos negociam e se posicionam sobre o que deveria ser a sociedade e o que deveria ser a educação nas instituições de ensino e aprendizagem. No caso da articulação entre grupos (neo)conservadores e (neo)liberais, o ataque às questões de gênero(s) e sexualidade(s) é uma demanda nos processos de negociações que envolvem, sobretudo, concepções e disputas de significados sobre instituições sociais como família e educação.

São mencionados por Laclau (2013) diversos exemplos históricos onde grupos distintos se organizam contingencialmente em coletivos identitários mais abrangentes, e muitas vezes acolhendo demandas que não necessariamente formam um corpo consistente, senão que podem até entrar em conflito dentro do próprio movimento. (PEREZ, D. O.; STARNINO, A. , 2021, p. 94).

Em momentos de crise articulatória, as questões de gênero e sexualidade são priorizadas pelos grupos (neo)onservadores, enquanto nos últimos debates acirrados durante as eleições presidenciais no Brasil em 2018, propostas ditas progressistas, secundarizaram as pautas e até mesmo cederam e renunciaram a sua importância diante da pressão em torno da polêmica que envolvia o apelidado “*kit gay*”. Ao invés de se articular com parte dos “novos movimentos sociais”, pareceu ser um caminho estratégico e mais importante dialogar diretamente com quem hegemonicamente ocupa força discursiva na política institucional, bem como um lugar de universalidade no âmbito das questões simbólicas e culturais. A partir de Mouffe (2020), esses embates e batalhas hegemônicas não representam um fatídico fracasso, em vez disso, pode ser a possibilidade de criar condições para um debate “agonístico”, onde o consenso pós-político não é a única alternativa e onde se pode reafirmar a natureza partidária do que se constrói não

apenas em termos políticos-institucionais, mas dentro de concepções pedagógicas e científicas, por exemplo. É viável, portanto, pensarmos que a ideologia antigênero e a descaracterização do ensino da Sociologia, ao mesmo tempo que soam como empecilhos, são oportunidades de interrogação sobre quais ferramentas discursivas são estratégicas para responder à crise das articulações (neo)liberais e (neo)conservadoras que instauram e estimulam, inclusive, crises nas políticas de gênero e sexualidade e nas disputas em torno de quais áreas de conhecimentos são relevantes nos ambientes educacionais. Em outras palavras, quem, o que e como unir determinados grupos através da defesa das questões de gênero e sexualidade como temas centrais na educação e não apenas como conteúdos pincelados? Como, quem e por que, antes de disputar os sentidos de matérias como Filosofia e Sociologia na educação, é importante garantir as suas presenças no currículo escolar? E em qual projeto hegemônico se encaixaria uma pedagogia em prol dos gêneros e das sexualidades? Sociologia e Gênero para quem? Para quê? E para onde?

Dentro desse projeto hegemônico de educação e sociedade, há uma (re)produção e tentativa de institucionalização de uma pedagogia antigênero, que a partir de uma análise através da concepção sociológica de *ideologia de gênero*, instaura como única possibilidade, reduzir às questões de gênero na educação ao seu sentido biológico, cristão/hegemônico, ou determinando os limites do que pode ser discutido enquanto “diversidade” no ambiente escolar. O texto de Butler (2019b) “Precisamos parar o ataque à “ideologia de gênero” auxilia na compreensão dessa inferência, em especial quando se utiliza do termo “pedagogia em diversidade de gênero”. Esta expressão pode se referir às formas de significação acerca do gênero e da sexualidade nos ambientes educacionais. Neste sentido, pedagogias de gênero se tratam, sobretudo, de “um exercício dogmático que prescreve como os estudantes deveriam pensar ou viver” (BUTLER, 2019b). Posto isto, uma pedagogia de gênero pode tanto tomar posições em relação à defesa do ensino e discussão de gênero, como negar a relevância e os benefícios de tais discussões no ambiente escolar. A pedagogia antigênero, por exemplo, pode ser evidenciada a partir de Bernini (2018, p. 548), ao destacar uma fala de Jorge Mario Bergoglio, o então Papa Francisco, em Abril de 2013, advertindo seus/suas fiéis a respeito “dos horrores da educação manipuladora”, a qual poderia transformar as escolas em “campos de reeducação” comparáveis aos das “ditaduras genocidas do século XX”. Tais enunciados são provocativos e convidativos a pensar sobre os sentidos de pedagogias em diversidade de gênero que estão em disputa. Mais que isso, é importante ressaltar os papéis

fundamentais das ideologias de gênero na produção dessas pedagogias. Para que uma pedagogia antigênero seja aceita e vista como necessária, é preciso buscar formas de institucionalizar o medo, o horror, o receio e o sentimento de se defender e atacar o conceito de gênero, o que configura uma *prática discursiva* que chamo aqui de *gênerofobia*.

A *gênerofobia* se trata do medo e da aversão política não necessariamente racional ao conceito de gênero. Essa prática é estimulada inclusive em períodos de eleições políticas em diversos contextos transnacionais, como bem aborda o filme “*Gênero sob ataque: Documental*”<sup>56</sup> mostrando que a defesa da terrível “ideologia de gênero” teve relevância mais que flagrante em contextos eleitorais. Trata-se de ver o *Outro* que está fora do meu campo de significação como ameaça constitutiva ao que eu sou e acredito, através do medo daquilo que o conceito de gênero pode despertar ou causar ao “real” de alguns indivíduos em sociedade. A *gênerofobia* exercita, portanto, a necessidade de combater o gênero como um dispositivo perigoso e a fobia ao conceito de gênero tem sido frequentemente produzida por discursos jurídicos, científicos-biológicos, religiosos e políticos e instaurada através de um “pânico moral” que chega à população através de apelos muitas vezes emocionais. Essa *gênerofobia* vem, inclusive, levando docentes em Sociologia a temer o conceito de gênero em sala de aula. Como mostraremos mais adiante, muitos mudam de assunto quando alguma questão de gênero aparece de forma polêmica durante as aulas.

A discussão sobre práticas discursivas generofóbicas podem se articular ao que Coelho (2017) chama de fobia religiosa e de gênero, ao investigar o uso do gênero como “ideologia” por meio do apelo ao *senso comum* e ao recurso de códigos de sentidos dominantes (hegemônicos) da população, produzindo *pânico moral* de gênero durante as tramitações do PNE nos períodos de 2012-2014. No entanto, busco não tratar de uma fobia religiosa de gênero, mas de uma generofobia (fobia ao conceito de gênero) em um sentido contextual à difusão da “ideologia de gênero”. Já que pesquisas como as de Silva e Moraes Silva (2021) apontam que até mesmo grupos autointitulados feministas tem contribuído e mobilizado com o ataque ao conceito de gênero. Os autores compreendem a “ideologia de gênero” não como um fenômeno que é mobilizado por uma “frente homogênea”, que se alimenta discursivamente apenas entre grupos políticos de direita e religiosos, mas como um processo no qual identidades múltiplas negociam pautas em comum e constituem um discurso hegemônico sem abrir mão de suas

---

<sup>56</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Aj3St\\_zUM7M&t=610s](https://www.youtube.com/watch?v=Aj3St_zUM7M&t=610s). Acesso em: 07.11.2021.

singularidades e formações discursivas anteriores, sendo um desses grupos, por exemplo, feministas autointituladas radicais.

Essas questões políticas e a prática generofóbica tem chegado fortemente às instituições de educação, que desde sempre foram e são espaços de disputa e de ecos estrondosos das batalhas e embates travados por uma hegemonia social. Por mais que levantem muros, as instituições de educação não deixam de ser reflexos, sombras e espelhos do imagético corpo social, ao mesmo tempo que apontam para a grande ficção coletiva que costuramos todos os dias sobre o político e a sociedade. A “ideologia de gênero”, junto a outras propostas com tons de “novidade” como o “novo” ensino médio, sinalizam as instituições de educação e a própria disputa pela presença da Sociologia nos ambientes escolares como campo de interesses e de inserção de uma cultura (neo)liberal e (neo)conservadora. É neste sentido que, quando falamos de instituições educacionais, falamos a priori de espaços vazios, que são preenchidos pelos diversos embates hegemônicos sobre o que foi, o que é, o que deveria ser e o que será o que chamamos de vida e sociedade.

Reis e Eggert (2017) apontam que, no Brasil, foram ratificados e construídos democraticamente diversos tratados e documentos nacionais e internacionais que envolvem tanto questões do campo educacional, quanto sobre desigualdade de direitos de formas específicas, entre os quais se destacam a temática de gênero e sexualidade. Podemos citar, como exemplos desses tratados e documentos, a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (CEDAW, 1979), que em seu artigo 10º afirma:

Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e também para eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino (UNICEF, 1979).

Podemos mencionar também, como um espaço de grande contribuição para alimentar a mobilização dos setores sociais em prol do fim da desigualdade de gênero, o Fórum Mundial de Educação no ano de 2000, que apresentou como meta, até 2005, a eliminação “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20). No Brasil, a discussão do ensino de gênero e educação sexual ganhou um grande espaço em 2012 a partir da homologação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, muito embora, no âmbito educacional, a disputa deu-se muito em torno de conteúdo. O documento faz referências não só

às questões de gênero, mas também à orientação sexual, afirmando que todas as pessoas devem usufruir de uma educação não discriminatória e democrática, independentemente de seu sexo, orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2012<sup>a</sup>, p.2). Neste mesmo ano, foi determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em função da legislação já existente, a obrigatoriedade da educação em direitos humanos, onde o PPP (Projeto Político Pedagógico) do ensino médio consideraria a valorização desses direitos mediante temas relativos a gênero, orientação sexual, pessoas com deficiências etc.; dispostos no artigo XV:

Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2012b, art. 16).

Em suma, esses acordos e regulamentações são resultado de uma grande mobilização de setores sociais e são indispensáveis para o discernimento da relação entre o discurso da ideologia antigênero e a luta pela igualdade de gênero na educação brasileira, bem como demonstram possíveis motivos do interesse em regular os conceitos e conteúdos propostos pela Sociologia no ensino médio. É preciso pontuar que muitas dessas disputas se interessam de forma demasiada em questões de conteúdo que esses avanços representam. E nem sempre o que está no currículo ou em um documento institucional garante a emergência de práticas discursivas. Esses acordos e regulamentações, vem sendo caracterizados pelos ideólogos antigênero e grupos que difundem a “doutrinação ideológica” como projetos culturais que desviam a naturalidade e que ameaçam a integridade da espécie humana como um todo.

Neste capítulo, pretende-se aprofundar essas discussões, localizando parcialmente alguns dos “embates hegemônicos” em torno das questões de gênero e sexualidade e articulando a mobilização da ideologia antigênero como parte de um projeto hegemônico (neo)liberal e (neo)conservador. Em sequência, busca-se discutir a ideologia antigênero no Estado de Pernambuco, lugar onde foi desenvolvido este trabalho de investigação e, por fim, o capítulo finaliza articulando os ataques ao ensino da Sociologia e às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

#### **4.1 O ensino de gênero e sexualidade no Brasil e as disputas e articulações (neo)liberais e (neo)conservadoras**

Muito antes do gênero se tornar alvo de guerra, o conceito e ferramenta política precisou ser reconhecido enquanto ameaça aos discursos hegemônicos cis-heteronormativos de forma mais emergente. No caso brasileiro, quando fazemos referência a este investimento como uma “contraofensiva”, estamos nos referindo ao incômodo causado pelos resultados de diversas conquistas que avançaram com o processo de redemocratização no Brasil e que, ao se contrapor à ditadura militar, contribuíram para o fortalecimento de discursos relacionados aos direitos humanos nos embates políticos. Não à toa, os difusores da ideologia antigênero comumente questionam os direitos humanos e especificamente atribuem um sentido de privilégio aos direitos de determinados grupos sociais, entre eles, mulheres em sua pluralidade (principalmente mulheres trans) e pessoas LGBTQIA+, sendo relevante destacar também que, há na própria concepção de processos de escolarização modernos, a necessidade de padronizar e regular discursos sobre gênero e sexualidade.

Souza Cruz, Silva e Santos (2020) destacam que a educação sexual no campo educacional brasileiro surge como tema no início do século XX, ainda durante a Primeira República. Conforme os autores, a presença de tal temática esteve fortemente marcada pela influência das concepções médico-higienistas do século XIX. Deste modo, não apenas os espaços públicos foram regulados, “mas o comportamento das pessoas, de uma forma que o discurso civilizatório brasileiro, a autoridade e a voz dada às ciências médicas e jurídicas somaram-se às outras instituições, como a escola e a família, que serviram como importantes porta-vozes dos discursos higienistas e eugenistas de então.” (SOUZA CRUZ; SILVA; SANTOS, 2020, p. 97).

Segundo Vianna (2004), desde o final dos anos de 1980 existe uma preocupação voltada ao investimento em mudanças na educação básica brasileira, entre elas, as questões de gênero, que ganharam visibilidade apenas em meados dos anos de 1990, visando à superação de uma série de medidas contra a discriminação da mulher nos âmbitos do Estado e das políticas públicas. Atualmente, o debate sobre questões de gênero, ainda que com muita resistência, fazem parte do currículo normativo escolar. Podemos citar como exemplo o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de Sociologia (2012), que já enfatizava as questões de gênero e sexualidade, atreladas às formas clássicas de estratificação para o ensino médio. Macedo e Ranniery (2017) observam que a partir dos anos 1990, há uma intensificação das discussões de gênero no discurso educacional, e neste período, o debate sobre sexualidade assume um caráter menos moralizante. Acompanhando a teorização sobre tais temáticas

produzidas, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, os autores pontuam que a educação e a sexualidade passaram a se constituir numa área de estudos no Brasil e a ter impacto sobre os currículos escolares.

Podemos compreender a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) como um marco fundamental para pensar a inserção do debate sobre gênero e sexualidade de forma bem mais instalada, ainda que não menos conflituosa, ao ambiente escolar (CÉSAR, 2009). Foi nesse período que os discursos/práticas educacionais surgiram em torno das temáticas. Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018b) pontuam que foi na década de 1990, a partir da organização dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, que a “orientação sexual” foi proposta como tema transversal, pautando-se na lógica de direitos sexuais e reprodutivos.

O tema da sexualidade surge no ambiente escolar em torno da epidemia do HIV-AIDS, assim como do reconhecimento da gravidez entre jovens que ainda vivenciavam o processo de vida escolar (CÉSAR, 2009). A partir dos anos de 1960, os movimentos sociais — destacando-se, entre eles, as lutas feministas e o movimento LGBT — produziram marcas no discurso sobre a escola. Pouco antes da instauração da ditadura militar no Brasil, a educação do país passava por um momento de “renovação pedagógica” no qual algumas críticas sociológicas referentes à educação eram aplicadas em algumas escolas experimentais, contribuindo assim para a discussão da educação sexual de forma mais sistemática. (CÉSAR, 2009). Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro foram estados brasileiros que protagonizaram o que César (2009, p.40) chama de segunda onda da educação sexual no Brasil:

Foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou de forma mais sistemática ao discurso pedagógico. Nessa que podemos chamar de segunda onda da educação sexual brasileira, escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de educação sexual em conexão com as “novidades pedagógicas” e curriculares de então. Nas escolas paulistas destacam-se as experiências desenvolvidas tanto na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo quanto no Colégio Vocacional e nos Colégios Pluricurriculares. Estas experiências específicas de educação sexual e todas as demais experiências pedagógicas originadas dessas instituições foram reprimidas e suprimidas pela ditadura militar (CÉSAR, 2009.p. 40-41).

A ditadura militar foi um fator crucial de impedimento ao avanço dos debates e discussões que eram inseridos no ambiente escolar, por meio de práticas de proibição e coerção de professoras/es em relação à educação sexual, que ainda hoje se encontram presentes em projetos políticos como o do MESP — Movimento Escola Sem partido — e no próprio discurso da ideologia antigênero. A ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes,

principalmente decorrente da aliança entre militares e o majoritário grupo conservador da Igreja Católica. Segundo César (2019, p.41), algumas iniciativas que conseguiram burlar o controle, tornaram-se experiências de resistência, e nas décadas seguintes, entre as lutas pela redemocratização do país, a educação sexual passou a ser tomada como um marco de reivindicação importante do feminismo brasileiro. Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018b) pontuam que, com o golpe militar, houve uma crescente aproximação entre o governo e o catolicismo conservador (representado principalmente pelo movimento integralista), a partir daí, a ênfase em uma moral tradicional ganha força nos currículos, em especial nas escolas públicas.

Após a ditadura militar, a educação sexual passou a ser pensada como um dos marcos educacionais e base para uma proposta de libertação dos corpos, mulheres e sujeitos. (CÉSAR, 2009, p. 41). O que soa como uma controvérsia, já que o feminismo não conseguiu se estabelecer enquanto categoria epistemológica para as práticas pedagógicas, pois a educação sexual começou a crescer estrategicamente no campo da saúde (biologia), visando à prevenção e o debate acerca de questões biológicas voltadas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, o que ainda é muito comum no cotidiano escolar contemporâneo, e o que pode se apresentar como o limite dado aos/às docentes ao tratar de sexualidade na sala de aula em forma de “conteúdo”. Sendo necessário chamar a atenção também uma dimensão heterossexual frente essa perspectiva da biologia.

Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento, o discurso de sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social (CÉSAR, 2009, p. 42).

Os PCN’S (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram decisivos na mudança de quadro referente à tendência estritamente biológica de tratar a sexualidade na escola. Isso se deu através da inserção dos debates que nutriam os movimentos sociais da época. O que hoje conhecemos como temas transversais foram instituídos nesse período, estando entre eles, a educação sexual. Gustavo Oliveira e Anna Oliveira (2018b) afirmam que o enfrentamento à discriminação por orientação sexual e estereótipos de gênero já se encontravam presentes nos PCN e são enfatizadas no período de 2004 a 2014. Os autores resgatam a importância da pluralidade de

grupos, organizações e movimentos nacionais e internacionais — não necessariamente atreladas ao campo educacional — na produção de sentidos sobre gênero e sexualidade. Em meados da década de 1990, algumas organizações passaram a dialogar diretamente com instâncias governamentais, desenvolvendo programas, cartilhas, vídeos, seminários e cursos de formações continuadas junto à secretaria de educação de vários municípios do país. No entanto, essas parcerias, segundo os autores, gerou um contexto de *acomodação discursiva* que dificultava uma linha de argumentação autônoma por parte dessas organizações (entre elas muitas ONG'S) no que tange à problematização dos discursos atrelados à sexualidade, à família e ao gênero. Ainda segundo os autores, neste mesmo período, houve um sobressalto no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos sobre gênero e sexualidade, alcançando em 2002 um grande espaço de forma diversificada nas universidades e centros de pesquisa. A partir de então, os autores elencam diversos avanços e conquistas nos primeiros anos do século XXI, frutos das articulações de diferentes grupos sociais, a emergência de redes de movimentos sociais, bem como a assinatura de acordos internacionais sobre direitos humanos, que vão contribuir e influenciar diretamente nas políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil.

Alguns desses marcos e momentos políticos foram: Criação do Conselho Nacional de Combate à discriminação (2001); Implantação do Programa Nacional de Direitos humanos II (2002); Instalação de Comissão Temática Permanente para receber denúncias de violação de Direitos Humanos com base na orientação sexual; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; O Brasil passa a reconhecer, para efeitos de concessão de visto, a união estável de pessoas do mesmo sexo. (2003); Lançamento do Programa Brasil sem Homofobia (2004); Criação dos Centros de Referência de Prevenção e Combate à Homofobia; Plano Nacional de Política para Mulheres (2005); Fundação dos Núcleos de Pesquisa e Promoção da Cidadania Homossexual em diversas Universidades brasileiras (2006); Lançamento do Plano Nacional de promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009); Realização de conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos humanos de LGBT (2008 – 2011 – 2016); Redesignação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2011); Habilitação, Celebração de Casamento Civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo (2013).

Esses avanços, no início do século XXI, representam um deslocamento dos significados e sentidos em relação às questões de gênero e sexualidade que, segundo Carrara (2015), poderiam ser compreendidos como um novo regime de sexualidade, ancorado na gramática de

direitos sexuais e reprodutivos, de cidadania, de direitos humanos e não mais apenas a partir da discursividade biomédica. Trata-se agora, sobretudo, de disputas onde há certa visibilidade de um regime de práticas atreladas à sexualidade relacionado à realização pessoal, saúde e bem-estar. O sexo não mais como estritamente biológico, mas como tecnologia de si (sexualidade). Muito embora, seja preciso reconhecer, que a demonização e fuga da biologia para tratar das questões de gênero e sexualidade retoma hoje como um contra-ataque aos discursos que tentam se defender da ideologia antigênero. Essa visibilidade de um novo regime de sexualidade chega à escola por meio do discurso dos direitos humanos, o que possibilitou, posteriormente, a existência de programas como o Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Política para Mulheres.

Outro ponto relevante sobre esses avanços é que, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), “o MEC reorientou suas políticas educacionais para abarcar a “diversidade” e mudou inclusive a estrutura organizacional de algumas secretarias”. Na primeira gestão do Governo Lula, havia vinte e quatro programas com foco em políticas de diversidade em andamento (OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, G. 2018b, p. 67). No entanto, a aposta em transversalizar o debate e as temáticas em torno da educação foram dificultados pelas tensões de grupos e diferentes instâncias que se alinhavam ao governo. Conforme os autores, a tentativa de conciliação entre os grupos — progressistas e conservadores — falhou ao não perceber o fortalecimento e atuação conservadora em torno de uma gramática político-moral como a “ideologia de gênero”, o que culminou no que os autores mencionam como “embate hegemônico” sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Isso, em alguma medida, pode se relacionar à crítica feita por Mouffe (2020) no contexto europeu à incapacidade de políticas de esquerda de levar em conta uma série de movimentos e/ou demandas que “correspondem à resistências contra diversas formas de dominação, as quais não podiam ser reformuladas em termos de classe” (MOUFFE, 2020, p. 20). Não por acaso, durante debates e discussões políticas em redes sociais, as questões de gênero e sexualidade apareciam como uma espécie de “cortina de fumaça” em detrimento das questões econômicas e políticas. Como se no enfrentamento à ideia de globalização (neo)liberal, às questões políticas fossem reduzidas “a meras questões técnicas, com as quais os especialistas lidariam” (p.23). Esse significativo “cortina de fumaça” (utilizado inclusive por discursos de esquerda), secundariza o que chamam de “pautas identitárias” em detrimento de uma centralidade ao campo “econômico”, como se tal campo não estivesse interrelacionado com outras estruturas e dimensões do social.

O que se entende por modelo familiar, e a própria ocupação e presença de corpos historicamente marginalizados adentrando aos espaços políticos e reafirmando suas existências nos espaços públicos, atravessam questões econômicas, políticas e culturais. Além disso, seja lá o que se entenda — de forma essencializada — por “campo econômico”, não exclui o caráter interseccional dos problemas sociais frente às possíveis constituições de qualquer identidade, sendo relevante mencionar que tem sido estratégia central das articulações (neo)liberais e (neo)conservadoras, secundarizar pautas nomeadas como identitárias em detrimento do foco em questões economicistas e mercantilistas, inclusive na educação e nas políticas públicas. Ou o movimento inverso de incorporá-las sem levar em conta aspectos outros para além da ideia de uma identidade, pois é preciso levar em consideração a existência de um plano de fundo onde se evidenciam dois tipos de discursos sobre as questões de gênero: 1- Por um lado o ataque que surge a partir da articulação estratégica entre (neo)conservadores e (neo)liberais e 2- O fato de que identidades dissidentes estão sendo inseridas como nunca antes nos meios de comunicação, mídia e publicidade, sendo incorporadas na lógica de mercado que vendem, inclusive, a ideia de “diversidade”, “empoderamento” e “resistência”, o que de certa forma desestabiliza essa articulação.

Biroli (2020) aponta, por exemplo, que um modelo de politização das relações de gênero, desde a década de 1990, encontrou uma “politização reativa” desde o início, e a partir da década de 2000 ela se tornaria uma estratégia mais ampla para alianças conservadoras na política. A autora pontua que houve, inclusive, uma incorporação do conceito de gênero e tradução dessa agenda por instituições como O Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial sobre pobreza e desenvolvimento, embora o neoliberalismo tenha estreitado a igualdade de gênero em seus significados e possibilidades. “O conceito de “empoderamento” das mulheres ganhava espaço enquanto um modelo privatizado de acesso às oportunidades se estabelecia, como a recomendação de ajustes econômicos e de redução do Estado.” (BIROLI, 2020, p.145).

Os limites e os antagonismos às demandas por políticas sexuais e de gênero vão ganhar fôlego no Brasil a partir de 2010, em torno da apresentação do Projeto Escola Sem Homofobia, apelidado por grupos conservadores e reacionários como “*kit-gay*”; a partir de então, é possível perceber uma crise hegemônica instaurada entre o discurso de gênero e sexualidade que vinha ganhando espaço em termos de direitos sexuais e reprodutivos e os discursos mais conservadores, que passam a se sentir mais ameaçados e fragilizados. Ou, por outro lado,

podemos reconhecer que este avanço nunca existiu como se desenhava, a ideologia antigênero, mais que uma reação, pode ser compreendida também como uma presença de antagonismo que sempre estabeleceu os limites dos debates e desses supostos “avanços” em termos de gênero e sexualidade.

A partir disso, se aprofunda e se expande no Brasil, “novas tentativas de controle moral da educação”, impactando diretamente os currículos, desde sempre regulados e controlados e as formações docentes. (OLIVEIRA, A., OLIVERA, G., 2018).

Foi na mesma época do episódio do kit anti-homofobia que a articulação entre parlamentares religiosos e outras bancadas com interesses distintos pareceu se intensificar. A votação do Código Florestal em 2011 é um exemplo do estreitamento entre a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) e a bancada ruralista (VITAL; LOPES, 2013). Mais recentemente, o termo Bancada BBB (bala, boi e bíblia) ganhou popularidade, indicando as articulações entre esses três grupos que não possuem necessariamente os mesmos interesses, mas tem atuado de forma conjunta em algumas pautas. (SANTOS, RAYANI.; 2019, p.07).

Sevilla e Seffner (2017) pontuam que a atuação e ataque dos grupos conservadores ao campo educacional não é algo recente, e que a novidade desse fenômeno é a capacidade e sucesso de articulação de diferentes propostas e grupos, angariando simpatizantes e conquistando cada vez mais apoio popular. Essa articulação e atuação de diferentes grupos no debate do campo educacional, em torno de um mesmo eixo de equivalência, onde diversos discursos e movimentos heterogêneos disputam e negociam suas demandas, é o que Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018<sup>a</sup>) destacam como um dos principais aspectos dos “novos” movimentos conservadores ou (neo)conservadores, como estamos chamando aqui.

Uma das características centrais desses novos movimentos conservadores, portanto, é sua abertura e capacidade de construir articulações com as lógicas do mercado, da indústria midiática e com os próprios discursos acadêmicos e científicos que possam ser “acomodados” com seu projeto conservador. Além de aproximar-se de uma linguagem e de uma estética jovem apropriadas para uma sociedade midiática e imagética. Os discursos enunciados por esses movimentos demonstram claramente que seu principal elemento de identificação é sua oposição ao “outro constitutivo”, personificado principalmente pela esquerda – secular e cristã – e pelos movimentos feminista e LGBT. É a ameaça “fantasmática” (Glynos e Howarth, 2007) que esses outros representam para a ordem social e para as posições de sujeito estabelecidas nessa ordem que mobiliza a identificação com os grupos (neo)conservadores. (OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, G. 2018a, p. 24).

Esses grupos, que por um tempo pareciam silenciosos e que não conseguiam barrar essas alterações tem, nos últimos anos, tem se fortalecido e constituído redes. Estiveram fortemente interessados e relacionados na difusão da “ideologia de gênero”, no Projeto Escola Sem Partido e nas discussões da base nacional comum curricular (BNCC) e na medida provisória (MP 746/2016) que altera o ensino médio e a LDB, sendo relevante destacar que, em todos esses embates, o conceito de gênero foi fortemente combatido, muito embora, outros interesses de viés inclusive econômico estava/estão em pautas nessas medidas e negociações.

Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018<sup>a</sup>) inferem que os discursos conservadores tem ganhado uma dimensão surpreendente no debate público, principalmente através da mobilização de uma dinâmica de identificação que recupera o sonho de uma harmonia plena chamada: família tradicional. Antes disso, Gustavo Oliveira (2009) já observa três fatores que podem ser considerados centrais para a rearticulação e o fortalecimento dos movimentos cristãos conservadores a partir do final da década de 1990: (1) O crescimento significativo da força política do Partido dos Trabalhadores (PT) enquanto principal partido da esquerda; (2) A emergência dos movimentos e discursos feministas e LGBT, questionando frontalmente as lógicas patriarcais e heteronormativas que sustentavam os padrões tradicionais de estruturação da sociedade e (3) A crescente popularização da *Internet* e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Rayani Santos (2019) irá destacar que nem o (neo)liberalismo nem o que chamamos aqui de (neo)conservadorismo são fenômenos novos no Brasil, e que em nosso contexto nacional, os novos movimentos conservadores são representados, principalmente, por atores religiosos que buscam barrar ou restringir direitos de mulheres e da população LGBT, sendo um dos principais argumentos a “defesa” da família. A partir de Machado (2018), a autora pontua o momento simbólico em 2017, onde o primeiro presidente pós-golpe, Michel Temer, tem a sua primeira reunião com a bancada evangélica do país. Rayani (2019) retoma então, um discurso feito pelo até então presidente, no Dia Internacional da Mulher: *“Tenho absoluta convicção (...) do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher”*.

Segundo a autora, esse discurso simboliza a visão de família tradicional defendida por conservadores que argumentam pelos papéis tradicionais de gênero e mais que isso, como esse discurso é evocado também a partir da articulação com projetos neoliberais para o país. Anna

Oliveira e Gustavo Oliveira (2019) vão destacar que, após o golpe parlamentar que depôs a presidente Dilma Rousseff em 2016, Michel Temer assume o cargo de presidente apoiado por uma forte coalizão de grupos de direita, impondo uma série de reformas drásticas explicitamente guiadas por uma agenda conservadora de diversos setores. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) reconfigurou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que passou a ser composto predominantemente por representantes dos interesses de grupos empresariais, e retirou sumariamente todas as referências ao gênero e orientação sexual das Bases Curriculares Comuns do Brasil (BNCC) que se encontravam em fase de conclusão. A BNCC, segundo os autores, implica não só a definição de “conteúdos curriculares” mínimos, mas envolve todo um projeto de redefinição dos modelos de formação, atuação, avaliação e responsabilização docente. (OLIVEIRA, ANNA; OLIVEIRA, GUSTAVO, 2019).

Rayani Santos (2019) aponta também, que o discurso (neo)conservador se fortalece ainda mais com a vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro em 2018, e enfatiza que a defesa e/ou naturalização das desigualdades é um ponto de equivalência entre grupos conservadores e neoliberais. Nas palavras da autora:

Quando, ainda candidato à presidência, Bolsonaro transferiu todas as decisões econômicas a Paulo Guedes (ÉPOCA, 2018), o neoliberalismo se juntou ao conservadorismo do candidato, inaugurando uma nova fase da política brasileira que há poucos anos atrás era difícil de prever. A questão não é a novidade do conservadorismo e do neoliberalismo na sociedade brasileira, mas o fato de se expressarem abertamente, de se aproximarem e se fortalecerem de forma conjunta. (SANTOS, RAYANI, 2019, p.05).

É importante assinalar, que como no trabalho de Rayani (2019), não há aqui o interesse em uma resposta completa acerca da articulação entre essas duas racionalidades. O que se pretende é refletir em que medida se pode pensar a “ideologia de gênero” ou a ideologia antigênero como elementos de uma formação discursiva na qual essas duas racionalidades negociam e convergem parcialmente, levando em consideração que a articulação desses grupos não se dá de modo harmônico, pois “as diversas superfícies de emergência da relação hegemônica não se juntam harmoniosamente” (LACLAU E MOUFFE 2015, p. 162), se tratando, sobretudo, de um processo complexo que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias” (p.163), principalmente por considerar que, “no momento atual brasileiro há uma conexão relevante entre conservadorismo e neoliberalismo.

Com a vitória de Jair Bolsonaro em 2018 e sua chegada ao poder, a conexão dessas racionalidades, com a família entre elas, ficou mais evidente” (SANTOS, RAYANI., 2019).

A autora enfatiza ainda que o significante “família” é mobilizado para tratar de diferentes questões, principalmente no que se refere aos direitos de mulheres, da população LGBTQIA+ e aos currículos escolares e concepções de educação. Dentro dessas narrativas, não há interesse em pautar problemas relacionados à precariedade e às desigualdades que as famílias enfrentam. O que para a autora significa utilizar da “defesa da família” sem problematizar questões mais associadas a um discurso neoliberal. Não por acaso, na votação do *impeachment* de Dilma Rousseff, o termo família foi evocado na justificação dos votos de 72 dos parlamentares que participaram da votação.

Essa mobilização da família o tempo todo, além de reforçar a autoridade familiar e sua privatização, contribui para idealizar essa instituição, impedindo que outras formas de reprodução da vida possam ser sequer imaginadas. Como lembram Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo mina todas as condições do coletivo na sociedade. Isso é relevante porque, ao fortalecer a família tradicional, privatizada, auto-suficiente, conservadores reforçam a ideia de que o cuidado, a solidariedade, o afeto, tem lugar apenas no espaço privado das famílias. Então, as famílias são fortalecidas em uma lógica neoliberal de falta de outros espaços coletivos, de socialização, de cuidado. Ao mesmo tempo, é um discurso de negação dos direitos das mulheres, porque ele visa reforçar a família como entidade, sem levar em consideração os direitos individuais de seus membros e as desigualdades dentro das famílias; e é um discurso de negação de arranjos alternativos de família, que incluem uniões homoafetivas e/ou famílias ampliadas. (SANTOS, RAYANI, 2019, p. 17).

Os grupos que historicamente buscavam conservar as suas “lógicas sociais” tiveram que reagir aos diversos avanços que ocorreram no cenário da política institucional em matérias não só do gênero e sexualidade, mas de outras questões que de algum modo deram ênfase aos discursos de desigualdades até então naturalizadas, como por exemplo, a inserção de sujeitos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade em Universidades públicas. Mais que isso, era preciso estabelecer posicionamentos de aliança ou antagonismo ao novo modelo de liberalismo que se hegemonizou. Sendo a lógica neoliberal/conservadora reprodutora da antidemocracia, o conservadorismo precisaria desqualificar os governos ditos de esquerda, e convencer a população que determinadas políticas, inclusive pautas identitárias, não se tratavam de prioridades ou destoam da realidade do “povo brasileiro”. São justamente nos valores e na moralidade, através da fixação da ideia de família e educação, que tais posicionamentos seriam efetivados como estratégia populista.

Segundo Anna Oliveira e Gustavo Oliveira (2018b), os movimentos e grupos sociais que questionam e desafiam as práticas educativas reprodutoras de hierarquias e relações de dominação naturalizadas, — como, por exemplo, a “Ideologia de Gênero e a ideia de doutrinação comunista nas escolas” — não são fantasmas que assombram somente os grupos conservadores cristãos ou seculares. São também tidos como inimigos dos projetos de uma educação supostamente uniforme e universal (voltada ao neoliberalismo). Os autores apontam que talvez a religião dos grupos neoconservadores esteja mais próxima do que se possa imaginar da realidade que se aponta atualmente na educação e sociedade brasileira. A educação, neste sentido, aparece como terreno tático para a implementação de políticas neoliberais, tendo como aliança as religiões neofundamentalistas que adentram aos espaços políticos/institucionais impondo os seus valores “tradicionais” como moeda de troca. Isso fica evidente, por exemplo, no pano de fundo que mobiliza os significantes de: modernização, inovação e tecnologia, que a BNCC diz apresentar como propostas educativas para as escolas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), proposta curricular subsequente atual, poderia, em uma perspectiva progressista e inclusiva, atualizar as concepções e orientações anteriormente defendidas pelos PCN e pelas próprias Leis e Diretrizes de Base da Educação. Contudo, a BNCC suprimiu as conotações de gênero e sexualidade em seus planejamentos, ainda baseando-se em uma ideia de educação voltada às concepções positivistas com centralidade no mercado de trabalho, subalternizado a diversidade epistêmica, com a perspectiva do currículo unificado como instrumento de controle do trabalho docente. Mas o que esperar de uma perspectiva de “currículo comum” como estratégia descarada de exercer hegemonia neoliberal?

A grande estratégia e certeza dos neoconservadores e neoliberais, é que não se programa e implementa uma forma radical de capitalismo como o neoliberalismo, sem antes passar pela naturalização antidemocrática no plano cultural, político e educacional, pois o “neoliberalismo não só destrói regras, instituições e direitos”, e para que ele se torne cata-ventos em um social sempre aberto e amplo, é preciso transformá-lo em discurso fixado, pois só assim ele é capaz de produzir “certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Percebe-se a ideologia antigênero mobilizada por *narrativas fantasmáticas* a partir de Lacan, onde os sujeitos articulam narrativas imaginárias para encobrir ou suturar os limites e as contradições que os impedem de estabelecer plenamente os seus horizontes sociais. Conforme Glynos e Howarth (2018), a fantasia tenta capturar a ideia de prazer ou desejo. A

partir do que Lacan compreende como *gozo*, para além da simples excitação, também inclui em seu escopo a ideia de prazer na dor. Destarte, *fantasia* não se confunde com falseamento do social, ou algo que se opõe ao que os sujeitos em sociedade concebem como realidade: “O gozo aparece como ‘substancial’ a toda operação discursiva, em modos diferenciais de trilhar o arco pulsional na direção dos objetos parciais, no *modus operandi* em que se repetem as cadeias significantes” (OMAR; STARNINO, 2021, p. 451). É por este caminho que discorreremos sobre a “ideologia de gênero” como um significante que se relaciona com fantasias ou fantasmas sociais, difundidos por meio de discursos específicos, que a partir de suas *relações de equivalência e/ou pontos nodais*, procuram instaurar suas demandas em comum e implantar a hegemonização de seus significados através de negociações, de modo que suas particularidades se voltem aos pontos de convergência estabelecidos, excluindo grupos e identidades que não compartilham dos mesmos interesses e horizontes, ainda que de forma precária e contingente.

[...] o sintagma “ideologia de gênero” emergiu, adquiriu centralidade e contribuiu para catalisar estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas. Trata-se de um projeto que visa reafirmar o estatuto de autoridade moral de instituições religiosas – *in primis*, a Igreja Católica – ou salvaguardar sua influência em contextos mais secularizados (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

Como vimos, no contexto de nosso objeto de debate, o religioso e o político se articulam dentro de um campo de discursividade onde impera a moralidade cristã hegemônica acerca das questões de gênero e sexualidade. A partir da “abordagem das lógicas” em Glynos e Howarth (2007), iremos discutir, brevemente, sobre como alguns discursos mobilizam e alimentam a difusão da “ideologia de gênero” a partir de fantasias de plenitude como horizonte. Faremos isso a partir da identificação e descrição de uma *lógica social* da família tradicional nuclear.

Seja no contexto das práticas sociais ou das práticas políticas, a fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical das relações sociais. Isso é feito através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma plenitude-do-porvir, uma vez que um obstáculo implícito ou numerado é superado – a dimensão beatífica da fantasia-, ou que prevê o desastre se o obstáculo se revela insuperável, que pode ser denominado a dimensão terrífica da fantasia. (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.56).

Glynos e Howarth (2007) nos alertam que, ao utilizar as *lógicas sociais* como unidades críticas e explicativas, estamos tratando das regras e dos “padrões constitutivos de um determinado regime de práticas sociais, cujo objetivo pode ser tanto a reprodução de uma determinada ordem (hegemônica), como a sua própria subversão (GLYNOS; HOWARTH,

2007, p. 140). E é dessa forma que caracterizamos a *lógica social da família tradicional*: como um regime de práticas que visa conservar uma estrutura determinada acerca do significado sobre o que é ou como deveriam ser as famílias, reverberando em impactos diretos nas relações sociais e em suas possibilidades de mudanças, bem como na forma em que os sujeitos em sociedade se autodefinem e definem o *Outro*.

A *lógica social da família tradicional* está baseada na formação nuclear que segue uma lógica heteropatriarcal burguesa. Na contemporaneidade, ela tem sido utilizada para alimentar uma interpretação regressiva sobre direitos, com fortes paralelos ao ideal de nação. Nessa lógica social, a ordem patriarcal e a família heteronormativa são descritas como as únicas que acrescentam valor à herança nacional de um país.” (SPW, 2021). A lógica social da família tradicional, aparece sobretudo como estratégia retórica nas eleições de Jair Messias Bolsonaro, e isso se evidencia em seu discurso de posse no ano de 2019: “... *Nosso objetivo é unir as pessoas, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, lutar contra a ideologia de gênero e preservar nossos valores*”. A nível institucional, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos tem exercido um grande papel na difusão da lógica social da família tradicional, bem como é “o nodo articulador da consolidação das políticas antigênero no Brasil em distintas áreas sociais.” (SPW, 2021). A mudança da estrutura, dinâmica, objetivos e do nome do Ministério foi um primeiro passo e estratégia desse giro ideológico, que se aprofundou com a eleição de Jair Messias Bolsonaro. Não à toa, Rayani Santos (2019) nos ajuda a perceber como o significante “família” tem sido central nos discursos políticos desde o golpe político-jurídico-midiático que destituiu a primeira presidenta mulher do poder:

Sr. Presidente, em nome da **minha família**, em nome do meu Estado de Mato Grosso, em nome do Brasil, **em nome do povo cristão, que detesta a corrupção, o meu voto é “sim”**. Já dizia Olavo de Carvalho, na década de 90, que o PT daria no Brasil PT — Perda Total. (GALLI, 2016, grifos meus).<sup>57</sup>

**Ideias liberais de um lado e uma agenda de costumes, de valores, de família, do outro. (...)** O presidente ganhou a eleição dizendo “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e o Paulo Guedes dizendo que vai privatizar. Foi essa agenda que ganhou a eleição. (GUEDES, 2019)<sup>58</sup>

<sup>57</sup> “Voto do deputado federal Professor Victório Galli (PSC-MT) na sessão deliberativa ordinária de 17 abr. 2016 que autorizou a instauração de processo contra a presidenta por crime de responsabilidade.” (SANTOS, RAYANI, 2019, p.01)

<sup>58</sup> Entrevista com o ministro da Economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes, em 10 mar. 2019. RAYANI, 2019, p.01)

Podemos pensar uma *lógica social da família tradicional* imbricada com as demandas e reprodução de práticas discursivas neoliberais em articulação com grupos conservadores. Para a autora, o significante “família” se trata de um dos pontos de intersecção entre o neoliberalismo e o conservadorismo. Concomitante a essa situação, conservadores mobilizam a “defesa da família” como argumento para suas posições contrárias aos direitos das mulheres e dos homossexuais, bem como o termo família é mobilizado em momentos relevantes que tem propiciado o aprofundamento do neoliberalismo no Brasil (SANTOS, RAYANI, 2019). É importante assinalar que, por mais que o neoliberalismo e o neoconservadorismo se trate de racionalidades e modos de produção de subjetividades distintas, no caso brasileiro é flagrante as suas vinculações e articulações discursivas em prol de um projeto de sociedade onde as questões de gênero e sexualidade se tratam de pontos de ataque em comum. A respeito do neoconservadorismo, Lacerda (2018) irá argumentar que sua peculiaridade reside na centralidade que atribui às questões relativas à família, à sexualidade e à reprodução e aos valores cristãos hegemônicos. Bem como Coutinho (2014) irá apontar que, se tratando de (neo)liberalismo, é possível compreender a importância do controle sobre o que pode significar o termo “família” para direcionar uma moralidade específica em relação ao mercado.

Nota-se que a defesa de Coutinho (2014) da “sociedade comercial” e do papel do Estado sob a família, dialoga, ainda que de modo distante, com o que Brown (2019) argumenta sobre o neoliberalismo. Ela empreende o (neo)liberalismo como uma racionalidade que descaracteriza o social e o político, atacando, inclusive, discursos por justiça social. Para a autora, uma das marcas do (neo)liberalismo, — ainda que este se manifeste de diversas formas em países e contextos diferentes — é justamente a aversão à justiça social e ao reconhecimento das desigualdades, o que encaminha os governos neoliberais a uma necessidade de *desmocratização*: “a economicização neoliberal do campo político, ao abrir mão da ideia mesma do social e substituir a política pela governança, encolhe todos os espaços significativos para uma cidadania ativa” (BROWN, 2019, p.31). Dardot e Laval (2016) propõem uma “análise lúcida” sobre as estratégias do (neo)liberalismo, enfatizando sua capacidade de auto-fortalecimento como projeto social desde os anos 1930. Conforme os autores, o aspecto antidemocrático dessa racionalidade promove problemas como: polarização política, desemprego, abstenção eleitoral, dessindicalização e racismo, instrumentos que, conforme os autores, destroem os significados de demandas coletivas, o que toca diretamente também em processos de subjetivação. “[...] a racionalidade neoliberal que cria um mundo focado

exclusivamente no impulso de economizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade” (BROWN, 2019, p. 22-21)

A partir de Brown (2019), conseguimos compreender como a família e a religião são instituições centrais para promover discursos e *lógicas sociais* que correspondam à moralidade dos grupos neoconservadores. As questões de gênero e sexualidade mobilizam os setores evangélicos/hegemônicos — que crescem a cada ano — e católicos/hegemônicos no Brasil, o que representaria, também, apoio popular nas eleições de Jair Bolsonaro e no seu projeto populista de cristianizar o país e salvá-lo dos males esquerdistas. A família nuclear, patriarcal, neste sentido, opera como rede de proteção e como estrutura que garante a disciplina e a autoridade, constituindo processos de identificação entre a população (através de princípios morais) com o populismo de direita.

No que diz respeito ao neoconservadorismo, o Estado e a legislação seriam responsáveis por estabelecer a direção moral religiosa para a sociedade (BROWN, 2006). Brown (2006) argumenta que o moralismo, o estatismo e o autoritarismo do neoconservadorismo são profundamente ativados pela racionalidade neoliberal, mesmo que o neoconservadorismo busque limitar e suplementar alguns elementos dos efeitos neoliberais, e ainda que as duas racionalidades não se estabeleçam por meio de uma coerência radical. Dessa forma, os efeitos (des)democratizantes do neoliberalismo prepararam o terreno para os aspectos autoritários da governança neoconservadora, sendo a mobilização política do discurso religioso um importante ponto de ebulição dessa articulação.

No que tange ao ensino da Sociologia, os discursos (neo)liberais e (neo)conservadores questionam seu caráter disciplinar a partir de uma *lógica política*<sup>59</sup> de “neutralidade necessária” no que se refere aos conteúdos e temáticas abordadas em sala de aula. Bem como ocorre com o questionamento ao gênero, se trata de questionar o excesso de “ideologia” que uma/a docente em Sociologia pode exercer nas salas de aula. Santos Moura e Santos Pereira (2020), apontam, por exemplo, que grupos como o Movimento Escola sem Partido emergem com um discurso aparentemente (des)ideologizador, a fim de implantar e consolidar a ideologia neoliberal aliada ao discurso do ódio às bandeiras de lutas. O Governo Bolsonaro se articula a esse discurso

---

<sup>59</sup>“O estudo da lógica política, por sua vez, está mais diretamente relacionado aos processos de instituição ou, novamente, de contestação dos limites objetivos dessa realidade (ou horizonte, no sentido fenomenológico do termo) onde se inscrevem as práticas sociais abordadas pelas lógicas sociais. Enquanto a noção de lógica social busca retratar as práticas características de um determinado regime discursivo, o conceito de lógica política pretende retratar as representações políticas mais elementares relacionadas ao processo de instituição do social.” (RAMOS, 2019, p. 129).

defendendo, inclusive, a redução dos investimentos em cursos de Filosofia e Sociologia. Em 26 de abril de 2019, Bolsonaro afirmou que estudos na área de Ciências Humanas não “respeitariam o dinheiro do contribuinte”, e que a educação deveria servir para ensinar “leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa”. Dessa forma, não é do nosso interesse analisar a descaracterização da Sociologia no ambiente escolar e os ataques ao conceito de gênero como produções discursivas isoladas. Ao contrário, são pistas que podem auxiliar na compreensão de um amplo projeto hegemônico de (neo)educação e que incorporam diversos outros elementos para além dos que estão sendo abordados neste trabalho.

#### 4.2 A guerra ao gênero no Estado de Pernambuco.

*Imagina Pernambuco ser o único estado do Brasil a incluir o termo GÊNERO na sua constituição? Isso é ação de um deputado específico, que abre precedente para todos incluírem o termo em qualquer proposição que for elaborada daqui pra frente em nosso estado. A votação será hoje, às 14h, via remota, pelo Youtube da Alepe, **precisamos vencer, a família precisa vencer, é a constituição de Pernambuco que está correndo risco de ser alterada. É muito sério! Corre-se o risco de colocar a ideologia de gênero na nossa Constituição estadual, coisa que na Constituição Federal não existe. Vamos orar para que a emenda do Dep. Pr. Cleiton Collins seja aprovada, nela ele tira a palavra GÊNERO (que é algo cultural e social) e coloca SEXO (que é biológico). Se você tem acesso a algum parlamentar estadual mobilize e peça mobilização.***

[Michelle Collins]

Quando faço referência à “Guerra ao Gênero”, não me refiro a uma espécie de conceito aplicável e observável dentro de uma história universal, mas a uma *prática discursiva* que opera por meio de dispositivos de regulação da sexualidade através do medo, terror e pânico ao conceito de gênero, (re)estabelecendo por sua vez, *lógicas sociais* ancoradas em preceitos cis-heteronormativos e de essencialismo biológico que agenciam uma espécie de criminalização e sanção social a qualquer corpo que performe, represente ou viva em tensão/deslocamento ao que as normas de gênero estabelece. Essas mobilizações antigênero acontecem com ênfase em um apelo de cunho emocional — típicos de fantasias sociais — que se direciona sobretudo aos campos da fé, dos valores morais e de um significado de proteção às famílias e principalmente à infância. Conforme Junqueira (2018), os grupos antigênero estão interessados “em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não

negociáveis”.” (p.451). Em Pernambuco, a atuação e mobilização de grupos antigênero tem protagonismo de políticos evangélicos, que utilizam de dispositivos afetivos-religiosos para convencer o público pernambucano dos perigos do que eles insistem em defender como “ideologia nefasta”.

Para além do âmbito de uma tradição no que concerne à legitimidade nas tomadas de decisão da vida “pública”, essa regulação e controle tem se dado nos espaços acadêmicos e político-sociais por meio do ataque ao conceito de gênero, que enquanto categoria analítica e discursiva em disputa, confere a possibilidade de pensar, refletir, (re)produzir e/ou pôr em xeque as questões referentes às sexualidades e aos papéis sociais dos indivíduos para além da normatividade tão bem fixada no que construímos continuamente e discursivamente enquanto sociedade. Isso porque, um dos motivos de ataque ao conceito de gênero, é por sua capacidade de produzir discursividades e processos de (des)identificação, pois como bem nos interpela Santos, D. e Oliveira, A. (2019), o gênero, como uma unidade tão reclamada, “mostra-se falha e insustentável quando a corporeidade renega tal reconhecimento” (p.51), sendo o corpo compreendido como algo a ser simbolizado e significado dentro dos embates discursivos.

Na tentativa de fixar sentidos, a reiteração normativa coloca à margem quem dela faz pouco caso e escárnio, mas não consegue excluir plenamente. Afinal, no jogo relacional da significação, o abjeto é seu exterior constitutivo, sua condição de possibilidade e, ao mesmo tempo, a constatação de que não há estruturas sociais universais (LACLAU; MOUFFE, 2015). A identidade é sempre construída e ameaçada por alguma coisa externa a ela. (SANTOS, D.; OLIVEIRA, A., 2019, p. 51).

O medo e o superinvestimento em um “pânico moral” em torno das questões de gênero (gênerofobia como venho chamando nesta dissertação), está a serviço de uma legitimação do que supostamente seria natural, essencial, hegemonicamente cultural e divinamente estabelecido aos corpos políticos em sociedade. Essa legitimação não tem sido mobilizada apenas por meio de um apelo ou do fortalecimento de grupos neoliberais\conservadores, mas da utilização de campos *discursivos* que tem grande prestígio e “poder” nas tomadas de decisões dentro dos próprios processos democráticos, como o campo do direito, da educação, da política-institucional, dos espaços religiosos e da própria linguagem.

Desde 2018, tenho me interessado em refletir sobre os impactos da “ideologia de gênero” na cidade do Recife e no Estado de Pernambuco por dois motivos, o primeiro é que se trata do estado onde nasci e onde estou me tornando educador e corpo-alvo dissidente, o

segundo é que, a nível local, existem poucos ou quase nenhum trabalho que busque explicar como esse “pânico moral” chegou e se mobiliza no estado pernambucano, e de como essas articulações tem adentrado aos espaços educacionais. Neste sentido, pretendo aqui focalizar a discussão no estado de Pernambuco, a fim de produzir um discurso sobre alguns atores e atrizes no campo do “político” e da “política” que de alguma forma protagonizam os embates em torno da “ideologia de gênero”, bem como trazer à tona alguns acontecimentos que marcaram os efeitos do discurso antigênero por aqui. Mais que isso, me atrevo a buscar informações acerca da resistência a esse discurso, a fim de enfatizar que não se trata de uma guerra dada por vencida. Os antagonismos e a diferença, ainda que não sejam reconhecidas em diversas concepções de currículos e não estejam aparecendo de forma amplificada nos debates acadêmicos que tratam dessa temática, existem, e de alguma forma é relevante trazê-los para a (re)construção deste trabalho.

Em 2019, tive a oportunidade de desenvolver um estudo de caso acerca dos impactos da “ideologia de gênero” em uma escola na cidade do Recife-PE, por meio dos discursos de professores/as de ensino médio e fundamental.<sup>60</sup> O trabalho apontou o quão comum estava se tornando a autoafirmação de estudantes LGBT em salas de aula, independente de faixa etária, tendo inclusive um grande número dessas autoafirmações acontecendo desde o ensino fundamental. Como oposição à ideia da heteronormatividade no ambiente escolar e da uniformização das relações em seu interior, busquei nesta experiência, refletir a escola enquanto um espaço de diversidade, tendo como ponto de configuração a valorização das diferenças das identidades, assim como suas especificidades sem que os “pontos de equivalência” entre elas gerassem exclusões. Naquele momento, busquei pensar o espaço escolar a partir de uma perspectiva de convivência com as diferenças, não omitindo as complexidades que as circundam, compreendendo as ações que giram em torno e dentro do ambiente escolar fora do centrismo, da ideia de normatividade e de concepções uniformes sobre corpo, gênero(s), sexualidade(s) e identidade(s).

Assim como se fixam os discursos hegemônicos sobre o que comumente chamamos de sociedade, a escola enquanto um “campo discursivo” foi historicamente construído a partir da negação da diferença, determinando o não-lugar de discursos subalternizados, marginalizados ou amordaçados, sejam por práticas curriculares ou por práticas educacionais de modo “geral”.

---

<sup>60</sup> Na época foram entrevistados/as 10 professores/as de uma escola de rede privada na zona Oeste do Recife e foi feita uma análise de conteúdo simples acerca da temática “ideologia de gênero”.

O discurso da “ideologia de gênero” reproduz, portanto, a afirmativa de que os espaços educacionais devem seguir limitando os significados da diversidade, do que é tolerância e expelindo de suas formações discursivas e de suas precárias cenografias harmônicas as identidades que se opõem ao modelo hegemônico de *ser no mundo*. Utilizando-se de fragmentos da fala de um dos professores entrevistados ainda em 2019, pude constatar esse fato:

[...] Pode parecer brincadeira, mas a mesma dificuldade que eu tenho de discutir gênero na sala de aula, é a mesma que tenho quando surgem debates sobre religião. É muito difícil, porque eu percebo que os alunos são ensinados a não aceitar a religião do outro como algo verdadeiro, e que deve ser respeitado.

[...] Discutir homofobia em sala de aula, quase sempre leva a discutir religião. Uma coisa está totalmente ligada à outra. Quando nós discutimos, os pais não gostam, a direção mesmo já pediu que não tivéssemos esses discursos polêmicos em sala de aula. Agora eu me pergunto, qual é então o objetivo de projetos como Escola sem partido? Se já existem partidos da homofobia, do racismo, da intolerância religiosa? (Falas de um professor entrevistado)

O destaque dessas falas não pretende minimizar as questões de gênero e orientação sexual, ou compará-las às questões como religião, etnia, raça, entre outras, pois compreende-se que cada fenômeno social carrega suas particularidades, embora sejam estas inter-relacionadas. Não obstante, quando constatamos que dentro da busca pelo reconhecimento das identidades e suas especificidades a escola se encontra como um campo de produção de discursos que correspondem à inviabilização das questões de gênero, pode-se compreender melhor a afirmação de que “ideologia de gênero” é apenas uma medida mais específica de ideais políticos que afirmam valores tradicionais como a única forma de experimentar o ambiente escolar e *ser no mundo*. O preconceito e a discriminação para com mulheres e pessoas LGBTQIA+ geram e reiteram violências que ocorrem, na maioria das vezes, de maneira sutil, fluida e difusa, criando estereótipos negativos que povoam o imaginário dos/as envolvidos/as, estando muitas vezes implícitos nas políticas educativas através dos currículos normativos, dos livros didáticos e das metodologias que guiam as atividades do cotidiano escolar. Dentro dos cenários de preservação, padronização, naturalização de violências e políticas de universalização e homogeneização do espaço escolar, se encontram os professores e professoras que, segundo Candau (2012), tem demonstrado consciência em relação a diferentes manifestações de preconceito e discriminação, assim como diversas formas de violência – física, simbólica, psicológica, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, – entre outras que estão presentes na nossa sociedade. Apesar da consciência desses fenômenos que se

reproduzem no ambiente escolar, a autora aponta para os perigos existentes no discurso de igualdade, sendo confundida muitas vezes com a ideia de homogeneização, sem que haja espaço para a devida visibilidade e reafirmação de identidades na escola.

De fato, nas narrativas dos professores e professoras, no contexto das pesquisas realizadas, predominavam depoimentos em que esta equivalência entre igualdade e homogeneização era recorrente. A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas tem direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas [...] (CANDAUI, 2012:238).

Para Salgado e Souza (2020), os discursos antigênero atribuem um sentido de perigo a toda e qualquer discussão sobre as diferenças de gênero e sexualidades, o que corrobora com análises políticas que não atendem a determinadas singularidades e a determinados modos de ser e viver, de modo que se intensificam e se produzem mais formas de exclusão e vulnerabilidade. Neste sentido, eles apontam que, no cenário atual, tem sido recorrentes narrativas com o propósito de promover o extermínio das diferenças, das singularidades de vidas que, desviantes, ameaçam os modos de vida hegemônicos (p.08).

Souza Júnior (2018) diz que a “ideologia de gênero” se difundiu por diversas cidades brasileiras, chegando inclusive ao estado de Pernambuco onde, segundo o autor, pregadoras/es, clérigos/os e/ou leigas/os usavam/usam de suas plataformas digitais para condenarem a dita “ideologia de gênero” e, ainda, parlamentares que, sob influência de suas igrejas e os defensores da chamada “família tradicional”, “retiram dos documentos oficiais que regem as políticas educacionais e práticas docentes, termos ligados às noções de gênero e orientação sexual, bem como suprimem as referências à Diversidade Sexual, Orientação Sexual e Gênero.” (SOUZA JÚNIOR, 2018, p.13). O autor pontua também que o único documento oficial direcionado às temáticas de gênero e sexualidade no estado de Pernambuco seria o de “Orientações Curriculares em Educação em Direitos Humanos”, que designa um eixo temático com “Promoção da igualdade entre gêneros e diversidade sexual”, apresentando apenas sete páginas destinadas a tais orientações. (p. 33). Conforme Souza Júnior (2018), em algumas cidades como Caruaru, houveram impactos substanciais do que concebemos neste trabalho como ideologia antigênero, e isso pode se exemplificar, por exemplo, quando se via e se ouvia, nos meios de massa, veiculação de campanhas encabeçadas por religiosos cristãos (neo)conservadores que

serviam para criar nas pessoas subservientes a esses credos religiosos, um ódio ou pavor às militantes feministas e pessoas LGBT.

No entanto, algumas ações vêm sendo desenvolvidas nas escolas de forma a se contrapor a tais discursos. No estado de Pernambuco, por exemplo, existe uma ação por parte do Governo do Estado, em parceria com a Secretaria da Mulher, que vem mudando a realidade de muitas escolas. Segundo o site da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, em 2016 já havia mais de 50 escolas beneficiadas com núcleos que tem por objetivo promover transformações sociais através da igualdade de gênero. É interessante pontuar a relevância de futuras pesquisas que investiguem como vem funcionando o que a Secretaria de Educação e o governo do estado diz existir, pois, se tratando de educação no Estado de Pernambuco, é muito comum existir um *marketing* que destoa das realidades vividas nos espaços escolares.

A secretária da Mulher do Estado, Silvia Cordeiro, esclarece que a iniciativa pretende fortalecer a política de gênero na educação e estimular a produção de conhecimentos mediante intercâmbio de troca de experiências práticas e estudos teóricos, além de realizar ações que promovam mudanças nas relações de gênero e raça (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2016)<sup>61</sup>

Podemos pontuar também a própria Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), como um “campo discursivo” (MAINGUENEAU, 2015) no qual há resistência e disputa em torno das questões de gênero e sexualidade na educação. Isso se dá, por exemplo, através da existência e trabalho da UNERGS (Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades), que faz parte da Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (GEIDH) da SEE, que tem desenvolvido um trabalho sobretudo político, de pautar e assegurar direitos relacionados à inclusão e à diversidade de gênero e sexualidade nas escolas do Estado. Vale destacar que a UNERGS teve como uma de suas fundadoras, Dayanna Louise, uma mulher trans que integra a equipe da GEIDH desde 2017, e que também vem desempenhando um trabalho combativo na educação em um país assombrado pelos discursos antigênero, e que busca desafiar as (im)possibilidades de antagonismo em um Estado que, conforme mostraremos adiante, tem centralizado suas forças discursivas na patologização e desqualificação de identidades e vidas de pessoas trans.

Estes tipos de espaços político-pedagógicos apontam para formas de resistência e antagonismo ao discurso de “ideologia de gênero” nas escolas do Recife e em Pernambuco.

---

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3188>. Acesso em: 30.12.2021.

Contudo, essas iniciativas vêm sofrendo uma oposição crescente. Em novembro de 2017, por exemplo, após um pedido feito pelo vereador Rodrigo Coutinho (SD), foi aprovado um requerimento da vereadora Michelle Collins (PP) solicitando ao então Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) a retirada da Base Nacional Curricular de expressões que fizessem referência à “ideologia de gênero”. Em dezembro do mesmo ano (2017), a vereadora Aimée Carvalho (PSB) deu entrada no Projeto de Lei 406/2017, que pedia a proibição da orientação político-pedagógica relacionada à “ideologia de gênero” e à educação sexual nas unidades escolares e nas bibliotecas públicas do Recife. Ambas vereadoras, que foram pioneiras na difusão da “ideologia de gênero” na Câmara Municipal da Cidade do Recife, também fazem parte de religiões protestantes neopentecostais. Um mês antes, também no ano de 2017, o pastor e deputado pernambucano Cleiton Collins, através da indicação nº 9353/2017, solicitava ao Ministério da Educação a retirada de termos relacionados ao que ele chamava de “ideologia de gênero” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A indicação foi alvo de debate e teve resistência na época, já que a BNCC ainda estava sendo elaborada. No texto, assinado pelo deputado, ele afirmava que o número de crianças confusas sobre o próprio sexo estava aumentando nos países que tem ensinado a “ideologia de gênero” nas escolas, em virtude da condição de fragilidade psicológica das mesmas. E segundo o pastor e deputado, os brasileiros já teriam dado o recado que não desejam que seus filhos façam parte dessa estatística, que resulta na desconstrução da identidade humana.

Fotografia 01- Manifestantes ocupam galeria da Câmara de Vereadores do Recife contra a inclusão de ‘ideologia de gênero’ na base nacional curricular comum



Fonte: <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdafolha/ideologia-de-genero-na-base-nacional-curricular-gera-polemica-na-camara/4680/>. Acesso em: 01.12.2021

Em 2017, também por meio de uma proposta de projeto de Lei (PL 8933/2017), o então deputado pastor Eurico (PATRI-PE), solicitava que o ensino de “educação sexual” somente seria ministrado ao estudante mediante a autorização dos pais ou responsáveis legais. Na época de ebulição dessas propostas, o Ministério público de Pernambuco (MPPE) atuou para evitar que algumas câmaras de vereadores proibissem, via projeto de lei, os debates sobre gênero e sexualidade nas escolas, pois só no mês de novembro de 2017, algumas cidades como Garanhuns, Cabo de Santo Agostinho e Camaragibe, já haviam produzido matérias legislativas buscando vedar o conteúdo da grade curricular de ensino nas redes pública e privada, bem como a Câmara do Recife e a Assembleia Legislativa (Alepe) também já havia proposto vetar a “ideologia de gênero” da Base Nacional Curricular Comum, instituída pelo Ministério da Educação (MEC).<sup>62</sup> O posicionamento do Ministério Público, era de que

propostas nesse teor – comumente vinculadas à bancadas religiosas – são inconstitucionais, atentam contra a laicidade do Estado e, em última instância, ainda reproduzem preconceitos que agridem garantias e direitos fundamentais da pessoa humana. Por outro lado, gestores e parlamentares se mostram resistentes a ouvirem a recomendação dos promotores, o que pode acarretar medidas judiciais. (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2017, s/p.)

<sup>62</sup> Para saber mais: <https://www.folhape.com.br/politica/disputa-entre-mppe-e-prefeituras-sobre-ideologia-de-genero/50601/>. Acesso em: 07.08.2021.

Na época, um dos casos que chamou bastante atenção, se tratava do projeto de lei da Câmara de Garanhuns, tendo como autor o vereador Audálio Ramos Filho (PSDC). No texto da proposta, era determinado a proibição “na grade curricular de ensino da rede municipal a disciplina denominada ideologia de gênero, bem como toda e qualquer disciplina que tente orientar a sexualidade dos alunos ou que tente extinguir o gênero feminino e masculino como gênero humano”. No entanto, todos esses momentos conflituosos foram circunscritos por resistências. No Cabo de Santo Agostinho, por exemplo, o Centro das Mulheres do Cabo<sup>63</sup>, associado à Associação Brasileira das ONG’s (ABONG), se posicionou contra a lei municipal que proibia a realização de atividades pedagógicas que visassem a reprodução do que estava sendo chamado de “ideologia de gênero”, tanto na rede municipal pública de ensino quanto na rede privada:

“Vai ser uma das pautas de discussão. Estamos na luta de enfrentamento a essa onda fundamentalista que tem tentado criminalizar a autonomia das pessoas de decidirem sobre sua vida, as mulheres, o segmento LGBT. Criou-se essa onda e essas pessoas sentem-se com autoridade de proibir a discussão dos direitos sexuais e reprodutivos nas escolas. Isso é um absurdo que vai de encontro ao que vem sendo construído em direitos humanos. Vamos cobrar um posicionamento da Secretaria Municipal de Educação. Na Conferência de Educação, foi discutido o Plano de Educação e essas discussões foram validadas pela conferência. O legislativo traz a decisão sem discutir com ninguém. A gente vai se posicionar”, adiantou Nivete Azevedo, coordenadora do Centro das Mulheres do Cabo.”

Recentemente em Pernambuco, A PEC nº 12/2020, de autoria do Deputado Isaltino Nascimento e outros, gerou polêmicas e embates na arena política do Estado. A PEC, que tinha como objetivo alterar o parágrafo único do art. 5º da Constituição Estadual para modificar o rol de competências comum dos Estados e Municípios, visando acrescer “o combate a todas as formas de discriminação e o racismo comportamental, institucional e estrutural, teve como proposta o Substitutivo nº 1/2020, apresentado pelo deputado Tony Gel (MDB), que deu a seguinte redação do texto acrescentando o termo “Gênero”:

“Art. 5º Parágrafo único XII – estabelecer e implantar política de educação para segurança de trânsito; (NR) XIII – combater todas as formas de violência contra a mulher; e (NR) **XIV – combater todas as formas de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, gênero, religião, de origem nacional ou regional. (AC)**”

---

<sup>63</sup> Para saber mais: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2017/11/lei-municipal-proibe-uso-do-conceito-de-ideologia-de-genero-das-escola.html>. Acesso em: 07.08.2021.

A proposta de incluir o termo gênero foi amplamente criticada por políticos conservadores, entre eles o Deputado Joel da Harpa (PSC), que ao se referir a existência do conceito de gênero no documento, afirmou só existir: “homem e mulher, masculino ou feminino. Qualquer outra expressão é uma tentativa de implantar a ideologia de gênero que pretende desconstruir a família e os vínculos existentes dentro dela”.

Após o aval dado pela Comissão de Justiça (CCLJ) na segunda (6), recebeu 43 votos favoráveis na Reunião Plenária – 13 além dos 30 necessários para alterar a Constituição. Os deputados Adalto Santos (PSB) e Clarissa Tércio (PSC) votaram contra a matéria. Diante dessa alteração brusca no texto, o deputado Cleiton Collins apresentou a Subemenda nº 1/2020, a fim de modificar a redação do Substitutivo nº 1/2020, para incluir no referido rol o combate à discriminação quanto à idade, bem como para retirar o combate à discriminação de gênero, inserindo, pois, em seu lugar, o combate à discriminação de sexo. (PE EM PAUTA, n/p.)

Neste ano de 2021, um caso envolvendo unidades escolares e LGBTfobia foi amplamente difundido nas redes sociais. Ocorreu que no dia 17 de Maio de 2021, a até então deputada Clarissa Tércio (PSC-PE), produziu e veiculou um vídeo no qual a parlamentar, de dentro da escola Estadual Nelson Chaves, em Camaragibe, criticava e ameaçava, em tom beligerante, a gestão e profissionais da unidade por utilizarem linguagem neutra em uma faixa que trazia a seguinte frase colocada por estudantes na frente dos banheiros: “Bem vindes”<sup>64</sup>.

Fotografia 02- Deputada entra em uma escola pública do Grande Recife para denunciar suposta aplicação de “linguagem neutra” no ensino do Estado

---

<sup>64</sup>Para saber mais: <https://www.cendhec.org.br/single-post/identidade-de-g%C3%AAnero-e-educa%C3%A7%C3%A3o-pela-afirma%C3%A7%C3%A3o-da-diversidade-de-exist%C3%Aancias>



Fonte: <https://jc.ne10.uol.com.br/pernambuco/2021/05/12126222-sintepe-promete-representacao-no-ministerio-publico-contra-clarissa-tercio.html>. Acesso: 04.12.2021

Logo após a propagação do vídeo, defensoras e defensores de direitos humanos, sociedade civil e gestões públicas se colocaram contrários e repudiaram a postura da deputada, entre elas a Secretaria de Educação e os sindicatos dos/as professores/as da rede Estadual de Pernambuco. A deputada alegou que seria absurdo mudar o português dentro de uma escola, e que a linguagem neutra é uma afronta ao idioma e uma forma de introduzir uma ideologia, reforçando ideias esquerdistas. Semanas depois, a Secretaria de Educação, por meio da UNERGS, ofereceu uma formação de professores/as para os/as docentes do Estado, para que pudessem aprender e discutir sobre a linguagem inclusiva nas escolas. Neste mesmo ano, em 2021, a UNERGS distribuiu também vários cartazes pelas escolas de referência em ensino médio, alertando para a importância do “nome social” como um direito de pessoas trans nas escolas.

A mesma deputada, Clarissa Tercio (PSC-PE) em 2019, como reação ao *youtuber* Felipe Neto — que na época distribuiu livros com temática LGBT, após tentativa de censura e lgbtfobia na Bienal do Livro<sup>65</sup> — investiu na compra para distribuição de 10 mil exemplares do livro chamado *“Macho nasce macho, fêmea nasce fêmea – desmascarando a falaciosa*

<sup>65</sup> O *youtuber* divulgou a compra de 14 mil obras com temática LGBTQIA+ e sua distribuição gratuita ao público presente à Bienal do Livro no Rio de Janeiro. A ação foi uma espécie de resposta ao vídeo publicado na época pelo Prefeito da Capital, Marcello Crivella, contra o beijo gay da HQ "Vingadores: A cruzada das crianças", e à ação da prefeitura do Rio de Janeiro, que autorizou dez funcionários da Secretaria Municipal de Ordem Pública (SEOP) irem à Bienal do Livro para identificar e lacrar livros considerados "impróprios" por conter temáticas LGBT'S

*ideologia de gênero*”, de autoria do filósofo e pastor Isaac Silva. A mesma deputada é uma das maiores defensoras da ideologia antigênero no Estado de Pernambuco, e já chegou a utilizar as suas redes sociais para adjetivar a suposta ideologia de gênero como um “lixo ideológico”.

Para além do campo educacional, em setembro de 2021, um grupo de advogados decidiu se unir em Pernambuco para pedir o fim da “ideologia de gênero” em banheiros da Seccional pernambucana da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Segundo eles, a intenção seria retirar as placas que permitem o uso dos banheiros de acordo com a “própria identidade de gênero”. O grupo considerava, neste sentido, que a pauta se tratava de uma questão de segurança sanitária, e não de gênero. Nesse contexto, tornou-se polêmico o *posicionamento* da coordenadora Nacional do Movimento Advogados de Direita do Brasil, Gêssica Araújo, que disse ser necessário respeitar a “anatomia masculina e a anatomia feminina”.

Ainda neste mesmo ano, um requerimento 4497/2021 de autoria de Cida Pedrosa (PcdoB) foi votado e rejeitado pela câmara municipal do Recife. O requerimento tinha como pretensão celebrar o Dia Internacional do Orgulho LGBT, que acontece em 28 de junho, por meio da pintura, nas cores do arco-íris, em faixas de pedestres na esquina das ruas das Ninfas e Manoel Borba, bem como do Marco Zero do Recife. Ainda em 2021, representantes de religiões de matrizes africanas, integrantes da comunidade LGBTQIA+ e representantes de outros movimentos sociais gritavam na Câmara de Vereadores de Caruaru: “Fascistas, Racistas!” Contra a fala do parlamentar Cabo Cardoso (PP), que se posicionou contra a ideologia de gênero e a linguagem neutra e a favor das pautas conservadoras.

Reunir informações sobre esses momentos no estado de Pernambuco não foi fácil, pois não existem trabalhos que façam o mapeamento dessas articulações e emergência desses discursos em nosso estado. Por isso, foi feita uma pesquisa nos principais jornais online que circulam no estado. Na experiência pernambucana, a partir do que foi possível registrar, percebe-se que a ideologia antigênero é fortemente mobilizada por grupos evangélicos e que exercem ofício político. Percebe-se também uma centralidade nas questões da infância, e uma preocupação enfática com o conceito de identidade de gênero e com os direitos de pessoas trans. Dentro desses embates em torno das questões de gênero, o que dizem as e os professores de Sociologia? Ou melhor, como elas e eles se posicionam frente às investidas discursivas que difundem a ideia de “doutrinação comunista” “ideologia de gênero” e “guerra cultural” nas escolas de referência em ensino médio na cidade do Recife?

### **4.3 Quando as questões de gênero se (des)encontram com a Sociologia na sala de aula: mais um *Outro* dos discursos neoliberais e agnotológicos.**

AUAD; SILVA E ROSENO (2019) apontam que desde a década de 80, em contextos transnacionais, há um direcionamento acentuado à direita em sistemas educacionais. Passadas três décadas, as autoras conseguem articular momentos outros como o que vem acontecendo no Brasil, onde o pânico em forma de “doutrinação comunista” e “ideologia de gênero” estabelecem um núcleo compulsório de matérias percebidas como “periféricas” ou “controversas”, que numa educação a gosto dos discursos conservadores, poderiam ser diluídas em forma de eixos temáticos, optativas aos/às estudantes e até mesmo suprimidas dos currículos normativos.

Neste contexto que (des)configura um projeto hegemônico de educação (neo)conservadora/liberal, se encontra o ensino da Sociologia no Brasil, confundido em outros momentos com práticas educativas socialistas, mas que também é marcado por um processo de intermitência a custo dos embates políticos-educacionais. Não à toa, é flagrante a descaracterização de um campo disciplinar que pode alicerçar e legitimar discursivamente — ou não — questões de gênero(s) e sexualidade(s) nas escolas. Segundo as autoras, o contexto em que o Brasil se encontra hoje, se assemelha ao momento na Inglaterra, onde Ken Jones analisou as políticas formuladas pelos conservadores de outrora, onde por exemplo, se fazia presente a defesa de que os pais poderiam tirar os seus filhos e filhas de discussões sobre sexo e política e as matérias consideradas básicas teriam uma nova “obrigação de equilíbrio”, legalmente definida da seguinte forma: “...o ensino nas escolas públicas não seria específico de qualquer tendência, e nem tampouco seria baseado em uma análise associada a qualquer ideologia política determinada” (JONES, 2012, p. 285 *apud* AUAD; SILVA E ROSENO 2019, p. 572).

As tentativas de controles curriculares a partir de uma lógica *social da família tradicional* é mais uma entre as estratégias para pôr em prática um afastamento de discursos em prol de justiça social e alinhados à democracia. Não se trata apenas de (des)legitimar e criticar, mas de expulsar e suspender qualquer tipo de discussão nos espaços educacionais, científicos e políticos. No que se refere especificamente aos campos educacionais, é transferir para o campo individual/privado e, sobretudo, um campo enraizado por discursos religiosos, a tarefa de determinar, de modo indiscutível, quais valores, quais temáticas e quais sentidos são ou não permitidos no que se constrói/propõe como conhecimento e como práticas educacionais.

Trechos idênticos a estes escritos por Ken Jones se encontram expressos nos projetos de lei que estão sendo apresentados na atualidade no Brasil. Ao partirem dessas mesmas premissas, grupos foram alicerçados e buscam ter força de movimento social, a exemplo do “Escola Sem Partido”. (AUAD; SILVA E ROSENO 2019, p. 572).

Sevilla e Seffner (2017) nos ajudam a compreender que, na medida em que se proíbe ou restringe a abordagem de determinados temas e fatos presentes no contexto social e na “realidade” brasileira, — ainda que de modo marginal — tal como desejam o MESP e os grupos antigênero, se restringem também as possibilidades de análise e compreensão dos contextos que cercam as/os estudantes e dos/as professores/as abordarem fenômenos sociais específicos, que na visão das autoras, compromete significativamente o aprendizado e a formação integral com vistas à cidadania e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme preconiza a própria Constituição Federal. Para além de uma preocupação mais formativa elencada pelas autoras, destaco que essas medidas agem diretamente contrárias às manifestações de existências e possibilidades de viver e compreender o mundo social. O controle e o debate em torno da importância da Sociologia neste sentido, se relaciona diretamente com questionamentos e tensionamentos de formas de subjetividades e de reconhecimento de determinadas identidades e temáticas. Se relacionam também com as possibilidades de percepção sobre si e sobre o mundo, e quando se trata de ensino e aprendizagem da Sociologia, existe uma limitação e determinação de desconfiança à “imaginação sociológica” tão cara à justificação da presença dessa disciplina no ensino médio.

É preciso ressaltar que, a partir de Macedo (2015), pretendo não tratar a Sociologia aqui como um *campo disciplinar* salvador ou messiânico frente à formação discursiva (neo)liberal/conservadora. Em vez disso, partilho de uma concepção de ensino(s) de Sociologia(s) como projetos disputáveis, e que se constroem a partir de realidades muito específicas. Muito porque, apesar de oferecer arcabouços e diversos conceitos teóricos, a linguagem sociológica necessita ser transposta como análises sociais, para então, serem (re)construídas em salas de aula e no mundo da vida. Pois, como bem apontam Souza, Silva e Burity (2020), “ao que parece, nunca foi tão importante discutir as contribuições da teoria sociológica na formação de novos professores e, sobretudo, as possibilidades de *transposição didática* dessas teorias para o campo da educação básica” (p.248).

Isso significa que aqui se dispensa qualquer consenso ou fórmula mágica de como e por que a Sociologia deve estar nas salas de aula. Ao mesmo tempo em que se reconhece que, no cenário político e social que estamos vivenciando, a presença da disciplina produz

discursividades que interferem diretamente nas práticas educativas e na própria disputa hegemônica sobre o que se aprende e o que se (des)legitima nos espaços escolares e na própria sociedade. Os próprios significantes e conceitos que alimentam estes debates, interrogações, questionamentos, politização, teorização sobre o mundo social a partir de tradições teóricas e de dados científicos que são relacionados à disciplina, já me parece o suficiente na caracterização tanto da importância de sua presença nos espaços escolares, como de sua pretensão de se inscrever em um campo científico, onde as proposições vão além dos simples “eu acho”, “eu acredito”, “eu sinto” ou “na minha opinião”.

Minha experiência como docente em Sociologia e como alguém que estudou Sociologia em sala de aula e desenvolveu pesquisas junto a docentes, me faz refletir que essa disciplina, na escola, requer dos/as docentes, além de uma boa compreensão teórica das tradições sociológicas, a capacidade de negociar e tecer coletivamente sentidos sobre a vida, os corpos, o político e o que chamamos de sociedade. É compreender que uma Sociologia da diferença, — uma espécie de abordagem que defendo aqui — empreende que as teorias sociológicas não existem para buscar e oferecer verdades sobre os sentidos simbólicos do social e/ou soluções imediatas para problemas sociais, mas para radicalizar o estranhamento e a (des)naturalização daquilo que compreendemos como sociedade e como problemas sociais, que não tem necessariamente o mesmo sentido de um problema sociológico.

Neste caminho de reflexão crítica, que se propõe como uma abstração real, o ensino da Sociologia inevitavelmente constitui e é constituído por crises em torno de suas práticas, muito embora, dentro de algumas discussões no campo da Sociologia da educação, é comum perceber o esforço em uniformizar e dar uma resposta ao que a disciplina é ou deveria ser de forma delimitada, e diga-se de passagem, muitas vezes universalizada. Meu pretexto é investigar como, dentro de um campo disciplinar onde vários sentidos de Sociologia (para quê, por quê e para onde) são disputados, alguns/as docentes vem produzindo discursos frente aos cenários já “descritos” nos capítulos anteriores deste trabalho. Mais que isso, faço o exercício teórico/empírico de compreender até que ponto a descaracterização da Sociologia no ambiente escolar se alinha aos ataques antigênero dentro de um mesmo projeto hegemônico de educação e sociedade.

Em torno de um contexto (neo)liberalizante e (neo)conservador, a Sociologia pode ser compreendida, por exemplo, como uma ferramenta que prepara os/as estudantes para avaliações

como o Enem<sup>66</sup>. Mas para além disso, qual o espaço para a crítica social? E de modo mais específico, qual o espaço para as questões de gênero? No sentido que elas estão na escola, nos corpos, nas pernas que balançam freneticamente, nas mãos que tremem, na invisibilização das mulheres entre os cânones sociológicos, nos olhares cansados ou vidrados, no que diz os/as professores/as, nos decotes, na tentativa de burlar o fardamento, nas danças, nos beijos escondidos dos olhares da gestão e docentes, nos corpos racializados e dissidentes. Quem falará dessas experiências? Como falar? Por que não falar? Isto é, buscar compreender não o que a Sociologia deveria ser, mas o que ela restritamente vem sendo e de que forma ela aproxima ou distancia os ambientes escolares da vida social, do mundo vivido, ainda que não vivível. Me parece que dentro das novas disputas por um projeto hegemônico de educação, a Sociologia pode ser significada como um *Outro ameaçador* dos discursos (neo)liberais e (neo)conservadores. Aquele campo do saber que precisa ser freado, monitorado, apontado e inclusive instrumentalizado para uma cultura da paz, de mercado, da harmonia, da diversidade (onde todos são iguais e responsáveis por seus sucessos e fracassos), prática discursiva que tem direta relação com uma “metáfora progressista da coesão social moderna”, estranhamente compartilhada por movimentos e teóricos sociais nos campos da diversidade que operam com “experiências coletivas unitárias” (MACEDO, 2015, p. 897).

As medidas (neo)liberais/conservadoras, ao mesmo tempo que vem determinando quais conteúdos e conjuntos de saberes são necessários para um projeto de currículo universal, determina quais conteúdos e quais campos disciplinares não são interessantes ou tão necessários. E isso faz parte das próprias disputas políticas que (re)constroem e/ou tensionam sentidos de “currículo”, pois em alguma medida, defender uma proposta de currículo (seja de esquerda ou de direita) é estabelecer, por si só, ainda que não assumidamente, uma concepção normativa sobre o que se ensina e se aprende na escola. E para este trabalho, já tendo assumido a importância da ideologia nos processos que (re)constroem discursividades, é inevitável encerrar essa escrita sem defender ou minimamente questionar o que poderia ser uma Sociologia da diferença nos ambientes escolares. Isto é, refletir sobre quais os sentidos e interesses constituem uma concepção hegemônica sobre o ensino da Sociologia. Se a Sociologia é capaz de evocar criticidade, o que a sua ausência ou sua presença também é capaz de apagar?

Segundo Freitas e França (2016), o ensino da Sociologia tem seu processo de institucionalização na educação básica marcado por intermitências de sua presença e frequentes

---

<sup>66</sup>Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil.

exclusões que podem estar relacionadas aos contextos políticos da história do Brasil. Para algumas *lógicas políticas*, a Sociologia representa um campo disciplinar importante na tessitura de um projeto de sociedade, já em outras situações ela é totalmente dispensável e/ou até mesmo combatida. Orsato e Ferreira (2017) mencionam também a existência de disputas sobre a inclusão da disciplina nos currículos de ensino médio brasileiro, através de reformas educacionais levadas a termo por diferentes governos. Tal intermitência curricular aponta a Sociologia como objeto de disputa discursiva (campo discursivo) desde seu surgimento enquanto disciplina. A exemplo disso, citamos a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, no período da ditadura militar brasileira (1964 –1985), substituiu as disciplinas relacionadas às Ciências Humanas — como a filosofia, a “Sociologia e a psicologia — pelas matérias de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Outro exemplo mais recente que evidencia a exclusão da disciplina de Sociologia (assim como Artes, História e Filosofia) como obrigatória, foi a Reforma do Ensino Médio durante o Governo Temer, que notabiliza esse processo de intermitência. Para Carvalho de Oliveira (2017) isso pode significar um prejuízo curricular, na medida em que resvala na desvalorização e precarização do trabalho docente, permitindo que a ministração das aulas seja realizada, inclusive, por pessoas “de notório saber”, e não exclusivamente de profissionais licenciados/as, descaracterizando com isso, o próprio sentido de existência das licenciaturas.

Em relação ao “novo” ensino médio, Flôr de Souza (2020) pontua que esta reforma se relaciona com um modelo escolar que privilegia o desenvolvimento das/os estudantes para o “mercado de trabalho”, se alinhando aos postulados da Teoria do Capital Humano, “bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal” (FLÔR DE SOUZA, 2020, p.11). Neste caminho, seguimos pistas para a reflexão dos motivos pelos quais, neste projeto de educação e sociedade, existe uma desvalorização das Ciências Humanas, e de modo mais específico, da Sociologia, que vem sendo associada pelos (neo)liberais/conservadores a discursos como “marxismo cultural” e “ideologia de gênero”, no sentido de que existe uma demanda de educação universal sendo mobilizada por meio destes elementos e que combate tudo o que contribui com aberturas para debates localizados, como “de esquerda”.

Outro episódio, recentemente em Abril de 2019, foi que o atual presidente do Brasil e ex-militar, Jair Bolsonaro, defendeu em seu *twitter* a descentralização dos investimentos para os cursos de Sociologia e filosofia no país. Magalhães (2020) infere que para além de uma

vitória, a eleição que definiu Jair Bolsonaro como presidente, significa o êxito de um projeto de sociedade e também de educação defendido pelos setores neoliberais, intelectuais conservadores e fundamentalistas religiosos, que compõem o que outros autores chamam de “nova direita”, mas que neste trabalho em termos teóricos e de análise estamos chamando de formação discursiva (neo)liberal/conservadora em prol de um projeto hegemônico de sociedade e educação.

Esse projeto de educação concebe o pensamento crítico à realidade social como ameaça, e menospreza áreas de conhecimento cujos conteúdos e discussões possam divergir de seus discursos moralizantes e autoritários no que tange às questões sociais/políticas/culturais. Em tempos de censuras, de “guerra cultural”, de perseguição de professoras/es e descaracterização e menosprezo das ciências humanas, é vital investigar as possíveis relações conflituosas entre os “novos” interesses e discursos econômicos e os “pânicos morais”, — que vem se difundindo no social e tratando a educação como campo de estratégia e de articulação para seus fins — principalmente, por muitos deles serem oriundos de grupos (neo)conservadores e totalitários no cenário político transnacional.

Flôr de Souza (2020) irá associar os sentidos da presença da Sociologia no ambiente escolar às disputas por projetos de sociedade. Resumidamente, dentro desses processos, a educação e os campos disciplinares cumpriram uma função discursiva específica. Muito embora, nem sempre (e principalmente na sua chegada ao Brasil), o ensino e aprendizagem da Sociologia teve como discurso uma intervenção política ou social para resolver questões como as que estamos vivenciando hoje. A autora infere que, no período de (1880 – 1930), os conhecimentos sociológicos eram difundidos por intelectuais autodidatas, majoritariamente da área do Direito, curiosos por uma explicação mais racionalizada sobre o funcionamento da sociedade. Neste período, ela destaca uma forte tendência pela formulação de teorias gerais e um forte apego a uma corrente positivista de pensamento (FLÔR DE SOUZA, 2020, p. 09). Amurabi (2013) ressalta também uma preocupação em não reproduzir as leituras que tendem a interpretar o processo de intermitência da Sociologia no currículo escolar como um fenômeno atrelado ao caráter ideológico da disciplina, eminentemente crítica, deixando de lado o caráter conservador que ela pode assumir em termos teóricos. Por isso, situamos a Sociologia não como um campo discursivo uniforme, que evoca de forma histórica possibilidades de resistência e contraposição aos discursos hegemônicos da educação. Em vez disso, localizamos este campo disciplinar como um espaço vazio, cujos significados são fixados e disputados de acordo com

as demandas que se estabelecem na política e no político de modo mais hegemônico. É reconhecer, sobretudo, que existem sentido(s) de Sociologia(s) nas escolas, que tem seus posicionamentos discursivos atrelados, inclusive, às práticas docentes ou ao modo em que esses/essas docentes percebem e experimentam o mundo.

Considerando as contribuições destes autores, entendemos que a compreensão em torno das presenças e ausências da Sociologia na escola se deve muito mais à forma como se estruturam os currículos escolares, tendo em vista as relações de poder na sociedade mais ampla, e em como a Sociologia ingressa em tais estruturas, do que a simples preconceitos ideológicos acerca da disciplina, até mesmo porque, como já elucidamos, apesar desta apresentar-se como potencialmente crítica, pode também assumir feições conservadoras (AMURABI, 2013, p.186).

É importante assinalar que, tal como as questões referentes à educação sexual e/ou as demandas políticas de mulheres e LGBTQIA+, Flôr de Souza (2020) relembra que foi no processo de redemocratização do Brasil que a importância ou a presença da Sociologia volta a ser defendida na escola básica depois de um período de exclusão, o que evidencia uma intrínseca articulação entre este campo disciplinar e as demandas dos projetos de educação no país. Algo que pode ser compreendido também a partir das análises de Biroli (2020), quando destaca que a atuação dos movimentos feministas, LGBTQIA+ e de direitos humanos, é predominantemente abordada em sua relação com Estados de regimes democráticos, o que enfatiza a proposição de que em formas de governo onde o discurso democrático leva em conta princípios de igualdade, justiça social e participação cidadã, a Sociologia pode ter um significado de campo disciplinar necessário no que tange aos projetos educacionais desses governos.

Flôr de Souza (2020) retoma uma crítica muito comum nos debates sobre o ensino da Sociologia, que relaciona o campo disciplinar a um sentido vazio de “cidadania”. Ela destaca que por mais que uma compreensão de cidadania seja muito difundida e esteja presente até no próprio imaginário dos/as professores/as, algo nesse significante se perde em relação à prática e sentido. Apesar disso, ela notifica que mesmo distante de uma compreensão mais real e menos abstrata do que seria essa cidadania vinculada ao conhecimento sociológico nas escolas, a Sociologia, enquanto campo disciplinar, parece incomodar grupos bem específicos associados a um novo projeto de poder em ascensão no Brasil: as novas direitas, e aqui eu acrescentaria a articulação entre demandas neoliberais e neoconservadoras. O que defendemos aqui, é: no cenário contemporâneo, tanto o ataque à Sociologia enquanto disciplina como ao conceito de

gênero, é uma característica de processos de erosão democrática. Por mais que o significado de cidadania, atrelado a Sociologia, seja vazio, sendo possível de ser compreendido a partir das práticas docentes em salas de aula, é interessante analisar essa relação como ameaça a uma agenda (neo)liberal/conservadora. No que se refere a prática docente de professores/as de Sociologia, reiteramos o argumento de Souza, Silva e Burity (2020, p. 248) de que a função da teoria sociológica, no que diz respeito à formação dos educadores, deve assumir não apenas sua tradicional vocação pedagógica, mas, sobretudo, sua condição sócio-política.

A presença da Sociologia no ambiente escolar é assegurada e justificada por vários documentos normativos. Por exemplo, a LDB 9394/96 considera Sociologia e Filosofia fundamentais para o exercício da cidadania, e em 2006, o CNE considerou o parecer que instituiu a obrigatoriedade da disciplina em pelo menos um dos anos do Ensino Médio. Em 2008, a lei 11.684 instituiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio e, no primeiro semestre de 2009, ela estava em todas as escolas do Brasil. Segundo Amurabi (2013), o sentido de cidadania (evocado muitas vezes como o principal objetivo da Sociologia nas escolas), atribuído pela LDB, é liberal, abstrato e universalizante, e na época se encontrava em disputa em meio aos possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos ao termo. Segundo o autor, a LDB assegura o ensino de Sociologia, mas não como disciplina escolar, pois está atrelada a uma concepção mais ampla de currículo que passou a se difundir principalmente a partir dos anos de 1990 no Brasil. É neste momento que se popularizou, no Brasil, as denominadas pedagogia das competências, que buscam conciliar a racionalidade pedagógica e racionalidade econômica, que por sua vez se alinham às diretrizes que vinham sendo assumidas em consonância com os discursos das políticas neoliberais (AMURABI, 2013, p. 184).

Essa relação entre um sentido de Sociologia e sua relação com a ideia de cidadania aparece de forma explícita na Lei 9394/96, que em seu art. 36 determina que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Essa lei, conforme Amurabi (2013), resultou de uma longa tramitação no Congresso, composta por uma série de debates e de discussões sobre modelo de Educação e projeto de sociedade, e só foi possível a partir de uma série de concessões sobre seu projeto inicial. Apesar dessas perdas e concessões, ela fazia parte de um conjunto de

ideias sobre educação que visavam melhorar e defender um ensino público e de qualidade em todos os níveis de escolarização e para todos/as os brasileiros/as.

No entanto, todos esses documentos normativos parecem pequenos frente aos ataques que docentes e pesquisadores/as na área de Ciências Humanas enfrentam e vem enfrentando em nosso país. Um exemplo recente desses ataques, que ultrapassam meras palavras de divergência, foram cartas anônimas que surgiram em algumas universidades brasileiras que ameaçavam e coagiram professores/as e estudantes de Ciências Humanas, muitos/as deles/as com vida acadêmica articulada às temáticas de gênero e sexualidade e/ou lutas e pautas que se inserem no campo dos Direitos Humanos. Uma dessas cartas foi amplamente divulgada na Universidade Federal de Pernambuco, minha universidade de origem, nela existia a promessa de que, após as eleições de Jair Bolsonaro, feministas e pessoas de esquerda seriam banidos/as das universidades. Além das universidades, também foi/é frequente, casos de professores/as que são demitidos ou perseguidos em seus espaços de trabalho, não só no Brasil. O que evidencia que, além da *guerra ao gênero*, existe uma guerra às Ciências Humanas e ao pensamento que se propõe como crítico, e/ou que estejam diretamente relacionado com discursos de movimentos sociais, por exemplo, pelas possibilidades de apontamento da precariedade da hegemonia (neo)liberal/conservadora e de produzir, inclusive, contra-lógicas para essa articulação de racionalidades.

Em paralelo a esses ataques podemos citar um outro exemplo de documento que legitima e defende não só a importância da presença da Sociologia no ambiente escolar, bem como pautas e discursos que provêm e se inserem nos discursos de movimentos sociais. O Eixo V do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inclui: [...] a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígenas e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio, justificando de forma mais enfática que dentro das aulas de Sociologia, sejam discutidas as temáticas de gênero e sexualidade. Além disso, existem as próprias Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para a disciplina de Sociologia, que pontuam a importância de um estranhamento e desnaturalização das questões sociais, defendendo “que a escola forma e informa para a formação de sujeitos conscientes, questionadores, críticos da sociedade que o circunda” (OCN, 2006, p. 105-6).

Magalhães (2020) irá assinalar que de modo mais amplo, as medidas (neo)liberais em articulação com o campo (neo)conservador empreendem um esvaziamento significativo na

educação brasileira, que se insere na lógica de sucateamento e privatização que, por sua vez, são elementos norteadores da política econômica neoliberal. A autora pontua que inúmeros agentes estão envolvidos neste novo projeto de nação, os quais possuem como característica em comum, estabelecer uma hegemonia intelectual, que regula o comportamento e os anseios da juventude brasileira. Para Magalhães (2020), o projeto político em curso para educação está associado ao apoio e financiamento do capital internacional, o qual encontrou no fundamentalismo religioso uma eficiente ferramenta de articulação e condução do consciente coletivo. Neste caminho, a formação de expressões políticas dessa articulação (neo)liberal/conservadora, que reúne, inclusive, movimentos, partidos e intelectuais, aglutinam várias ideias regressivas no debate sobre proposições educacionais. Entre elas, pontuamos tanto a guerra às Ciências Humanas e a um sentido de Sociologia que não converge com o projeto político vigente e de modo mais específico com a moralidade conciliadora que mobiliza a guerra ao gênero como ponto de acordo e de encontro entre racionalidades (neo)liberais/conservadoras.

O discurso de Sociologia que aborda temáticas sociais, problemas políticos e que reitera e reconstrói a importância de temáticas como direitos humanos, por exemplo, tem sido alvo estratégico de ataques desses grupos. Magalhães (2020) aponta que temas como movimentos sociais, cidadania, desigualdade social e Estado são centrais no currículo da Sociologia, e são tratados à luz dos conhecimentos sociológicos fundamentais no ensino médio, atreladas a discursos de desenvolvimento da valorização do bem comum e da coletividade, o que para uma formação discursiva (neo)liberal/conservadora, pode significar traços de discursividade comunistas. Mais que isso, segundo a autora, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, analisando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos/às estudantes, uma espécie de inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. Esses pontos básicos e comuns atrelados (que produzem um discurso específico sobre o ensino da Sociologia) à disciplina de Sociologia, promove inevitavelmente uma ameaça a um projeto que se propõe como racionalidades e que pretende e necessita de uma discursividade hegemônica para sua fixação e estabelecimento de ordem simbólica. Dessa forma, podemos compreender porque, nas escolas do Estado de Pernambuco, se estimula e se investe em disciplinas obrigatórias como “Projeto de Vida e Empreendedorismo”, ao mesmo tempo em que os discursos sobre o ensino da Sociologia, já precariamente presentes, passam a ter um lugar secundário ou menor no “novo ensino médio”.

Vale ressaltar que essas reformas educacionais não estão desarticuladas daquilo que Pierre Dardot e Christian Laval (2016) denominaram como “fábrica do sujeito neoliberal”. A produção de formas de subjetividade compatíveis com a ordem econômica do neoliberalismo tem apostado, por um lado, na estratégia da despolitização do ensino (ameaçando, neste caso, diretamente a presença dos estudos Sócio-Filosóficos na Educação Básica), e, por outro, na produção de um sujeito/competitivo, sujeito/empresa, considerado como o único responsável pelo sucesso ou fracasso de sua empresa, isto é, de si mesmo. O sucesso das pedagogias das *competências* e *habilidades* no campo do pensamento pedagógico brasileiro é um indício da força do projeto ideológico em curso. (SOUZA; SILVA, BURITY, p. 247).

Ampliando a discussão gramsciana, Laclau e Mouffe (2015) entendem uma relação hegemônica como tentativa de constituir uma relação de ordem, sistematização e aglutinação dos discursos. No entanto, tais ordens estão em constante disputa, de modo precário e contingente. Por isso, para trabalhos futuros, é relevante destacar os sentidos de Sociologia que estão em disputa no cenário de crise criado pela ordem dessas racionalidades. Com isso, refletimos acerca da relação existente entre o discurso de uma Sociologia na escola e esses embates hegemônicos, assim como de seus significados e sentidos frente ao jogo discursivo que chamam de “Movimento Escola sem Partido” e “Ideologia de Gênero”.

Compreendemos que um dos possíveis motivos que levam a Sociologia a ser alvo de ataques nos currículos educacionais, assim como a atual difusão de discursos anticência e de ataques às universidades públicas na contemporaneidade, faz parte do jogo discursivo que vê a produção de conhecimento como peça fundamental nos processos de disputa de suas hegemonias. De uma forma que produzir e investir em discursos científicos, significa produzir poder ou, por outro lado, mostrar as falhas e fraquezas de sua própria discursividade. Neste processo, as Ciências Humanas e a produção de conhecimento das universidades públicas (ainda não privadas como desejam), são intensamente questionadas e rechaçadas para que haja um convencimento, no meio social, de que são necessárias mudanças, cortes, reformas, privatizações, algo que soe como “novo”, como já questionado neste trabalho; mas que na verdade, são discursos e articulações que já existiam em tensionamento, e só agora conseguem espaço, fortalecimento e adesão social; como resposta às “velhas” práticas políticas-sociais.

Neste contexto, existe um sentido de Sociologia que é tratado como uma ciência perigosa, esquerdista, essencialmente marxista, por ser potencialmente crítica a qualquer realidade social de sentidos fixos, seja ela de direita ou de esquerda. Isso não se trata de afirmar que a Sociologia tenha resposta para tudo sobre o mundo social, e sim, que ela é capaz de instituir estranhamento ao que se apresenta como suturado. É o sentido de um olhar sociológico

em relação aos fenômenos sociais que vem sendo atacados em detrimento de uma fortificação das submissões de corpos e mentes. Não à toa, Olavo de Carvalho, em seu ofício de guru conservador e liberal, evoca e trabalha com textos sociológicos e filosóficos para justificar o horizonte social ao qual defende. O que é um pequeno exemplo de que não se trata da existência desses campos disciplinares, mas o que se faz com eles e em que termos eles são postos e a serviços de que grupos. Mais que uma guerra cultural, se trata de uma disputa discursiva no campo epistemológico, o que não significa separar o que é epistemológico daquilo que está em jogo no campo político e de mercado, por exemplo.

Este sentido de Sociologia, que analiso aqui como alvo de ataque, é tratado por Souza, Silva e Burity (2020) como uma suposição mobilizada por vozes contrárias à efetiva presença desses estudos no currículo da escola de nível médio, suposição que defende a existência de um discurso monofônico, supostamente contaminado pelo “vírus ideológico”, a corromper a alma da juventude, pois, bem como a mobilização da “ideologia de gênero”, a formação discursiva (neo)liberal/conservadora, cria seus fantasmas, convencem as pessoas de que eles existem e convoca-as à caça e perseguição deles por meio de discursos apelativos e defensivos. Dessa forma, os autores pontuam que existe um sentido, ou em suas palavras, um tipo de formação discursiva que demoniza a Sociologia e que, a presença, cada vez mais constante, no debate público, de termos como marxismo, marxismo cultural, ideologia, gênero etc. são “Deslocados de seu lugar de “origem” pelos discursos político e religioso, sobretudo, esses (e outros conceitos) de natureza sociológica passam a ocupar um papel cada vez mais importante na construção fantasmática do inimigo público comum” (SOUZA; SILVA, BURITY, 2020, p. 247).

Sob uma espécie de policiamento da narrativa didática, pelo movimento “escola sem partido”, as comunidades discursivas vinculadas às disciplinas de Sociologia e Filosofia vem sofrendo ataques sistemáticos no Brasil recente. Aqui, a crítica ao potencial formativo das Ciências Sociais na Educação Básica é correlativa ao estabelecimento de uma determinada ideologia (o nacionalismo “conservador” de direita) e um processo sistemático de perseguição política aos movimentos sociais, as formas de subjetividades por eles mobilizadas e as pautas em discussão; inimigo histórico de toda forma de diferença e mudança, esse discurso só pode se afirmar como um discurso legítimo, verdadeiro e moral mediante a classificação do Outro como o que há de mais danoso ao “progresso da nação”. É por esta razão que se acusa essas disciplinas como supostos instrumentos de doutrinação marxista, petista, esquerdista etc. Incapaz de classificar o marxismo como um adversário legítimo no campo das ideias políticas e pedagógicas, esse gênero de discurso só pode se afirmar mediante a demonização desse adversário imaginado e construído de modo ideal. (SOUZA; SILVA, BURITY, 2020, p. 247).

Não à toa, os mesmos grupos que questionam a noção de direitos na construção de uma BNCC são os mesmos que se incomodam com os significantes políticos que podem ser mobilizados pela Sociologia no ensino médio. Sendo assim, Souza; Silva e Burity (2020) destacam uma desconfiança por parte desses grupos aos estudos sócio-filosóficos e uma aposta na despolitização do ensino como uma suposta proposta de resolver os problemas educacionais no Brasil. A partir do conceito de “ultrapolítica” em Zizek, os autores situam também que além de negar o momento político, esses grupos tentam despolitizar o conflito, reformulando uma guerra entre ‘nós’ e ‘eles’. Nessa guerra dicotômica, os autores sugerem não se tratar de criar inimigos públicos como adversários legítimos, mas de destruí-los. Nesse caso, a Sociologia, por exemplo, é vista como um campo ideológico propício à doutrinação, e não só isso! Há inclusive a defesa de que matérias como Sociologia e filosofia, por serem obrigatórias, atrapalham o aprendizado dos/as estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo.

É relevante frisar ainda, que conforme Magalhães (2020), o avanço de discursos e segmentos liberais-conservadores na educação ocorre de modo transnacional e desse modo, significantes como “doutrinação” “anticomunismo” e a própria “ideologia de gênero” são elementos de uma formação discursiva bem mais ampla. A dimensão ideológica dessas articulações assume sua forma, por exemplo, nos ataques às universidades públicas brasileiras e principalmente às Ciências Humanas. Este trabalho está longe de ser uma reflexão acabada sobre os temas em questão e apontamos o atual cenário político como propício às pesquisas voltadas a analisar tais embates e disputas. Também não se trata (apenas) de uma defesa argumentativa das teorias de gênero e da própria Sociologia. Destacamos aqui, como problemática a ser combatida dentro e fora da ciência, aquilo que está em jogo nas articulações e discursos que se pretendem remodelar a realidade educacional no Brasil. Tais lógicas e articulações discursivas se apresentam em forma de ataques, de censuras e de perseguições à toda e qualquer proposta educacional que busque enfatizar os valores democráticos; considerar a subjetividade humana de forma plural; o respeito e a garantia dos direitos humanos e a vida dos sujeitos que há muito tempo são invisibilizados dentro do discurso falacioso de que “somos todos/as iguais”. A escola, a educação formal, e o próprio trabalho docente, emergem como campos de disputas para validação (ou não) de elementos discursivos que, quando articulados, representam uma ameaça sistêmica ao âmbito social em forma de discursos.

Como a Sociologia pode reagir a tais medidas sendo ela uma disciplina que trabalha com críticas às diversas realidades sociais e, conseqüentemente, provoca uma desnaturalização dos olhares a estas? Afirmamos que dentro dessa “censura” apontada por nós, não é apenas a categoria gênero que é comprometida, mas a própria liberdade de ensinar dos/das docentes. O que estamos dizendo é que: dentro da lógica da “neutralidade” e do que se entende por “respeito às convicções morais” dos/as estudantes, qualquer pensamento, inclusive legitimador de preconceitos, dentro e fora da sala de aula deve ser acatado, já que o/a professor/a está sendo intimado/a a não trabalhar tais questões, e a “respeitar” os limites morais e familiares de cada estudante. Não coincidentemente, em paralelo a tais medidas e imposições articuladas, existiu na campanha eleitoral de 2018, o apelo e a defesa da educação doméstica ou à distância no ensino fundamental, o que nos mostra uma tentativa de desfoque da escolarização, e a intensificação de uma moralidade familiar exercida sobre a construção do conhecimento em detrimento não só da desvalorização do/a professor/a e da instituição escolar, mas da própria Ciência.

Como seria possível uma Sociologia da neutralidade que não exclua a criticidade e a capacidade de desenvolver a “imaginação sociológica”? A resposta é óbvia: Sociologia dentro dessas lógicas de censura não é Sociologia. O ensino da Sociologia perpassa por temas e conteúdo que refletem a realidade social a partir de teorias que podem vir de forma contingente a tecer críticas ou possibilitar reflexões antagonistas aos discursos que visam homogeneização, moralização e censura dos conteúdos em sala de aula. A exemplo disso, podemos citar: teoria marxista, indústria cultural, cidadania, movimentos sociais e o próprio conceito de gênero. Trata-se de uma ciência que discute as realidades sociais e, portanto, são inevitáveis as críticas e as possíveis discordâncias com o próprio capitalismo neoliberal.

Comprendemos o ataque sistemático às Ciências Humanas e ao próprio conceito de gênero como uma discursividade capaz de promover uma ideia de cidadania distante de princípios democráticos. Biroli (2020) enfatiza que uma cidadania não democrática é resultado da erosão do que é público e se torna um ativo político para a reprodução das políticas antidemocráticas nesses processos. “Queremos dizer, com isso, que a produção de subjetividades autoritárias pode ser um fator fundamental para a ascensão e apoio posterior à lideranças e governos autoritários” (BIROLI, 2020, p. 148). E nesse sentido, Souza; Silva e Burity (2020) já apontam os sistemas educacionais (em um sentido amplo) e a escola (em um sentido mais particular) tendo seus currículos e pedagogias interpelados pela ideologia

(neo)liberal e produzindo sujeitos destes novos projetos de educação que em nossa defesa, se articula a discursos (neo)conservadores.

## 5 PRODUZINDO UM DISCURSO ESTRATÉGICO NAS TRICHEIRAS DA DOCÊNCIA

*Os “métodos” são discursos – ou “máquinas discursivas” - que propõem/produzem o estabelecimento de um conjunto de relações entre elementos da realidade de acordo com uma lógica ou conjunto de regras/critérios próprios. Isso significa que os métodos não são — ao contrário do que buscam postular — mediadores neutros e universais. As escolhas metodológicas, portanto, se baseiam em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e “postas em jogo” no processo de pesquisa.*

[Gustavo Oliveira]

### 5.1 A costura do *corpus* e as encruzilhadas

Concebo as escolhas metodológicas como processos que nos situam frente a uma encruzilhada. Encruzilhada aqui significa reconhecer os desafios ao fazer algumas escolhas ao mesmo tempo em que se deixam outras para trás, ou a possibilidade de retornar pelo mesmo caminho ao ponto de partida com respostas e formulações diferentes, porque os caminhos sempre mudam as perguntas iniciais.

Reconstruir um objeto orientado ao problema da pesquisa é trilhar caminhos nunca determinados, assumindo riscos imprevistos e os custos de uma viagem que nunca nos levará a um vazio, mas que conduz o (a) pesquisador (a) a uma relação de *indecidibilidade* com a realidade estudada. Dentro da perspectiva pós-crítica, acredita-se que “a metodologia deve ser construída no processo de investigação, de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEIRELES, 2013, p. 272 *apud* MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

Dessa forma, esta pesquisa discursiva foi (re)construída a partir de uma abordagem qualitativa, escolhida em função de seu caráter exploratório e analítico, e do *desejo* de compreender as estratégias discursivas dos/das professores de Sociologia acerca dos cenários onde o discurso antigênero e a descaracterização da Sociologia podem se articular em torno de um “novo” projeto educacional. Além disso, em diálogo com a Teoria Política do Discurso em Laclau e Mouffe (2015), compreendemos que as práticas e estratégias discursivas desses sujeitos constituem discursos que disputam, conservam e/ou mobilizam o que compreendemos como “realidade educacional”, o que também aponta para o diálogo na construção desta

pesquisa com a noção de “interdiscursividade”, onde discurso não opera em uma dimensão de ineditismo, mas sempre em relação com discursos já existentes.

Trata-se de uma pesquisa discursiva por reiterar a afirmação “de que a realidade não somente é construída histórica e socialmente, mas tem um caráter intrinsecamente discursivo” (OLIVEIRA, 2015, p.185). O campo da pesquisa ou “espaços discursivos” de análise — em termos de Maingueneau (2010) — são quatro escolas de referência em ensino médio situadas na cidade do Recife-PE, tendo como objeto de análise: as práticas e estratégias discursivas de docentes em Sociologia.

Essa escolha se deu a fim de identificar e analisar os discursos das (os) professoras (es) sobre os significados atribuídos por elas (es) aos impactos da ideologia antigênero no ensino da Sociologia, bem como identificar de que forma essas estratégias e práticas discursivas contribuem na compreensão em torno do investimento de demandas que articulam (neo)liberalismo e (neo)conservadorismo nas escolas em que lecionam. As escolas de referência em ensino médio são campos estratégicos para essas análises, pois dentro desses espaços educacionais são evocados frequentemente uma espécie de discurso educacional que mobilizam noções de “protagonismo juvenil”; meritocracia a partir de uma educação de qualidade, e mais recentemente tem incorporado em seu currículo disciplinas como “Projeto de Vida e empreendedorismo”. Neste sentido, a ideia de “escola de referência” também foi ponto de curiosidade e investigação em torno de discurso (neo)liberais. Sendo relevante destacar que a parte de análise do discurso nesta pesquisa não está presente apenas nos discursos dos e das professoras e professoras/, a própria construção teórica apresentada neste trabalho se utiliza e mobiliza categorias de análise discursiva.

O aporte teórico-metodológico aqui utilizado buscou corresponder ao modelo de ciclos de racionalidade retrodutiva, que de acordo com Oliveira; Oliveira e Mesquita (2013) articulam os processos de descoberta e de justificativa do que se constrói como um objeto de estudo. Conforme Oliveira (2009), esse modelo faz parte de delineamentos de orientações gerais propostas por Glynos e Howarth (2007) para pesquisas que são desenvolvidas a partir da Teoria Política do Discurso.

Persiste uma crítica de “*déficit* metodológico” direcionada à utilização da Teoria Política do Discurso em análises sociais e discursivas. Neste caminho, compreendemos a afirmativa de que a racionalidade retrodutiva “é uma alternativa viável para produzir e validar explicações nas Ciências Sociais, partindo das significações construídas pelos sujeitos, mas

sem limitar-se exclusivamente a interpretar essas significações em seus contextos” (OLIVEIRA, 2009, p. 89).

Esse modelo se diferencia de uma racionalidade indutiva e dedutiva, pois segundo os autores a “retrodução consiste em uma dinâmica de formulação de relações em que o processo de construção de enunciados não parte de certas condições antecedentes para concluir suas consequências, como na dedução, nem parte de eventos específicos para enunciar uma regra, como na indução.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1336). Em vez disso:

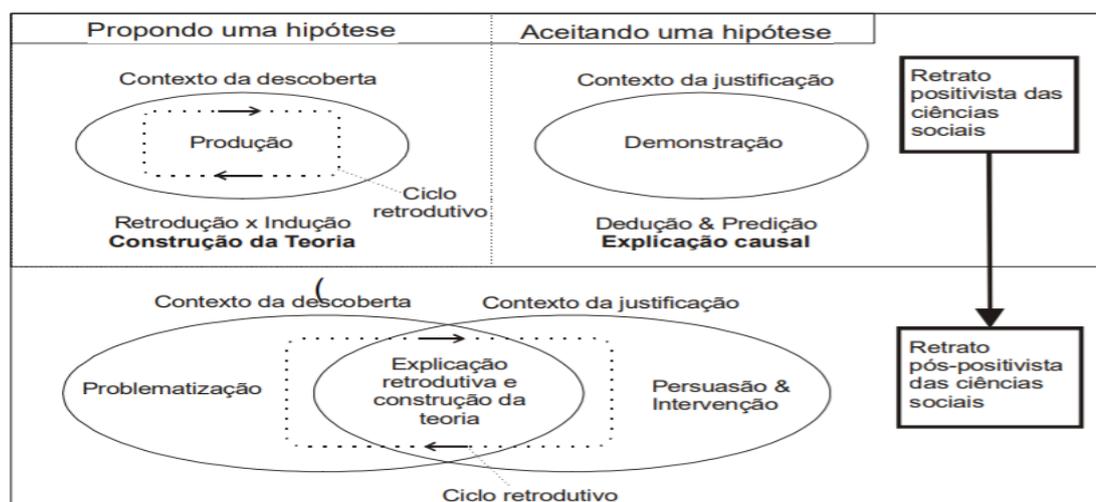
A alternativa defendida é a utilização da racionalidade retrodutiva não somente para a construção das hipóteses, mas também para a validação das explicações nas Ciências Sociais. Em lugar de passar da construção de hipóteses para a derivação de testes empíricos, a lógica da pesquisa passa a seguir em sucessivos ciclos retrodutivos, (re)elaborando consecutivamente a hipótese delineada de acordo com a ampliação ou aprofundamento do conhecimento construído sobre o campo analisado. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA; 2013, p. 1337).

Sendo assim, a racionalidade retrodutiva não opera a partir de uma mera aplicação da Teoria ao campo investigado. Em vez disso, o próprio campo em diálogo com os aportes teóricos contribui de forma articulada e em uma mesma dimensão na elaboração das proposições e afirmativas trazidas na pesquisa. Isso significa que fazer pesquisa é constituir um discurso.

A construção desta pesquisa se orienta por uma lógica onde se busca enunciar as condições pertinentes para elucidar de forma crítica e explicativa os impactos da ideologia antigênero na docência em Sociologia, levando em consideração quais sentidos são atribuídos ao sintagma pelas professoras e professores de Sociologia e de que forma dimensões ideológicas, éticas e fantasmáticas podem revelar processos de constituição, acomodação, articulação, e/ou contestação em torno dos embates hegemônicos onde a prática discursiva dos/as docentes estão inseridos/as.

Para melhor compreensão da articulação entre o contexto de descoberta e de justificativa no processo de pesquisa, e de como eles estão interligados e mediados por um ciclo retroutivo, (re)apresento um quadro elaborado por Glynos e Howarth (2007) — propositores da ideia de lógica retrodutiva — como caminho para melhor trilhar as encruzilhadas metodológicas no que tange a validação dos problemas e objetivos formulados.

Figura 02- Explicando a racionalidade retrodutiva em pesquisas discursivas



Fonte: Glynos e Howarth, 2007. P.33 *apud* Luiza Araújo Martins de Oliveira, Anna., 2009, p.90.

A partir de Glynos e Howarth (2007), Anna Oliveira (2009) nos traz alguns apontamentos acerca da utilização do modelo de racionalidade retrodutiva na construção das pesquisas em ciências humanas. A autora nos alerta que existem três etapas ou momentos interligados na investigação: (1) A problematização dos fenômenos empíricos (*o que é?*); (2) A explicação retrodutiva desses fenômenos (*por quê?*) e a (3) persuasão e intervenção nas comunidades relevantes e práticas de especialistas e autores/as leigos (*como?*). A problematização corresponde, segundo a autora, a um processo que se contrapõe às meras aplicações de técnicas.

A pesquisa deve ser orientada ao problema e isso implica em poder escolher e reinventar as técnicas de análise a partir das problematizações desenvolvidas. Em nosso caso, compreendemos que problematizar a “Ideologia de Gênero” no campo de ensino e aprendizagem da Sociologia, requer investigar como tais fenômenos se encontram no presente, como foram construídos e estudados até aqui, e quais soluções ou resultados foram e estão sendo apresentados em torno de muitas problematizações desenvolvidas em torno do mesmo objeto. Em nossa pesquisa, buscamos entender o porquê a ideologia antigênero tornou-se uma ferramenta discursiva e de guerra ao conceito de gênero e por meio do ensino da Sociologia em escolas de referência em ensino médio, buscamos compreender como ela se mobiliza e o que ela pode representar ao campo educacional em um *momento* político onde discursos (neo)liberais e (neo)conservadores tem avançado na disputa por demandas políticas. Dessa forma, a fase de problematização precisou do levantamento de conceitos teóricos e de

formulações já produzidas em torno das questões abordadas; dados empíricos; auto-interpretações dos fenômenos através dos discursos das/os entrevistadas/os. No entanto, este processo, como bem aponta Anna Oliveira (2009), é complexo, e mais uma vez trago a encruzilhada como representação das diversas possibilidades e formas de (re)construir problematizações. Como não existe um caminho certo para atingir os objetivos, e como os próprios objetivos nos levam a trajetos, becos, avenidas e vielas inesperadas, é comum, como aponta Anna Oliveira (2009), as idas e vindas entre os fenômenos investigados e a explicações existentes sobre eles.

O segundo momento apontado por Anna Oliveira (2009) corresponde ao da explicação retrodutiva e construção da teoria, que nesta pesquisa significou explicar em que condições é possível discorrer sobre os impactos da “ideologia de gênero” no ensino da Sociologia e de que forma esses impactos possibilitam a emergência de estratégias diversas a partir dos discursos dos/das docentes. Esse momento partiu não de refutações ou confirmações de hipóteses pré-elaboradas, e sim do aprofundamento do que se descobria sobre o tema, ao mesmo tempo em que foram construídos processos de justificação acerca do que se afirmava, tanto em termos teóricos, como em termos de análise.

Dessa forma, a análise dos “campos discursivos” e dos “posicionamentos” identificados foram cruciais nas explicações dos fenômenos e nas próprias problematizações e questionamentos realizados, e para isso, a compreensão da “abordagem das lógicas”, ainda que não utilizada de modo sistemático, foi ferramenta imprescindível no que tange os aspectos de subjetivação, como uma espécie de bússola entre os diversos caminhos que poderiam ser escolhidos e entre os outros que deixei para trás ou para estudos futuros. A abordagem das lógicas propostas por Glynos e Howarth (2007) foi relevante principalmente no que diz respeito a compreensão das dimensões ideológicas e fantasmáticas dos discursos analisados, bem como na identificação de fantasias presentes nas falas dos/as entrevistados para esta pesquisa. Fantasia, conforme GLYNOS; HOWARTH (2007), tratam-se de narrativas que podem camuflar ou excluir a falta do sujeito a partir de uma imagem de plenitude, que em uma análise do discurso pode significar o que há por trás de quando o sujeito se nega (in)voluntariamente a apresentar-se de forma cindida, incompleta, se mostrando por meio de uma ideia de plenitude, estabilidade e harmonia, como veremos adiante ao falarmos sobre o que é uma “escola de referência” em contraposição a uma ideia de Sociologia crítica como estratégia de combate ao discurso antigênero. As fantasias podem também ser identificadas a partir das ameaças,

bloqueios e desafios postos aos horizontes dos sujeitos, e quando instalada com sucesso, narrativas fantasmáticas capturam o sujeito, seja através do gozo que ela produz ou da dor que precisa ser superada. No fim das contas, identidades são criadas e aparecem nos discursos entre o gozo e o sofrimento de querer ser quem é ou de não pode ser quem é por algo externo que lhes impede.

Acerca da abordagem das lógicas:

Este aprofundamento envolve a explicação das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas de formação, sustentação e transformação do fenômeno. Para Glynos e Howarth (2007), a explicação das lógicas sociais visa à descrição das regras e práticas sociais que sustentam determinada identidade ou discurso. Permite que o/a pesquisador recupere o significado e a função de uma determinada prática social. Com a elucidação das lógicas políticas é possível explorar como as práticas sociais foram instituídas, contestadas, defendidas e (re)significadas. Isso exige que se leve em consideração a relação entre a lógica da diferença e da equivalência.

[...] A explicação das lógicas fantasmáticas diz respeito à compreensão do papel da fantasia no contexto de mudança social. Fundamentados na teoria de Lacan, os autores destacam que toda realidade política e social envolve uma construção simbólica produzida através de metáforas e metonímias que estão articuladas em torno de significantes mestres e estes dependem da fantasia para se constituírem. (OLIVEIRA, ANNA., 2009. p. 91).

O terceiro, último e não menos importante momento, se trata da persuasão e intervenção, que segundo Anna Oliveira (2013, p. 92) é compreendida a partir do contexto de justificação da pesquisa. A concepção de teste é vista aqui como elástica e, segundo a autora, consiste em práticas de persuasão e intervenção teórico-críticas que englobam tanto os agentes investigados, como especialistas da comunidade acadêmica. É neste momento onde as três etapas da investigação se articulam, envolvendo estratégias retóricas e argumentativas a fim de mostrar a validade e a pertinência da investigação.

A partir deste modelo de racionalidade, que nos permitiu desenhar caminhos metodológicos para esta pesquisa, foi feito, inicialmente, um mapeamento das escolas de referência em ensino médio na cidade do Recife-PE. O critério na escolha das escolas foi o de priorizar as instituições nas quais as (os) docentes de Sociologia fossem formadas (os) em Ciências Sociais. Contudo, em tempos pandêmicos, não foi possível selecionar ou escolher criteriosamente o perfil de escolas, já que foi preciso aproveitar as oportunidades das instituições que puderam e toparam abrir as suas portas para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa, ainda que à distância. Desta forma, utilizei de minha rede de contatos como docente

de Sociologia, para mapear e encontrar as escolas de referência e professoras (es) de ensino médio que pudessem contribuir com o processo de investigação através de aplicação de entrevistas semi-estruturadas. A escolha pelas escolas de referência em ensino médio se deu por dois motivos, o primeiro é que as EREM's<sup>67</sup> são as escolas da rede estadual que cobrem a maioria do ensino médio, e dessa forma, são nessas escolas para onde um grande percentual de professores/as de Sociologia são enviados quando contratados/as.<sup>68</sup> O segundo motivo é que, pesquisas como as de Nóbrega (2019), apontam para essas escolas como espaços onde se fortificam lógicas (neo)liberais de educação, dessa forma, foi interessante dar sentido à inquietação, já que o discurso antigênero tem sido compreendido, nesta pesquisa, a partir da mobilização de discursos (neo)liberais e (neo)conservadores.

As Escolas de Referência de Ensino Médio de Pernambuco (EREM's), foram instituídas pelo Programa de Educação Integral (PEI), que se apresenta como uma política pública voltada para o campo da Educação Integral.

A questão que norteia esse procedimento adotado na Rede Estadual de Pernambuco pode ser caracterizado a partir daquilo que Apple (2015, p. 609) chama de “modernização conservadora”: “a combinação entre o “novo” dos mercados, a *accountability* (aceitação de assumir a responsabilidade plena por decisões tomadas), e a eficiência junto com o “velho” da cultura e disciplina tradicionais”. Para Apple (2015), a realização dessas tarefas voltadas para a *accountability* vem intensificando o trabalho na escola, com “[...] uma agenda interminável de reuniões e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos, tanto físico quanto emocionais” (APPLE, 2015, p. 623). A inclusão de tecnologia e a ênfase na gestão são características das mudanças que empresários fazem no nível da produção que é transferida para o campo da educação; essa forma de pensar a educação foi um achado de Saviani nos anos de 1980 a que chamou de Pedagogia Tecnicista. (ALMEIDA DA SILVA; PINTO DA SILVA, 2019, p.189, grifos nossos).

---

<sup>67</sup> Situamos um pouco mais acerca das escolas de referência no capítulo de análise.

<sup>68</sup> Conforme o Site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco: A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho. A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral. Nessa perspectiva, a gestão escolar assume características que favorecem o compartilhamento de responsabilidades nas tomadas de decisões na escola integral e a equipe gestora passa a dividir as responsabilidades. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>  
Acesso em: 17.01.2021.

Desse modo, nos chamou a atenção compreender o que existia por trás do discurso de uma “escola de referência” e se/de que forma poderíamos identificar demandas de discursos (neo)liberais e (neo)conservadores em articulação nas práticas existentes nestes espaços, ao mesmo tempo que se situa a ideologia antigênero como parte dessa articulação, bem como o próprio lugar discursivo do ensino da Sociologia diante e inserida nestes cenários.

Além das entrevistas com os/as professores/as pretendíamos, inicialmente, fazer observações sistemáticas, tanto nas escolas de referência onde os/as docentes entrevistados/as lecionavam, como nas próprias aulas de Sociologia. Houve um impedimento nesta etapa de pesquisa diante da pandemia que assolou o mundo inteiro, desde o final de 2019 até os dias atuais. Duas das quatro escolas envolvidas com a pesquisa foram visitadas, e cheguei a acompanhar algumas aulas de Sociologia nessas escolas. No entanto, optamos por trazer como *corpus*, apenas os discursos das entrevistas semi-estruturadas, sendo assim, as observações realizadas e os relatos etnográficos semi-construídos para análise, servirão para um outro momento de pesquisa e elaboração de resultados, já que esta pesquisa, como toda pesquisa que se lance a um caráter discursivo, é um projeto em andamento, que não se inicia e não se acaba aqui.

Para melhor entendimento, explicarei a seguir como o trabalho de pesquisa foi forjado, em outras palavras, como se constituiu o *corpus* desta pesquisa, por etapas:

1- Pesquisa bibliográfica e documental, a fim de (re)construir a genealogia dos objetos que estão sendo postos em relação como “campos discursivos” (o ataque à Sociologia e a “ideologia de gênero”), partindo do pressuposto de que ambos os empreendimentos podem e devem ser analisados de forma associada quando estamos tratando de discursos de poder que se pretendem hegemônicos e universais no universo educacional. Segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o autor menciona que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. “Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” (GIL, 1999, p.50). Em nosso caso, foi construído um elaborado estado da arte, como já apresentado, bem como o estudo de caso realizado em 2018-2019 contribuiu para o direcionamento dos textos. Foram consultados trabalhos diversos, no âmbito

nacional e internacional, o que enfatiza para os cenários investigados, como algo que vem se mobilizando e difundindo transnacionalmente, muito embora o nosso foco tenha sido os efeitos desses discursos em escolas do Recife. Já acerca da pesquisa documental, o autor sinaliza que enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. No caso desta pesquisa: vídeos, documentos oficiais, jornais, revistas, filmes, músicas, documentos religiosos e sites foram analisados, trouxemos para o trabalho as referências que de certa forma, dialogavam com os problemas construídos, ao mesmo tempo em que esses materiais ajudaram na re-formulação contínua e no re-delineamento dos pontos de problematizações durante o processo de pesquisa.

2. Aplicação de entrevistas narrativas/semi-estruturadas a 4 (quatro) professoras (es) de Sociologia, sobre questões relacionadas ao ensino da disciplina e às discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Conforme Manzini (2003), em uma entrevista semi-estruturada, a atenção é dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado, e segundo Triviños (1987, p. 146), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e ‘hipóteses’ que se relacionam ao tema da pesquisa, levando em consideração que as perguntas e hipóteses nesta pesquisa eram formuladas e revistas a cada descoberta nova que se apresentava. Os questionamentos realizados nesta etapa puderam possibilitar frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas das/os informantes. Dessa forma, quando dei ênfase à dimensão narrativa, levei em consideração as colocações de Andrade (2012) acerca da relevância que os “modos de dizer sobre si e sobre o outro” tem na construção e (re)formulação das hipóteses e em todo o direcionamento do trabalho. Em suma, nessa tipologia, as (os) entrevistadas (os) tiveram lugar central na condução e escolhas dos caminhos que foram trilhados por mim. Isto requer levar em consideração não apenas o que é dito, mas também o que não é dito e como é dito nos momentos de entrevista.

O processo de entrevistas durou mais ou menos de 1 (uma) hora a (1,5) (uma hora e meia). Aconteceu em três momentos, e foram realizados em dezembro de 2021:

(2.1) O primeiro momento de entrevistas consistiu em questões mais gerais<sup>69</sup> e abertas

---

<sup>69</sup> Todo o roteiro de entrevista e imagens utilizadas como técnicas projetivas na realização das entrevistas estão apresentados em apêndice deste texto. Na parte de análise, algumas delas são trazidas para o corpo do texto em forma de contextualização e a fim de explicitar melhor as cenografias de onde os discursos dos/as docentes emergiam.

acerca das temáticas de gênero e sexualidade bem como informações mais restritas ao perfil dos/das professores/as.

Foram utilizadas, no momento das entrevistas, imagens e recursos audiovisuais que abordassem as seguintes temáticas: “ideologia de gênero”; gênero, sexualidade e relações familiares; beijo e afetividade homossexual; marxismo cultural; crianças homossexuais na escola, família tradicional e diversidade de gênero e sexualidade na infância; monitoramento e filmagens de imagens de professores/as em sala de aula, e “ideologia de gênero”. Neste primeiro momento, se pretendeu investigar, através de técnicas de entrevistas projetivas, a compreensão, posicionamentos, entendimentos, afetos, sentimentos e práticas docentes frente às questões de gênero e sexualidade na escola. Pedi para que as/os interlocutores/as falassem o que vinham em sua mente a partir das imagens e vídeo<sup>70</sup> e assim, a conversa/entrevista iria se desenrolando. Conforme Oliveira Santos, (2017) o uso da técnica projetiva possibilitou que outros sentidos fossem explorados, como a memória visual e afetiva, memórias da infância, viabilizando o aprofundamento das informações. Segundo o autor, o pesquisador poderá, e isso foi feito, “utilizar recursos visuais, como fotografias, charges, cartões para facilitar a entrevista, permitindo que alguns temas sejam abordados minimizando as resistências e os processos de racionalização” (OLIVEIRA SANTOS, 2017. P 71). Foi enfatizado que todas as respostas deveriam ser feitas especialmente a partir do campo da docência em Sociologia. O que não impediu que durante a conversa, as (os) professores (as) trouxessem seus relatos e vivências de cunho pessoal. Acerca de utilizar imagens e o dispositivo de audiovisual, a escolha se opõe aos critérios de Bauer e Aarts (2002) e propõe analisar e se utilizar de fragmentos heterogêneos, ampliando e questionando sobre o que seria restringir a análise a uma dada "sincronicidade", onde o que se concebe na própria lógica de pesquisa retrodutiva já justifica a relevância de mesclar “gêneros discursivos” diferentes.

(2.2) O segundo momento consiste na aplicação de uma entrevista semi-estruturada<sup>71</sup> com um roteiro de perguntas pré-estabelecidas. Foram feitas perguntas de momento individual com cada professora (or), que evocaram questões referentes: à prática docente acerca de gênero e sexualidade; Estrutura e apoio institucional para o trabalho dessas/desses docentes; questões no ambiente escolar; Compreensão, posicionamentos e entendimento acerca da “Ideologia de Gênero” no ambiente escolar; Formação universitária e questões de gênero e sexualidade; O

---

<sup>70</sup> Todos os fragmentos utilizados estão disponíveis nos apêndices deste trabalho,

<sup>71</sup> Questionário disponível em apêndices.

Ensino da Sociologia e questões de gênero e sexualidade; posicionamentos e discursos acerca do que se trata lecionar em uma escola de referência; e Perseguição, censura de professoras (es) acerca do gênero e sexualidade, o que possibilitou trazer diversos outros contextos e temáticas não previstas para a discussão pois:

na entrevista semi-estruturada, o/a pesquisador/a considera um roteiro de perguntas previamente elaborado como norteador do processo, mas que não se limita à relação pergunta-resposta, proporcionando uma maior flexibilidade e permitindo possíveis mudanças, como a inclusão de novas perguntas, ao longo da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986). (SOUZA, 2017, p.).

A análise das entrevistas de seu a partir de dois objetivos: (1) Responder e dialogar com todos os problemas e objetivos elaborados na pesquisa e (2) aprofundar a análise das dimensões éticas, ideológicas e fantasmáticas dos/das professores, para isso, foi imprescindível a análise das fantasias sociais em torno e mobilizando os discursos:

E eu diria que, novamente, a fantasia tem um papel aqui, porque as pessoas que estão na instituição, que estão nos locais de trabalho, que entram no local de trabalho - eles não necessariamente deixam suas fantasias pessoais na porta. E então temos que assumir que as fantasias das pessoas têm um papel a desempenhar no modo como elas respondem ao anúncio e à introdução de novas normas de prática em sua organização. (GLYNOS, 2019, p. tradução nossa).

Durante as entrevistas, separou-se um momento para compreender melhor as histórias de vida e os caminhos percorridos pelos/as interlocutores/as, desde sua infância até os dias atuais. Glynos (2019) afirma que essa abordagem tende a produzir correntes de pensamento muito relevantes e percepções em um nível empírico que normalmente não apareceriam no contexto de processos de entrevista padrão. A metodologia utilizada propõe articular o método de entrevista semi-estruturada e técnica projetiva nas pesquisas. Segundo Glynos (2019), as fantasias são relevantes se quisermos entender como as normas de uma prática organizacional são performadas/realizadas. Ao dizer isso, o autor não se refere apenas às fantasias que trazemos de nossa própria vida pessoal. Mas as que co-construímos com nossos colegas no local de trabalho, por exemplo, e que, portanto, tendem a ter um caráter mais institucional, digamos, conectado à própria organização.

3. Por fim, foram feitas análises dos dados das entrevistas que foram realizadas a partir da identificação de lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, conforme Glynos e Howarth (2018) em articulação com a análise de discurso francesa em Maingueneau e em diálogo com Teóricos e Teóricas que, de certo modo, dialogassem com os discursos destacados. A partir da abordagem das lógicas e especificamente das fantasias sociais e de duas dimensões, foi possível identificar alguns regimes de práticas e estratégias que mobilizam estruturas e lógicas discursivas em torno das questões norteadoras e objetivas da pesquisa, bem como compreender tensionamentos, embates, fantasias, desejos, medos, resistência, enfrentamento e processos de subjetivação que nos ajudou a compreender os discursos das professoras acerca dos impactos da “Ideologia de Gênero” na Sociologia e como eles vem lidando com isso no dia a dia escolar.

Tais lógicas discursivas se constituem enquanto “lógicas de explicação crítica” (GLYNOS; HOWARTH, 2018), onde no contexto de identificação da realidade discursiva por um viés pós-estruturalista emergem lógicas sociais, lógicas políticas e lógicas fantasmáticas que nos ajudam a entender como e por que tal fenômeno discursivo é considerado como proponente de uma disputa hegemônica e política no social. (SILVA; ALMEIDA; DIAS, 2020, no prelo).

As entrevistas que foram aplicadas situam-se dentro da tipologia “entrevista por pautas”, que segundo Gil (2008, p.112), “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. A partir dos discursos dos/as professores/as foi possível também compreender alguns aspectos da própria dinâmica do espaço escolar em escolas de referência em ensino médio, as relações entre professoras (es) e aluno(as), possíveis comportamentos, acontecimentos, que pudessem servir de dados para a investigação que aqui se propõe. Buscou-se com tais análises, enriquecer a parte empírica deste trabalho, pois a partir delas, tanto aspectos e práticas discursivas, como discursos do campo (neo)liberal e (neo)conservador puderam aparecer, senão de forma mostrada, apareceram de forma constitutiva. A análise do discurso utilizada levou em consideração aspectos das considerações de Maingueneau (2015) em diálogo central com a Teoria Política do Discurso em Laclau e Mouffe (2015), que diferente de uma perspectiva foucaultiana, não estabelece uma distinção entre o discursivo e o não-discursivo, estando os discursos presentes nas próprias práticas dos sujeitos não apenas pela fala, mas pela expressão de sentimentos de raiva, emoções, alegria e etc...., o que enriquece o sentido das observações como parte da análise do discurso. O diário, essa investida de subjetividades em

análise do discurso, proporcionou uma visão discursiva ampla do campo, bem como das dinâmicas das turmas trazidas pelos/as professores/as em seus discursos.

Tais análises e dados obtidos no campo escolar foram postos em relação com algumas análises do discurso de fragmentos encontrados em jornais e revistas, acerca do discurso e dos *posicionamentos* políticos no Brasil, sobre a “ideologia de gênero” e a descentralização da Sociologia. Quando falo de *posicionamentos*, me refiro ao que implica em um *campo discursivo*: “um espaço no qual se confrontam os diversos posicionamentos políticos” (MAINGUENEAU, 2014, p. 66), ou seja, não estou apenas interessado na análise dos indivíduos em si, mas pelos estatutos que eles/as no domínio da atividade política/educacional.

### **4.3 É possível tirar a mordaca? Entrevistas semi-estruturadas, técnicas projetivas e fantasias auto-biográficas.**

Acerca das Fantasias autobiográficas, parto da proposta de Jason Glynos (2021) de articular os aparatos teórico-metodológicos da Teoria Política do Discurso em diálogo com a psicanálise, a fim de compreender como as demandas de determinados grupos e seus processos de identificação ou rejeição com alguns discursos no social perpassam, sobretudo, por questões afetivas. Isto é, reconhecer que a atuação docente, em alguma medida, requer pensar a identidade profissional como uma espécie de roupa em comum, onde o ofício está diretamente relacionado com os horizontes sociais aos quais esses profissionais significam suas práticas não somente no aqui e agora, como também a um futuro (*por vir*). Isto é, reconhecer que principalmente em uma análise do discurso, é mais que relevante compreender os aspectos afetivos como elementos indispensáveis não só no entendimento de quem são e de onde falam os interlocutores de uma pesquisa discursiva, mas como e através de quais sentimentos, desejos, raivas, repulsas, eles constroem os seus posicionamentos discursivos e suas *fantasias sociais*. Não à toa, se ouve em espaços educacionais: fulano é um ótimo professor, ele trabalha com *amor*, ou quando já cansado um professor diz: estou cansado demais, já não consigo sentir *prazer* com o meu trabalho.

Conforme Glynos (2021), compreendo a fantasia como aquilo que tece sentimentos, retórica, mitos, metáforas e utopias, capaz de gerar pontuações explicativos e interpretativos sobre a operacionalização do poder social. (GLYNOS, 2021, p. 02). Nos termos do autor, os Estudos Críticos da Fantasia conciliam abordagens do pós-marxismo com a Teoria política do Discurso, o que é interessante para quem busca investigar demandas nas articulações de

discursos políticos, levando em consideração o entendimento de discurso para além da simples linguagem. É mister pontuar que, embora Glynos desenvolva e se debruce a aprofundar o campo dos estudos críticos da fantasia, o termo surge

pela primeira vez na conferência de 2012 da Associação para a Psicanálise da Cultura e da Sociedade, no âmbito de uma série de painéis que elucidavam perspectivas psicossociais sobre os efeitos do neoliberalismo e o **ódio** ao governo, organizado por Lynne Layton, cujo próprio trabalho compartilha fortes afinidades com tal empreendimento. (GLYNOS, 2021, p. 02, tradução nossa, grifos nossos).

É possível compreender como significantes como ódio, preconceito, amor, engajamento, identificação, cansaço, adoecimento, medo, coragem... carecem de uma análise para além do que se propõe uma gramática política mais “estrutural”. E isso não significa, como nos adverte Glynos (2021), promover uma espécie de “imperialismo psicanalítico” das análises, mas de perceber as nuances a partir da dimensão fantasmática dos jogos políticos e sociais e de como os sujeitos em sociedade se identificam ou não com os discursos que buscam por hegemonia.

É mister pontuar também que, embora seja comum receber críticas quando se lança a unir psicanálise e teorias políticas, essa discussão em torno da articulação da psicanálise, Sociologia e teoria política não é nova. Desde a escola de Frankfurt, conseguimos perceber a intersecção da psicanálise e da crítica da economia política, por exemplo, como um terreno rico de análise. É reconhecer que a utilização da psicanálise, como bem nos aponta Glynos (2021), pode nos oferecer uma compreensão de discursividade política para entender como discursos sobre gênero, sexualidade, educação, raça, etnias, nos habitam e não estão simplesmente fora de nós. Perpassam também pela desnaturalização dos afetos frente à estrutura, e questionam uma certa racionalidade frente às escolhas que os nossos interlocutores fazem em seus campos de disputas. Por exemplo, quando estamos tratando de “ideologia de gênero” nos espaços escolares, o silêncio de professores está para além da compreensão de causa e efeito entre um sujeito que se cala e uma estrutura que o oprime. Há mais coisas em jogo, inclusive nos campos de afetos que impedem agência, mobilização e identificação.

A partir disso, em nossa análise, pode-se falar sobre questões ligadas à resistência, à mudança e à transformação, como também sobre identificar as questões ligadas aos pontos nodais - ou significantes mestres - de mudança e transformação. Essas nuances podem ser identificadas de maneira exitosa através do filtro da fantasia e do desejo porque eles oferecem

maneiras de extrair *insights* ligados ao inconsciente, especialmente no que diz respeito à compreensão de sua dinâmica.

## 6 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E FANTASIAS DE GUERRA

*Enquanto educadora eu tenho muito medo, muito receio, muito medo de ser agredida. Muito embora eu sempre agi com muita defesa, eu me defendo assim. Eu não sou muito sorridente, eu não sou muito de acolher, eu procuro colocar barreirinha, sabe? A barreira de proteção. Eu posso ser a melhor pessoa do mundo, para as pessoas mais íntimas. Sou receptiva, sou amiga. Mas, para o grande grupo, eu coloco a barreira de proteção, porque eu tenho muito medo, muito medo de sofrer uma violência, de ser agredida. Porque a gente não tá longe nas escolas que a gente trabalha de viver isso não, viu? Porque a pessoa escuta a voz de Damaris, essa mulher louca aí! Damaris! **[entonação de raiva]** E vem eu falando de outro jeito, a pessoa vai discordar veementemente do que eu penso, do que eu falo e achar que Damaris está 100% correta e partir para agressão, sabe? Então eu boto muitas barreiras, sabe? Muitas barreiras! Eu já vou colocando e me situando. Por exemplo, eu costumo dizer logo assim: Não me filmem, porque se me filmar eu vou pra delegacia e vou dar uma queixa porque você tá usando minha imagem. Eu digo, eu digo! É irregular, porque é minha imagem e eu não aprovei. Se eu sofrer qualquer agressão, eu não espero ninguém, eu vou logo na delegacia. Eu já vi professores sendo ameaçados, eu já fui agredida verbalmente, por um aluno e por um pai. Por um pai! E eu fiquei muito magoada, magoada mesmo, acho que foi um dos pontos mais tristes da minha carreira foi essa fala desse pai e desse menino que eu fiquei muito triste e também assim... eu já tive meu carro arranhado, já vi a porta do meu carro arranhado já. **[com uma voz de choro]**. Mas, assim, a gente se protege como a gente pode. Mas eu não me sinto segura, eu não me sinto segura como educadora.*

**[Professora Bertha, grifos nossos]**

Nas disputas e embates sociais, os significados de guerra são amplamente tecidos pelas fantasias que nos circundam e nos atravessam, fantasias que não são fáceis de identificar e incorporar ao analisar o que chamamos de estrutura social e que não costumam aparecer de forma explícita nos discursos. Em suma, mais que uma tentativa de interpretação teórica, uma análise do discurso que leva as *dimensões fantasmáticas* em consideração, não se sustenta por meio de explicações dicotômicas, como um teste de eletricidade em uma tomada que acende ou não a luz de um quarto. Como se por exemplo, em uma reunião entre professores(as) de Sociologia, ou simplesmente entre professores (as), existisse a garantia de que todos(as) se entenderiam perfeitamente ao discorrer sobre “ideologia de gênero”. Para esta análise, levamos em consideração que a *dimensão fantasmática* opera no processo de identificação dos sujeitos com determinados discursos, compreendendo o sujeito não como totalmente determinado pelo que concebemos como estrutura. E dessa forma, entendemos que os discursos das/os

professores/as analisados aqui estão longe de representar um consenso, ou uma fixação de identidades coletivas que se constituem a partir dos espaços de enunciação em comum que estes/as compartilham.

Fantasia é, portanto, um conceito mister para esta análise. Não como um fundamento capaz de fisgar qualquer verdade de modo mais “eficaz” ou “exato”, mas como uma das diversas possibilidades de compreender as problemáticas sociais elencadas aqui por meio de sua articulação com lógicas discursivas, que direciona o foco para uma ideia de “estrutura” sempre em disputa, levando em consideração os afetos, sentimentos e emoções dos sujeitos participantes, o que nos permitiu refletir, por exemplo, sobre a constatação da necessidade dos/as entrevistados/as de não se desviarem de uma linguagem sociológica enquanto o ódio e a raiva pulsavam ao falarem sobre os próprios trabalho enquanto docentes de Sociologia, ou perceber como os mitos e ideologias que são negados por nós, apontam (para) e tem relação (com) a mitologia e a ideologia alheia, ou o fracasso do nosso fazer científico ao perceber que há falhas analíticas em uma discursividade que determina o que é ciência e relações padronizadas com aqueles que chamamos de “alienados” ou que precisam de “emancipação” enquanto sujeitos de nossas pesquisas. É perceber, por exemplo, na compreensão e análise da participação e das múltiplas posições em uma “guerra ao gênero”, que não se trata de apenas de enquadrar determinadamente quem é ou não cristão, se é ou não feminista, se é ou não LGBT, mas levar em conta os sentidos algumas vezes difusos, ambíguos e descentrados que constituem as discursividades e suas (im)possibilidades de (des)identificação pelos sujeitos, bem como os elementos capazes ou não de (des)construir os discursos em disputas hegemônicas e as suas formas de “representatividade” como uma espada de dois gumes ou mais. Como disse Glynos (2021), fantasia se trata de uma categoria que nos permite tematizar os principais debates e tensões que constituem um discurso. Nos permite teorizar e refletir em torno do papel que o afeto, a paixão e a matéria podem desempenhar em sua relação com as questões políticas, e isso não se trata de ignorar ou não levar em consideração as relações de poder que se deslocam sócio-historicamente, mas de compreender as nuances e o que não aparece necessariamente de forma *mostrada*, mas que de algum modo se encontra presente de forma *constitutiva* nos discursos. Nesta análise do discurso pretende-se caracterizar estratégias discursivas de docentes em Sociologia em torno da guerra ao conceito de gênero em escolas de referência na cidade do Recife, ou seja, é uma tentativa de compreender como os e as docentes entrevistados/as reagem, confrontam, somam, se articulam e desarticulam, se acomodam, (se) silenciam ou não, frente

ao contexto onde gênero e educação vem sendo postos como *campos discursivos* diametralmente opostos nas escolas de referência em ensino médio. Mais que isso, busca-se também analisar dimensões éticas, fantasmáticas e ideológicas dessas estratégias discursivas, buscando também pistas sobre como a “ideologia de gênero” pode representar um elemento dentro de uma formação discursiva onde demandas (neo)liberais e (neo)conservadoras se articulam momentaneamente.

Estratégias discursivas aqui podem ser entendidas não apenas como ações objetivas que partem de escolhas calculadas, mas como intrínsecas aos sentidos variáveis e relacionais que os professores e professoras atribuem aos embates hegemônicos e que operam na constituição de seus posicionamentos discursivos, inclusive sobre eles e elas próprias. Isto é, não necessariamente analisar apenas o que gostariam ou poderiam fazer, mas o que fazem e como agem diante dos discursos sobre ideologia antigênero dentro dos ambientes escolares e a partir de um campo disciplinar como a Sociologia. Este caminho se trilhou a partir da compreensão de que os sujeitos entrevistados não se posicionam a partir de uma externalidade ao discurso antigênero, ao contrário, suas formas de ser, dizer, expressar, perceber, e estar na escola e no mundo da vida, tecem, expandem e mobilizam as fronteiras da formação discursiva na qual a ideologia antigênero está inserida. Para esta proposição, leva-se em conta que “na visada proposta por Laclau, o significado depende em última instância do sujeito e de suas condições de enunciação” (STARTINO, 2021, p. 436). Desse modo, as estratégias discursivas ocupam o lugar vazio de significantes como: corpo, diversidade, currículo, direita, esquerda, democracia, doutrinação, ideologia, e a própria disputa sobre as concepções de gênero nos ambientes escolares. Analisar os discursos desses/as professores/as, deslocam os fundamentos que são postos como projetos hegemônicos para um “lugar vazio, que pode ser parcialmente ocupado de várias maneiras (as estratégias para essa ocupação são exatamente a matéria da política)” (LACLAU, 2011, p. 96).

Glynos e Howarth (2007) inferem que é comum que as opções e estratégias políticas tornem-se estreitas em situações de extremo antagonismo e polarização, e que razões estratégicas na produção de discursos podem estruturar nossos modos de pensar de forma constitutiva. Tecendo um diálogo entre Maingueneau (2015) e a Teoria Política do Discurso em Laclau e Mouffe (2015), argumentamos nesta pesquisa que as estratégias discursivas se constituem a partir do “campo discursivo” onde aqueles sujeitos estão inseridos/as, e onde o

*ethos* profissional, os papéis sociodiscursivos e a maneira de cada um considerar seus posicionamentos ideológicos não deve ser desconsiderado no contexto de enunciação.

Destarte, compreender a dimensão ética e ideológica na constituição de estratégias discursivas é crucial na identificação de algumas fantasias sociais presentes nos discursos de professores e professoras. A partir de Dias (2019), levamos em conta que estratégia não constitui, mas se relaciona com o *ethos* dos sujeitos entrevistados/as, pois as próprias estratégias estão inseridas nas possibilidades de dar significado às disputas presentes nos espaços educacionais em que os sujeitos estão inseridos, e os/as professores/as não se localizam em um ponto de origem estática, pois estavam e estão sempre mudando e deslocando os seus sentidos, inclusive nos momentos em que foram entrevistados/as. A dimensão ética das estratégias discursivas identificadas se relaciona com aquilo que Maingueneau chama de *ethos* dito, “que apresenta informações físicas e morais do sujeito enunciador, admitindo informações que desembocam em apreensões sociais e psicológicas que conformam um mundo ético” (DIAS, 2019).

Sendo assim, são as informações de tipo psicológico que decorrem do *ethos* dito, estando o mundo ético atuando na construção de uma equivalência entre o ser e o dizer do sujeito enunciador. É o *ethos* discursivo que influencia tanto a produção do texto quanto a sua leitura. Isto porque se trata de um *ethos* “propriamente discursivo, mostrado, [que] é construído pelo destinatário a partir de índices que são dados pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2010a, p. 84, grifo do autor). Seja por meio de entonação e ênfase, seja por aspectos alusivos, por exemplo, a concordância que o *ethos* discursivo realiza com o *ethos* dito constitui o mundo ético da enunciação (DIAS, 2019, p.59).

A partir disso, a dimensão ética está relacionada com conceitos da psicanálise, mais precisamente articuladas com as dimensões fantasmáticas dessas estratégias, que mobilizam fantasia, gozo, prazer, dor, medo, sonhos e traumas, por exemplo. A partir de um exercício teórico-metodológico, as dimensões éticas e fantasmáticas também podem ser analisadas de formas intercaladas com a dimensão ideológica de um discurso, isto é, o horizonte que parece orientar os discursos são também atravessadas por questões emocionais dos sujeitos e por suas experiências subjetivas, e dessa forma, o *ethos* dito e discursivo não são incorporados como um adereço que funda uma personalidade, tanto que a voz que discursa também gagueja, se perde, treme, chora, paralisa, confronta, devaneia, muda de assunto. A partir de Dias (2019) podemos compreender uma dimensão ética, que aparece de forma constitutiva, ainda que não mostrada, através da confirmação da *imagem de si* por meio do que os sujeitos da pesquisa enunciam, o mundo ético, diz a autora, se relaciona com a compreensão que o sujeito interlocutor realiza,

no âmbito da partilha, um processo de “incorporação” que possibilita sustentar um comportamento e um posicionamento discursivo inclusive ideológico, isto é, a partir do discurso, se sustentam e se manifestam emoções, posturas, ditos e não-ditos que legitimam ou não a própria enunciação.

Acerca dos tipos de discursos aqui analisados, fugiremos um pouco das (in)determinações linguísticas de Maingueneau (2015), acerca de quais os parâmetros necessários para tipologizar um discurso. Em nosso caso, dispensamos a “necessidade exata” tanto dos parâmetros, como das tipologias, no sentido de que, para Teoria Política do Discurso, todo discurso é político, e tanto as dimensões fantasmáticas, ideológicas e éticas nas estratégias dos/as professores/as entrevistados/as estão inseridas em um “campo discursivo” onde se inserem tipologias diversas. Nesse sentido, o campo da significação responde mais às problemáticas deste trabalho que a caracterização e determinação de onde se encerra um discurso político e onde se iniciaria um discurso educacional, por exemplo. É relevante, portanto, destacar a afirmativa de que “tipos e gêneros de discurso estão, assim, tomados por uma relação de reciprocidade: todo tipo é uma rede de gêneros; todo gênero se reporta a um tipo” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). Dessa forma, privilegiamos aqui o modo de agrupamento desses discursos dentro do que se entende enquanto “campo discursivo”, ou seja, “um espaço no qual se confrontam diversos posicionamentos políticos” (p.66).

### **6.1. “A imagem discursiva de si”: a família fez a diferença?**

Antes de discorrer sobre as estratégias utilizadas pelas/pelos professoras/es em relação à guerra ao gênero, é pertinente trazer breves descrições de quem são os/as meus/minhas interlocutores/as, a partir das próprias narrativas e informações que eles/as me ofereceram durante os processos de entrevistas. Inspirado na dissertação de Dias (2019), chamo esse momento de “a imagem discursiva de si” que se atrela às “fantasias autobiográficas” de cada sujeito entrevistado. Desde já, situo as autodescrições não como capazes de fixar fielmente as imagens dos sujeitos da pesquisa em linhas escritas. Primeiro, porque o compromisso com uma descrição de uma verdade inquestionável foi dispensada desde a capa desse texto e segundo, porque a partir dos estudos críticos da fantasia, reitero que “as pessoas que estão na instituição, que estão no local de trabalho, que vem para o local de trabalho - não necessariamente deixam suas fantasias pessoais na porta” (GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY; 2019) e neste sentido, mais

potente do que as palavras em si, são as formas que elas foram enunciadas e as cenografias que foram evocadas para responder: quem são os/as professores/as e como chegaram ao lugar de docentes em Sociologia.

Todos/as os/as professores/as entrevistados/as apresentaram a si e as suas histórias com muita segurança, orgulho e a partir de relações com histórias de *outros*, estas últimas, sempre descritas ou como *dimensão beatífica* ou como *dimensão horrífica* frente à *lógica social da família tradicional* já citada anteriormente. Entre o céu e o inferno do que poderiam ser suas famílias, existe o caminho, o estar aqui e agora caminhando, enquanto professores/as de referência, na disciplina de Sociologia. Olhar o caminho parece dizer muito sobre as ficções que formulamos na afirmação para si e para o *Outro* sobre nossas identidades e sobre como a afirmação dessas identidades podem ser entendidas como espelhos por onde tentamos alcançar um passado também habitado por fantasias. O estar aqui e agora, pareceu justificado, principalmente, pelas escolhas que os professores e professoras fizeram ao longo de seus caminhos. Como se as derrotas e vitórias enfrentadas por eles/elas justificassem esse estar aqui e agora como docentes em Sociologia. Nestas justificativas, o significante *família* apareceu em todas as autodescrições, não a partir de uma *lógica social da família tradicional*, mas a partir de uma *lógica política* onde a família é campo primordial de referência para ser o que é, ou deixar de ser o que aparentemente estava determinado para cada um dos sujeitos. Dessa forma, ao falarem de si, a *família* pode ser compreendida como um *significante vazio*, preenchido a partir das memórias que vinham à mente dos/das professores/as. Mais à frente, quando são convidados/as a se posicionarem frente à *guerra ao gênero*, mostraremos como esse significante *família* flutua para um conceito mais ou menos estabilizado, onde para atacar ou contrapor à *lógica social da família tradicional*, é preciso reafirmar os aspectos *horríficos* que parecem ser comuns e atrelados ao significante “família” nos ambientes escolares.

Durante as entrevistas percebi uma performance dos/as meus/minhas interlocutores em relação a como expressavam os seus enunciados. De modo que, em termos de Maingueneau (2001), podemos fazer referência a um *gênero de discurso pedagógico*, compreendendo que gêneros de discurso aparecem “quando certas condições” sócio-históricas estão presentes. Por mais que eu enfatizasse durante as entrevistas que os/as professores/as se sentissem à vontade, me pareceu saltando às telas que eles/as tentavam não fugir da posição de docentes, e mesmo aqueles/aquelas que não eram formados em Sociologia, se esforçaram para responder as

perguntas a partir de um *ethos analítico*. Era como se eles me dissessem o tempo todo: estou aqui sobretudo como professor(a).

Ainda em diálogo com Maingueneau (2001), o *ethos* se relaciona com a forma que o enunciador expressa o seu discurso. Como uma espécie de performance, que em nosso caso, está tanto relacionada com os próprios processos de persuasão, compreensão e sensibilização de quem ouve, como com um certo desejo de legitimar uma identidade docente em Sociologia. Ainda que de forma não-dita ou não-mostrada, o *ethos* pode ser percebido na entonação; no excesso de linguagem formal, quando a proposta é uma conversa não necessariamente profissional; no gesticular de mãos; na utilização repetida de termos técnicos; na referência a autores; no desenvolvimento de opiniões pessoais; no comportamento; no vocabulário empregado de forma geral etc.

Para uma/a analista do discurso, esta compreensão se dá sobretudo por meio da observação não apenas do que se diz, mas de como se diz, e quais outras formas haveriam de dizer aquela mesma coisa. Dias (2019) identifica também, em sua análise do discurso com professores/as, um *ethos* nomeado por ela de “analista”, a autora caracteriza esse *ethos a partir do discurso de seus\suas interlocutores\as* como um aspecto que apresenta uma antecipação em torno da compreensão de suas práticas analistas vivenciadas no contexto de sua profissionalidade docente, conformando um sentido especialista em educação. Embora o contexto de pesquisa da autora seja outro, foi perceptível nas entrevistas mediadas por mim, ainda que de forma não dita, o esforço de não fugir ao *ethos analítico*.

Fazer referência a um *ethos analítico* ou pedagógico, vem a partir do entendimento de que, em Maingueneau (2001), os gêneros de discurso são historicamente variáveis, e neste sentido, saber que estavam sendo entrevistados/as para um trabalho de mestrado favoreceu formas específicas de utilização da linguagem, de comportamento, de formas de dizer e de falar acerca de suas experiências sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares nos quais trabalham. É relevante destacar também que, conforme Maingueneau (2001), os gêneros do discurso são associados a setores de atividades diversos, bem como a um lugar institucional, sendo esse lugar também um cenário que pode influenciar na mobilização das dimensões e posicionamentos ideológicos e fantasmáticos.

As entrevistas com os/as professores/as foram todas realizadas por telas de celulares e computadores, onde as *cenas de enunciação* eram produzidas e registradas via *google meet*. Eu realizei as entrevistas em cenários diferentes, de um antigo quarto da casa onde morava e de

um escritório na casa nova (durante o processo de entrevistas houve uma mudança no meio do caminho). A pandemia, ocasionada pela COVID-19, configurou a necessidade de uma aproximação ao campo e aos meus/minhas interlocutores/as em formato à distância. Apesar disso, o que inicialmente a meu ver poderia ser um obstáculo contraditório, não me impediu de sentir, ouvir/(re)ouvir com atenção e significar aquilo que os/as profissionais entrevistados/as puderam partilhar comigo. Nas entrevistas, pude ver e perceber, além dos/as professores/as, objetos e os cenários de onde eles/as falavam comigo, na mesma cidade. Quadros nas paredes das salas e alguns objetos das casas dos/as professores/as, instrumentos musicais pendurados nas paredes, cenários que de alguma forma pareciam fortalecer os discursos e as histórias contadas por eles e elas sobre si, sobre a escola e sobre gênero(s) e sexualidade(s). Pude perceber também com essa experiência de aproximação “à distância”, a importância que tinha para eles e elas de que minha câmera estivesse ligada a todo o momento. Foi perceptível os sorrisos, ao falarem de suas vidas, de suas vivências em casa, de seus caminhos e me encontrar ali, com a câmera aberta, como uma espécie de termômetro para o que eles e elas diziam. A professora Bertha, que apresentarei adiante, perguntou algumas vezes se eu conseguia ouvi-la, se a câmera travava. Foi um desafio viver esses momentos com os/as professores/as.

Em sequência, apresento quem me ajudou a refletir e pensar a guerra ao gênero nas escolas de referência aqui na cidade do Recife, entendendo de que forma os estrondos desses cenários tem chegado às aulas de Sociologia:

*Quando o pintassilgo não pode cantar,  
Quando o poeta é um peregrino,  
Quando de nada nos serve rezar,  
"Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar..."*

**[Antônio Machado]**

**A professora Ângela** tem 31 anos. Ela não tem religião, muito embora tenha muita fé nos seus alunos e alunas. É uma mulher cis heterossexual, e se identifica como negra. Tem 1 ano de experiência na EREM “A” como professora das disciplinas de Sociologia e Projeto de Vida e Empreendedorismo. Ângela diz ser nascida e criada no Recife, no bairro do Ibura, sempre estudou em escola pública e diz que, como tal, vivenciou muitos problemas educacionais. Até o seu ensino fundamental, a professora diz que a escola era algo que acontecia porque sua mãe lhe mandava. Não havia estímulo, não sabia sobre o “*porquê de ler, de fazer*

*essas atividades*”. Ela lembra que nos anos iniciais de sua vida escolar passou por muitas dificuldades, pois sua família não tinha acesso a “*uma estrutura de entender o que era a educação*”. Para ela:

**[Professora Ângela]:** A educação era viver o hoje, e o hoje nunca era essa maravilha [respira ofegante]

A significação de Ângela sobre o campo da educação mudou em sua vida por conta de alguns/as de seus/suas professores/as. Especialmente por um professor de literatura que conheceu do final do ensino fundamental ao começo do ensino médio. Ela relata que esse professor a abraçou e fez isso também com mais duas amigas. Foi esse professor que a incentivou a ler, emprestando livros clássicos de literatura que não tinham na escola onde ela estudava. Entre eles, ela cita: A Moreninha e os livros de Machado de Assis. Ângela conta, gargalhando, expressando muita felicidade, que antes desse professor, a leitura era algo tão fora de sua realidade que ela e suas amigas nem sabiam como se cuidava de livros. Morriam de vergonha de devolver os livros ao professor, que por outro lado, adorava quando elas terminavam as leituras e as deixava calmas dizendo que era assim mesmo, que não tinha problemas em sujar e amassar os livros. “*Foi a partir dele que eu entendi o que era ler, que a leitura fazia sentido*”, disse ela. Após esse professor, Ângela diz que foi para o ensino médio já procurando uma biblioteca. Percebi que depois de lembrar da biblioteca, a enunciação de Ângela discorre em rápidas sequências de momentos sobre uma espécie de transformação que aconteceu em sua vida. Ela diz que fez amizade com a bibliotecária do ensino médio e lia muito. “*vivia na biblioteca*”, “*lia e devolvia, lia e devolvia, lia e devolvia*” os livros, diz ela. A partir de então, Ângela descobre que era boa em Língua Portuguesa, pois durante boa parte de sua vida escolar, ela recorda que acreditava não ser boa em nada. A professora diz que depois disso, se envolveu com movimentos sociais, culturais e artísticos e isso mudou a sua vida profundamente. Quando menos esperou, ela lembra que estava participando de fóruns do movimento negro: “*Sem o movimento, sem arte, eu não estaria onde estou, foi a arte que me auxiliou a ser social, e que me deu visão para um auxílio financeiro*”. Ângela diz ter um sonho futuro de voltar para o Ibura, seu bairro de origem, e dar aulas em escolas públicas de lá. É um propósito pra ela, voltar, dar aulas no Ibura “*pra colocar meninos e meninas de lá na Universidade*”. Isso é para Ângela, como algo político e ético, e ela justifica este sonho dizendo que sabe *o que é ser um aluno dali*. A Sociologia chega para Ângela a partir de suas experiências

e construções nos movimentos artísticos e sociais, hoje ela é formada em Licenciatura em Ciências Sociais, tem mestrado em Antropologia e está finalizando o seu Doutorado também em Antropologia.

**[Professora Ângela]:** quando eu vi na inscrição, licenciatura, eu amei, eu amei, **[sorrindo e com os olhos brilhando]** porque eu queria ser professora! Eu queria ser professora porque era um caminho bom, efetivo pra mim, e eu disse, minha nossa! eu posso unir o útil ao agradável, que era, a Sociologia... que era uma disciplina no ensino médio que eu amava, e também licenciatura, porque eu não caí de paraquedas não. Eu já sabia disso! **[diz sorrindo]**.

**A Professora Bertha** tem 57 anos, é católica, e diz que se acha parda, porque da família ela é “*a mais branquinha*”. Apesar de que, quando se trata do cabelo, ela diz que pode ser negra. Bertha considera  *muito difícil essas definições*. Em relação à sua religião, a professora diz que não é de estar muito nas igrejas, nas missas, mas é muito devota “*não sou muito praticante*”, diz ela. Bertha é mulher/cis/heterossexual, casada há 25 anos e tem dois filhos já adultos. Ela enfatiza o seu casamento e os seus filhos assim que eu lhe pergunto sobre sua identidade de gênero e orientação sexual. Ela acredita que na vida *não se deve fechar janelas*, porque foram as janelas que ela deixou abertas que permitiu que chegasse aonde chegou. Bertha já foi gestora e Vice-Gestora de Escolas Estaduais em Pernambuco, é formada em Geografia e tem especialização no ensino da Geografia. Diz com muito orgulho que já se aposentou de um vínculo profissional e ainda trabalha em um outro como professora de Sociologia na escola de referência em ensino médio “B” (EREM B). A professora está ensinando Sociologia desde 2019 nesta escola e já lecionou a disciplina em outras situações que ela define como “*esporádicas*”. Porém, foi nos últimos três anos que ela de fato tornou-se professora de Sociologia para ajudar uma amiga que não conseguia ministrar a disciplina, segundo ela. Bertha é a segunda filha, de sete irmãos. Sua mãe era empregada doméstica e por isso, teve que ajudar a família desde cedo, trabalhando pelas manhãs e à noite fazendo ensino médio. A professora diz que foi para a Universidade porque percebia que todas as suas amigas da adolescência tinham ensino médio completo, e que por isso ela buscava conquistar algo a mais que as amigas. Ela diz que não conseguiu passar no vestibular na UFPE e fez vestibular para uma faculdade privada, até hoje guarda o jornal com o seu nome na lista de aprovação no vestibular. Ela trabalhava pela manhã para pagar a faculdade que era à noite e diz ter feito o curso de Geografia porque se inspirou em uma professora de ensino fundamental, que apesar de muito carrasca, dava aulas excelentes. Bertha diz que fez e gostou do curso de Geografia, mas de início não queria dar aulas de jeito nenhum. Não queria ser professora e diz que em uma determinada época fez o concurso para

professora do estado apenas para saber como andavam as suas habilidades e o seu conhecimento. No tempo em que prestou o concurso, Bertha trabalhava em uma empresa e foi demitida. Não achava e nem confiava que o estado iria lhe chamar para dar aulas após a demissão, nem que seria aprovada no concurso. Foi quando, depois de alguns anos após sua demissão, ficou grávida e então foi chamada. Hoje, após 27 anos na docência, Bertha diz viver o seu melhor momento na Educação.

**Professora Mafalda**, 22 anos, mulher-cis/bissexual, candomblecista<sup>72</sup>, se considera negra. Tem quatro anos de docência e leciona Sociologia há 4 anos na EREM C. Cresceu em uma cidade pequena em Pernambuco, e com 4 anos de idade já sabia ler e escrever. Ela diz que por saber ler e escrever muito cedo pulou uma série, o que ela considera “um atropelo até hoje”, porque diz ter sido precoce em tudo. Ela conta de forma muito acelerada que teve contato com a Sociologia em uma escola técnica, e desde criança brincava de “escolinha” e de ser professora. Trazendo memórias da infância, ela diz que gostava de ficar entre os adultos ouvindo as conversas e acredita que sua casa desde a infância teve um repertório diferenciado por seus dois pais serem militantes do campo dos direitos de crianças e adolescentes. Mafalda diz que os seus pais foram criados em um orfanato, e fizeram parte do movimento meninos e meninas de ruas. Ela diz que seu pai, em um certo momento da vida, chegou a ser perseguido e ameaçado na cidade onde morava, por questões políticas e por seu envolvimento com ativismo. Ela diz também que sempre viu seus pais e a militância deles como exemplo dentro de casa e na vida. Muito embora, seu pai não gostou muito da ideia de ela sair do ensino médio e cursar Ciências Sociais. Ela diz que desistiu de estudar publicidade, que era a sua escolha anterior e optou pela graduação em Ciências Sociais porque não queria trabalhar com algo que faz as “*pessoas sentirem algo que não estão sentindo*”. Sobre a reação de seu pai ao saber que teria uma filha cientista social, ela diz:

[**Professora Mafalda, grifos nossos**]: ninguém faz um filho pra ver em um curso de Sociologia, né? [**riso**] na época meu irmão já tinha ido pra geografia, então meu pai apostava tudo em mim [**dá uma risada enorme**]

**O Professor Norberto**, tem 37 anos, é homem cis, heterossexual e se considera mestiço, “*um mestiço típico Gilberto Freyre*”, segundo ele. É professor da Escola de Referência “D”. Durante sua entrevista elogiou bastante Gilberto Freyre e parecia gostar muito das obras do

---

<sup>72</sup> Segundo a professora Mafalda, só macumbeiro pode chamar outro candomblecista de macumbeiro também.

autor. Norberto ensina Sociologia há 5 (cinco) anos na escola de referência em que leciona, embora seja formado em Geografia. Diz ter nascido em uma família privilegiada, pois cresceu *em um ambiente ilustrado*, onde teve *acesso à uma cultura variada*. Ele destacou que seu pai era poeta popular e teve *conhecimento de geografia e literatura como um todo*. O pai de Norberto foi sua grande influência e uma espécie de motor para sua formação enquanto professor. Na infância, ele dizia que tinha uma biblioteca em casa e além de crescer cercado de livros, sempre aprendia ouvindo com o seu pai sobre fenômenos sociais e questões da sociedade. “*Minha influência foi meu pai*”, diz ele. Para Norberto, o envolvimento desde cedo com a cultura popular e o estímulo ao conhecimento de forma espontânea, significa privilégio. Sobre sua vida escolar ele diz:

[**Professor Norberto**]: Passei pela escola com dificuldades normais, que as escolas tem, né? As escolas públicas! [**destaca ele levantando o dedo**] eu sou do interior, eu pude conviver com a cultura variada, com a cultura do Cariri Paraibano.

Conhecer a *imagem discursiva de si* dos/as interlocutores/as dessa pesquisa foi uma parte importante na compreensão do que pode significar os seus discursos frente à ideologia antigênero e ao projeto hegemônico que vem disputando o campo educacional de modo mais geral. Isso porque, como veremos adiante, estes/as professores/as estão inseridos em um *campo discursivo*, em que discursos (neo)liberais tem se articulado de forma evidenciada a discursos neoconservadores, e mais que isso, esses discursos, apesar de serem fortes e se pretenderem hegemônicos, não anulam e aniquilam as experiências de vida e os corpos-discursos que constantemente desafiam a cisheteronormatividade nos espaços escolares, bem como pontuam com seus discursos até que ponto faz sentido avançar com as lógicas neoliberalizantes na educação em detrimento das temáticas relacionadas aos direitos humanos que estão em tensionamento e sob ataque. Conhecer as fantasias autobiográficas e pensar sobre elas nos permite assumir os seus papéis no desempenho e no modo como os sujeitos respondem às lógicas educacionais em processo de hegemonização, entre elas, a demonização de discursos que enfatizam as questões de diferença e diversidades nos ambientes escolares.

A partir das *imagens discursivas de si* das e dos professores, percebe-se que a família tem um espaço fundamental como justificativa de suas trajetórias, como uma espécie de cenário necessário ao destaque quando os professores e professoras contam as suas histórias. Foi a partir da família, seja em uma dimensão de obstáculo (dor) ou de impulso (prazer) que os/as professores/as afirmaram o seu *ethos pedagógico*, que se posicionaram e tentaram me explicar

como e porque se tornaram professores/as de Sociologia. A professora Mafalda apontava a sua escolha pela Sociologia como uma decepção para o seu pai, que por outro lado, foi um dos principais seres humanos que representou o estímulo para que a professora, precocemente, desenvolvesse interesse por questões sociais, bem como Norberto destaca a influência de seu pai na infância para ter se tornado um professor de Ciências Humanas. Bertha e Ângela, por sua vez, destacam uma família como objeto de superação e transformação, mas que ainda assim influenciaram significativamente naquilo que poderiam ter sido e não foram e naquilo que são e ainda querem ser.

Pontua a centralidade na família, porque este significante está em disputa, e em outras circunstâncias discursivas foi muito criticado pelos/pelas professores/as, como mostraremos adiante. O modelo de família que corresponde à lógica tradicional (defendido pela ideologia antigênero) também evoca esse lugar de centralidade, mas não como um discurso aberto às diferenças e sim como formas hegemônicas de compreender processos educacionais. Ao narrar suas histórias, família pode ser privilégio, estímulo, obstáculo, inspiração, limites, que inclusive contribuem com as construções ideológicas e éticas desses/as docentes. Mas ao refletir sobre as questões de gênero e sexualidade, a família é evocada como mais um obstáculo às suas práticas políticas, dentro e fora de seus espaços de trabalho.

Com bem aponta Glynos (2019) em entrevista à Oliveira G. e Burity (2019), as fantasias pessoais ou autobiográficas importam, pois naturalmente desempenham um papel, é preciso agora compreender como essas fantasias são co-construídas no espaço escolar, no ofício de ser um/a professor de Sociologia. Dessa forma, buscamos analisar fantasias na constituição dos discursos que habitam o campo disciplinar da Sociologia sobre gênero e sexualidade com um caráter mais institucional, tecidas e remodeladas com colegas de trabalho e outros sujeitos e discursos, em diálogo inclusive com os bombardeios discursivos provenientes das novas articulações aqui supracitadas. Deste modo, conhecendo parcialmente quem são os/as nossos/as professores/as, partiremos para a análise de seus discursos sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, enfatizando como esses conteúdos, e mais que isso, como esses discursos políticos são mobilizados nas aulas de Sociologia e no ambiente escolar frente ao cenário de guerra ao gênero.

## 6.2 Memórias discursivas: regimes e embates sobre gênero e sexualidade na escola

Tentamos aqui resgatar lembranças dos/das professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade durante suas experiências escolares, desde quando eram estudantes até suas experiências enquanto docentes, fazendo uso do conceito de *memória discursiva*, — ou *interdiscurso* para análises mais linguísticas — que tem sido objeto de debates no campo da análise do discurso francesa (ARAÚJO, 2009; CAMARGO, 2019; PATRIOTA, 2004). Aqui o conceito é utilizado a partir de um deslocamento, onde a memória é significada como a possibilidade de construir uma narrativa (inter)subjetiva sobre como em outros tempos eram mobilizados — ou não — discursos sobre gênero e sexualidade e/ou ideologias de gênero nos espaços escolares, não deixando de considerar que a *memória discursiva* pode ser compreendida como um dos mecanismos de funcionamento do discurso em análises no campo da linguística. É mister pontuar que o deslocamento analítico que aqui se faz de tal categoria também considera o que Maingueneau (2015) chama de *memorabilidade* que, em articulação com a Teoria Política do Discurso, ganha a ênfase no sentido de recordar/registrar *momentos* em que os discursos podem ou não variar diante de um mesmo significante, como o significante “gênero”. Esse deslocamento se relaciona também com a abordagem discursiva que entende discursos enquanto práticas sociais, para além dos atos de fala ou de escrita. “A teoria contemporânea do discurso é profundamente histórica e busca estudar o campo discursivo com a experiência das variações temporais” (SOUTHWELL, 2014, p. 135). Para explicitar melhor esse deslocamento de modo estratégico, o que nos interessa:

diz respeito à recorrência de enunciados, separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo – essa ocorrência é capaz de produzir peculiares efeitos. (PATRIOTA; TURTON, 2004, p.14).

Dessa forma, quais mudanças são percebidas/registradas pelos docentes em Sociologia acerca das questões de gênero e sexualidade nos ambientes escolares pelos quais passaram? A partir de um exercício de retrospectiva, como eles percebem os caminhos e os *momentos* desses discursos? Como significam o que sentiam e viviam dessas questões em suas épocas como estudantes e como percebem essas questões agora?

Oliveira Anna e Oliveira Gustavo (2019) enfatizam diferenças ao longo do tempo na produção dos discursos sobre gênero e sexualidade na educação brasileira, articulando-as a

*regimes do dispositivo da sexualidade*. Os autores destacam que no início do século XX as políticas de gênero e sexualidade na educação orientavam-se por uma racionalidade biomédica, e que a partir do processo de redemocratização no Brasil e do avanço no campo dos direitos humanos e de governos de esquerda, se ampliam as possibilidades de discursos pedagógicos acerca da “igualdade de gênero” e da “diversidade sexual”. Para além de uma percepção acerca das disputas em termos de políticas oficiais e currículos educacionais, a partir dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as, foi possível perceber como as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas sempre foram alvo de disputas e significadas como objeto de contestação em via da persistência de lógicas sociais mais conservadoras.

É importante pontuar que em termos de discursividade, os currículos e as políticas oficiais também mobilizam discursos e/ou ideologias de gênero, e por quase sempre serem formuladas a partir de uma lógica de universalidade, acabam deixando de fora questões centrais para a implementação dessas políticas e desses discursos, no sentido que, ideologias de gênero e as (im)possibilidades de experienciar e discutir os gêneros nas escolas, dependem das condições discursivas e de quais circunstâncias esses discursos são produzidos e mais que isso, da articulação com outros discursos em prol de projetos hegemônicos para a educação. Dessa forma, é pertinente rememorar que, em escolas onde nunca houve uma aula sobre Teorias de Gênero, ou até mesmo de Educação Sexual, já existem ideologias de gênero operando e caracterizando os cenários e discursos, que por sua vez, estão presentes na coprodução de subjetividades, mobilizando comportamentos muitas vezes de violência e que reiteram resistências a qualquer contraposição política que ouse se apresentar como “nova” perspectiva de algo. Isto é, levar em consideração que pode ser mais difícil para sujeitos inseridos em processos de escolarização se deslocarem de suas ideologias de gênero do que interiorizar um discurso político e normativo sobre gêneros e sexualidades com pretensões universais. Ao ser indagado sobre lembranças em sua época de estudante acerca das questões de gênero e sexualidade, o professor Norberto responde que:

**[Professor Norberto]:** Eu sou de cidade do interior, né? Na minha época eram discussões bem preconceituosas em cima desses temas. Então, era piada de mau gosto, era esse tipo de coisa... não lembro de um debate nesse sentido. Se bem que não sou tão velho assim (**risos**) Tô falando de uma coisa não tão distante.

Ser de uma cidade do interior, para além de uma localização geográfica que aponta para uma diferença, evoca também um campo cultural e um modo específico de compreender

processos pedagógicos e educacionais. No sentido que a fala do professor sinaliza tal localização “*eu sou do interior, né?*” como justificativa contextual das *discussões bem preconceituosas em cima desses temas*, o que pode reconhecer um caráter de especificidade quando estamos tratando das questões de gênero e sexualidade. Na fala do professor, os *temas* de gênero e sexualidade já existiam em uma cidade do interior, mas o *debate* – em algum sentido – não. O que pode configurar a hegemonia de uma ideologia de gênero e a ausência de contraposição ou de discursos que apontassem a precariedade dessa ideologia de forma mais institucional. O discurso produzido pela ideologia de gênero presente nas memórias do professor Norberto, autoriza a reiteração de *discussões bem preconceituosas e piadas de mau gosto*. O que não se trata apenas de um efeito discursivo presente “em cidades do interior”. Hoje, na própria mídia, há debates por exemplo, de como programas de tv e produções na área cinematográfica ainda (re)produzem discursos lgbtfóbicos e machistas, apesar do reconhecimento em termos de avanço dos discursos para “igualdade de gênero”. Reiterando a fala do professor Norberto, estamos falando *de uma coisa não tão distante*. Ainda sobre a ideia de “avanço” nas políticas e discursos de igualdade de gênero na educação, Louro (2008) infere que não podemos tomar essa visibilidade de forma ingênua, pois

se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21).

Os discursos sobre gênero(s) e sexualidade(s) estão nas escolas, e isto ultrapassa a capacidade de controle de qualquer política ou discurso antigênero. O que se busca na difusão de um *pânico moral*, é negar e dificultar condições discursivas onde essas experiências sejam possíveis de disputar hegemonia ou de serem reconhecidas como realidades significadas coletivamente. Não existe silêncio. As vozes estão lá, ainda que negadas e abafadas por mordanças. Esta busca de silenciar as experiências de gênero e sexualidade nas escolas e no campo escolar produzem um movimento de exclusão – ou, talvez, mais propriamente, *forclusão* – que pretende anular o caráter *político* e de disputas por *hegemonia* que constituem os debates sobre gênero e sexualidades nesses ambientes. Dessa forma, é possível falar de marginalização, exclusão, invisibilidade, expulsão, violência, ilegitimidade, violações, apagamentos, tentativas de silenciamento, mas nunca propriamente de silêncio. As questões de gênero e sexualidade são aquelas presenças que estão na sala de aula mesmo sem os seus nomes

estarem na lista de frequência. E como bem nos lembra Santos D. e Oliveira A. (2019), ainda que a instituição educacional tenha desempenhado “bravamente” o papel de salvaguarda da cisnormatividade ao naturalizar determinadas formas de ser e existir em detrimento de outras, ainda assim não tem conseguido barrar totalmente a presença de alguns corpos dissonantes. Nem mesmo a normatividade e o *pânico moral* em torno das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar são capazes de conter vozes e ouvidos curiosos na sala de aula, e isso aparece no seguinte fragmento, quando professor Norberto fala sobre suas percepções em sala de aula atualmente:

**[Professor Norberto grifos nossos]:** Às vezes a gente vai discutir outro tema, por exemplo... a gente vai discutir teoria crítica, mas uma coisa tá relacionada a outra né? Tu sabe... Daí de fato se levanta uma questão de gênero mesmo assim, na aula, porque a gente faz um círculo né? Aí um começa, o outro levanta, aí de fato o assunto se desenvolve ali de maneira bem participativa. E quando pensar que não, a aula termina.

O trecho acima demonstra como os temas e discursos sobre sociedade não obedecem ou tem relação estrita de dependência com qualquer dispositivo pedagógico, como um planejamento, um currículo, e até mesmo com a vontade do professor. Como bem apresenta o professor Norberto, as questões de gênero podem aparecer quando menos se espera, justamente porque para além dos conteúdos programados, as questões de gênero estão nas escolas, estão no mundo e se relacionam com outras questões sociais. E talvez por isso, a descaracterização da Sociologia tem sido tão recorrente atualmente. Por ser uma disciplina capaz de despertar, inevitavelmente, alguns fantasmas que aterrorizam discursos antigênero, por exemplo. Ao trazer suas memórias escolares acerca das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas por onde passou, a professora Bertha nos demonstra como a *fantasia do silêncio* em torno das questões de gênero e sexualidade não se sustenta, ainda que seja reiterada e projetada:

**[Professora Bertha]:** Na minha época de adolescente, porque eu tenho 57 anos, né? Eu não via e nem percebia essa questão da homossexualidade. Eu lembro que tinha um vizinho que minha mãe dizia: *fulano de tal é pederasta!* Era esse termo que minha mãe falava. *É Pederasta!* Depois que eu fui estudar um pouquinho, eu fui pesquisar no dicionário o que era, tá? Mas, assim, na escola não se discutia, na escola não se falava e não se via nenhum aluno sendo rotulado como gay. Quando eu comecei a ensinar eu não via o número de alunos que eu tenho hoje assumindo que era homossexual, a gente não tinha também. Então, eu vim perceber muito isso de uns dez anos pra cá. Então eu percebi que as pessoas estão se identificando, estão se assumindo, independente do que fulano acha ou do que fulano não acha, mesmo com muito sofrimento porque a família não aceita.

Por mais que ela não visse e não percebesse a questão da homossexualidade, havia algo em seu vizinho que impedia o silêncio sobre a diversidade sexual. Essa compreensão se desenvolve a partir da afirmativa que não só o que falamos, mas também o que somos, constitui discursos sobre gêneros e sexualidades. Não à toa, as "performances de gênero", ainda que não sejam performadas por uma identidade LGBTQIA+ nos espaços escolares, são decisivas quando se violenta alguém que foge aos padrões de gênero estabelecidos. Dessa forma, todo e qualquer corpo que contribua com a *falha constitutiva da fantasia do silêncio* é e tem sido alvo de ataques e violências e inclusive aquelas oriundas e retroalimentadas pelos grupos antigênero. Ainda sobre o último fragmento da professora Bertha, além de constatar a impossibilidade de silenciar tais discussões, o trecho evidencia que há um processo de identificação dos seus alunos nos dias atuais com tais discussões, que se relaciona também com os processos de se assumir (auto-afirmação), o que nos apresenta uma prática discursiva que relaciona uma auto-afirmação enquanto sujeito LGBTQIA+ e a identificação com discursos e debates sobre gênero e sexualidade. Chamarei esse processo que articula esses dois fatores de "práticas discursivas sobre nós".

Outro ponto pertinente para refletir a partir da memória da professora Bertha, é que não é apenas na escola onde se aprende e se expande a compreensão sobre as questões de gênero e sexualidade. A partir de sua curiosidade acerca da palavra *pederasta*, algo lhe inquietou a romper o silêncio e os limites de significação que a palavra parecia impor no discurso de sua mãe. Ainda que, *na escola não se discutia*, e *na escola não se falava e não se via nenhum aluno sendo rotulado como gay*, havia uma ideologia de gênero acessível à realidade de Bertha que significava a homossexualidade como pederastia, e neste episódio narrado pela professora, o conhecimento, a pesquisa, aparece em sua fala como uma ponte para a compreensão de que por trás de um vizinho taxado de pederasta pela ideologia de gênero de sua mãe, existia algo a mais. A partir das memórias compartilhadas pela professora Bertha, reflito que os discursos sobre gêneros e sexualidades incomodam, não apenas porque representam a presença fantasmática de um sentido "recalcado" que teima em retornar, mas porque esse fantasma desafia os significados de uma gramática política antigênero e, mais que isso, o trauma que ele evoca se relaciona diretamente com a autoafirmação de identidades e com a construção contínua de percepções e compreensões sobre o mundo e sobre os papéis sociais de sujeitos em sociedade.

O fragmento na fala da professora Bertha aponta, ainda, para o desafio da coexistência de diferentes ideologias de gênero na escola e no mundo social e para a crescente visibilidade

de discursos sobre gênero e sexualidade. O que reitera o eixo central de interpretação que põe a ideologia antigênero como reação ao avanço do que o conceito de gênero pode mobilizar em torno de políticas sexuais e reprodutivas, que para além de uma dimensão normativa, trazem à tona outras formas de ser e existir ao mesmo tempo em que tensiona e questiona outras. A professora Bertha diz que *de uns dez anos pra cá algo vem mudando nas escolas onde trabalhou e que as pessoas estão se assumindo, independente do que fulano acha, do que fulano não acha, mesmo com muito sofrimento, porque a família não aceita.*

### **Mais ou menos de uns dez anos pra cá alguma coisa mudou?**

Rodrigues e Facchini (2018) apontam que em 2010 avançavam as pesquisas LGBT que refletiam sobre as dificuldades de converter políticas públicas em legislação, bem como as eleições de 2010, segundo as autoras, aparecem como marco de reaglutinação de setores conservadores da sociedade. Indiretamente, a partir do fragmento na fala de Bertha, *“independente do que fulano acha, ou do que fulano não acha, mesmo com muito sofrimento porque a família não aceita”*, percebemos a coexistência de discursos antagonistas compondo os ambientes escolares, o que de alguma forma pode significar resistência frente ao cenário atual no Brasil, que é *“delineado por intensos embates culturais, ideológicos, sociais e políticos entre diversos grupos sociais.”* (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 96). Quando os/as professores/as mencionam mudanças nas discussões dentro de suas escolas, compreendo-as como espécies de efeitos discursivos dessas mobilizações sociais e políticas apontadas também por Oliveira Anna e Oliveira Gustavo (2018) nos últimos anos, que refletem, entre tantas questões, o discurso de cidadanização e proteção aos direitos de pessoas LGBTQIA+ no ambiente escolar. *“independente do que fulano acha, ou do que fulano não acha”* aponta para uma posição de confronto, ainda que esta posição im(ponha) aos indivíduos processos de identificação *com muito sofrimento.*

Entre a autoafirmação atravessada por processos de sofrimento e a identificação com temáticas de gênero e sexualidade, o professor Norberto parece ter dificuldade de falar o que significa para ele. [sobre essas mudanças entre o seu tempo como estudante e o seu momento agora como professor em torno das questões de gênero e sexualidade] Norberto diz que:

[Norberto]: Hoje há uma maior liberdade comparando a tempos outros, né? Uma maior liberdade, uma maior... digamos assim... um maior respeito nessas relações, do que em outros contextos.

Fazendo uma comparação interdiscursiva entre a fala de Bertha e de Norberto, a autoafirmação e identificação poderia soar como liberdade, mas e a dimensão do sofrimento? É perceptível que para o professor Norberto algo mudou, algo maior, que inicialmente em sua fala parecia uma *maior liberdade*, mas depois, com alguns segundos de reflexão, sua fala destoou, como se a palavra liberdade não fosse suficientemente precisa para caracterizar o que há de maior em suas percepções de mudanças. No meio da fala, encontra a palavra *respeito*, seria então *maior respeito* sinônimo de *maior liberdade*? Me perguntando onde estaria a dimensão de sofrimento apontada pela professora Bertha na percepção do professor Norberto, identifico a comparação feita por ele ao expressar sua percepção sobre o ambiente escolar atualmente. Em sua fala, ele diferencia o atual espaço escolar de *outros contextos* em que o respeito seria menor. Seria então a escola um espaço mais propício ao respeito? E seria o respeito um significante atrelado a uma maior liberdade aos próprios processos de identificação e autoafirmação, e antagonista a processos de sofrimento?

Tais mudanças identificadas pelos professores podem ser compreendidas também a partir dos embates hegemônicos em torno do que Carrara (2015) chama de *regimes de sexualidades*, onde os discursos de gênero e sexualidade passam de um regime da sexualidade pautado em uma linguagem biomédica para um regime pautado na linguagem sociojurídica. O que se percebe é que ambos os regimes da sexualidade convivem e tensionam-se, principalmente quando estamos tratando da mobilização do discurso antigênero, que não só se justifica na contemporaneidade por meio de discursos biomédicos, mas além disso, tem adentrado e se utilizado também de discursos sociojurídicos. Talvez possamos inferir que a partir da incorporação de estratégias presentes no que Carrara (2015) chama de “novo regime de sexualidade”, os grupos antigênero têm mobilizado suas “novas” estratégias de embates, disputando armas que fixamente se cristalizaram como pautas e modos de atuação da “esquerda”. No que tange à prática docente, o discurso antigênero projeta a hegemonia de um regime de sexualidade já em disputa, e tenta barrar os avanços discursivos dos direitos humanos e da igualdade de gênero e sexualidade nas escolas. Carrara (2015) aponta que regimes distintos de sexualidades, e isso se aplica às ideologias de gênero, não são sucessivos no tempo e convivem tensamente na contemporaneidade.

Para exemplificar: em tempos de “ideologia de gênero” no estado de Pernambuco, o professor Norberto comenta, por exemplo, a existência de grupos de pesquisas sobre gênero e sexualidade para estudantes de ensino médio na rede estadual de ensino na cidade do Recife. Mais que um simples avanço, esses grupos representam a coexistência de regimes de sexualidades distintos e de um *campo discursivo* onde ideologias de gênero constituem, disputam e tensionam projetos de educação:

**[Professor Norberto]:** Hoje eu vejo que essas discussões acontecem com mais frequência, né? Nas várias disciplinas de humanidades, seja em Sociologia, Filosofia, Geografia e História... é tanto que em várias escolas em Pernambuco tem grupos de estudo sobre isso, né? De gênero de sexualidade. Lá tem um núcleo de gênero, lá no \*\*\*\*\*<sup>73</sup>. E aí você vê que não é só lá né? As instituições educacionais como um todo estão mais abertas a essas discussões.

**[Professor Norberto]:** Se você comparar o antes e o agora, tem trabalhos feitos por alunos, né? Trabalho de pesquisas também. Existe toda uma pesquisa que é feita por grupo de alunos. Então assim, hoje é bem diferente, é outra realidade.

Ao indagar sobre essas mudanças a partir das observações nas aulas de Sociologia, a professora Mafalda relata que ainda hoje existe sim uma demonização das temáticas de gênero e sexualidade, ela diz que...

**[Professora Mafalda]:** se criou uma demonização de gênero e sexualidade na escola. Ao mesmo tempo que eu chego em sala de aula com receio mesmo, a gente dá o assunto porque a gente tem comprometimento.

**[Eu]:** Comprometimento com o quê, professora?

**[Professora Mafalda]:** primeiramente com a disciplina, com os estudantes que tão ali, né? e com o juramento que você faz quando você se forma, sabe? Eu não tô falando daquele juramento que a gente lê não. Eu tô falando do juramento que você faz com você mesmo de levar uma Sociologia crítica para esses estudantes.

A expressão “*ao mesmo tempo*” é um elemento chave de comparação que contribui na compreensão de que discursos antagônicos constituem as disputas por hegemonia em termos de gênero e sexualidade nos espaços escolares. Mais que isso, neste relato de Mafalda, já

---

<sup>73</sup> Nome da escola que o professor leciona, que como já explicamos no capítulo anterior, serão mantidas em sigilo, tanto por acordo firmado com os e as docentes entrevistadas/os, como por compreender que as temáticas trabalhadas aqui são sensíveis. Mais que isso, dado o contexto político que estamos vivendo no Brasil, manter a identidade das escolas e dos/as professores/as em sigilo se trata de uma questão de segurança.

aparece um aspecto ideológico e ético que parte da compreensão de si enquanto docente formada em Ciências Sociais. Ela assume sentir *receio* ao chegar na sala de aula, mas acima do receio, me confessa uma promessa política, uma espécie de compromisso ético com a disciplina de Sociologia e com os próprios estudantes que estão ali, pois ela não fala apenas de um ensino de Sociologia, mas de uma *Sociologia crítica*. É uma orientação que não diz respeito apenas a si enquanto docente e não apenas ao juramento que se faz ao se formar em Ciências Sociais, se trata de um juramento, um contrato consigo mesma que se faz direcionado ao *outro*. De modo que romper com a *fantasia do silêncio* sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, aparece como postura a ser adotada acima do receio. Mais que isso, as informações trazidas pelo professor Norberto acerca da existência de grupos de pesquisas e estudos sobre gênero e sexualidade nas escolas do Recife, demonstram como essas disputas presentes nos ambientes escolares incorporam diversas nuances e realidades que em nossa análise representa a convivência entre discursos antagônicos sobre gênero e sexualidade. Há processos de identificação, grupos de pesquisa e estudos, há auto-afirmações, mas nunca como uma estabilidade, pois também há sofrimento. Isto é, os discursos de gênero e sexualidade, ao mesmo tempo que encontram o sofrimento a partir de discursos que lhe impedem de se constituir plenamente, são também o empecilho de discursos como o anti gênero, o que me levou a refletir acerca desses processos de auto-afirmação e presença nos espaços escolares como modos de re(existência).

#### 6.2.1 Os discursos incontornáveis: (r)existência para além do conteúdo?

Durante as entrevistas, além de compreender as diferenças percebidas entre os/as professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade desde quando eram estudantes até agora enquanto docentes, busquei também compreender especificamente como eles/as percebem a presença de pessoas LGBTQIA+ e/ou estudantes feministas, colegas de trabalho e funcionários das escolas de modo geral, que levantam discussões e difundem discursos sobre “igualdade de gênero” e “diversidade sexual” nas escolas. Ranniery e Macedo (2018) compreendem a diferença como o nóculo incontornável da política, sem a qual não é possível pensar a política a partir de um horizonte democrático. Versam também sobre modos de existência que deslocam discursos e significados da política e afetam por consequência a formação dos projetos educacionais, sendo de meu interesse compreender quais significados

são construídos pelos/as professores/as a partir da presença/ausência de corpos LGBTQIA+ e/ou feministas, por exemplo, no ambiente escolar. César (2009) pontua que

alunas/os e professoras/es *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. (CÉSAR, 2009, p.48).

Compreender essas percepções é relevante, pois ainda que de forma indireta, configura posicionamentos e faz emergir percepções tanto sobre discussões que envolvem a ideologia antigênero e ideologias de gênero, como também apresenta cenários onde regimes de sexualidade distintos se fazem presentes, apontado como isso que aprendemos a chamar de “diversidade” tem muito mais a ver com cenários de conflitos, embates e negociações, do que com um mundo colorido onde os/as diferentes dão às mãos e cantam “*We Are The World*”. Dessa forma, já que os ambientes escolares são *campos discursivos* onde diversas experiências de vida e práticas discursivas se (des)encontram, eles se tornam espaços de reflexão e análise dos limites do que em diversos documentos educacionais é colocado como “democracia” ou “diversidade”. No contexto de ideologia antigênero, se trata de perceber os conflitos entre discursos nos espaços escolares que são inclusive antidemocráticos, para além da ênfase nos aspectos antigênero. A professora Mafalda, por exemplo, ao trazer suas percepções sobre o ambiente escolar onde trabalha nos dias de hoje, faz a seguinte afirmação:

**[Professora Mafalda]:** Eu percebo que os meus estudantes chegam cada vez mais em sala de aula embasados e autodeclarados também, como LGBT’s, como pessoas negras... eles já chegam ali no ensino médio, dizendo quem eles são. “Não, porque eu sou não-binária, porque eu sou isso, porque eu sou aquilo e lalalala... eles se autodeclararam já, então esse desconforto que acontece com esses corpos dissidentes na sala de aula, né? esse desconforto que a escola inteira causa, porque gestores, docentes, professores, simplesmente não estão preparados né? Pra lidar com isso.

Percebemos que por mais que estejamos vivenciando conflitos e cenários de guerra discursiva, existem experiências escolares de confronto e práticas discursivas antagônicas à “ideologia antigênero”, que conforme a experiência da professora Mafalda, não só perpassam pelas experiências de se afirmar “gay”, “lésbica” ou transexual, por exemplo, mas de fazer isso de forma “embasada”, o que reforça mais uma vez que nos dias atuais, a escola não é a única possibilidade de constituir e interiorizar discursos sobre gênero(s) e sexualidade(s), pois para além dela, os/as estudantes *chegam cada vez mais em sala de aula embasados e autodeclarados*

*também*. Muito embora não podemos perder de vista que, enquanto espaço que produz discursos institucionais, a presença desses debates ganha uma conotação que legitima e amplifica (ou não) discursos de grupos políticos e dos próprios movimentos sociais. Apesar disso, Mafalda pontua que esses corpos e identidades auto-declaradas vivem um certo “desconforto”, que percebemos nesta análise como fazendo parte da própria convivência com os discursos e percepções que se alinham às lógicas sociais cis-heteronormativas. Essas estudantes chegam à escola embasados e auto-declarados, mas segundo Mafalda, os profissionais “responsáveis” por mediar os processos pedagógicos não estão preparados para lidar com isso, como se a escola, de forma institucional, fosse um local que reitera uma despolitização da diferença.

Frente a este despreparo e despolitização da diferença, ou até mesmo a ausência de processos pedagógicos que enfatizem a presença desses corpos nos ambientes escolares, estar na escola sendo quem é, pode ser compreendido como um ato de r(existência) à norma, no sentido que esses corpos resistem a discursos como o da ideologia antigênero, ao mesmo tempo que demarcam suas existências independente do currículo e conteúdo de aulas. Isso me remete à Butler (2018) ao trazer uma reflexão que possibilita pensar a reunião de determinados corpos como constituindo discursos. Em algumas circunstâncias, Butler (2018) diz que os corpos reunidos são capazes de dizer algo, mesmo quando permanecem em silêncio. Essa possibilidade de expressão, segundo a autora, é parte da performatividade plural e corpórea que devemos compreender como marcada por dependência e resistência.

A professora Ângela, ao olhar a imagem 5<sup>74</sup> presente no roteiro da entrevista, diz lembrar de um aluno seu, que é *gay*. A fala da professora sobre o seu aluno, de certa forma, apresenta elementos que enfatizam não só formas de resistência a partir da existência, mas os efeitos das relações antagônicas no ambiente escolar, que bem mais que apenas uma representação de relação entre distintas realidades neste ambiente acerca das questões de gênero e sexualidade, apontam para como esses processos também geram ou camuflam violências.

---

<sup>74</sup> Todas as imagens utilizadas no momento da entrevista estão disponíveis no apêndice ao final do trabalho. Sempre que situadas pela primeira vez, as imagens serão apresentadas na análise em forma de contextualização do fragmento.

Figura 3-



Fonte: Nova Escola.

**[Professora Ângela]:** Com essa imagem, Silas, eu lembro de um aluno meu que é gay, ele já passou por uma situação de estupro e por situações muito complicadas e hoje em dia ele conseguiu reverter, hoje em dia ele causa mesmo, né? Ele fecha, ele destrói, ele dança passinho<sup>75</sup>, ele rebola a raba, ele vai com a farda dele bem apertadinha, ele é malhado, ele fecha, né? e é massa ver isso nele, assim. Muito massa, sabe? Muito massa olhar e ver como ele consegue usar a resistência dele, talvez ele nem saiba que é política, mas o que ele faz... Eu já conversei com muita gente de movimento social, mas que em relação a ele tá anos luz atrasado. Mas eu sei que por trás daquela pinta, daquele close, tem bastante violência sofrida.

A performance do estudante causa admiração na professora Ângela, principalmente por ele já ter passado por uma situação de estupro. A professora acredita que o fato de seu aluno *causar, fechar, destruir e rebolar a raba* na escola, se trata de uma possibilidade de reverter as *violências sofridas*, o que nos permite compreender o corpo, a performance, as expressões de

<sup>75</sup> É interessante pontuar que a A deputada Clarissa Tércio (PSC), que integra a bancada evangélica na Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe) e que protagoniza diversos momentos e discursos que difunde a ideologia antigênero na cidade do Recife, propôs em 2019 um Projeto de Lei Ordinária que dispunha sobre a proibição, no âmbito das escolas públicas, da realização de danças e manifestações culturais cujas coreografias fossem "obscenas, pornográficas ou que expusessem as crianças e adolescentes à erotização precoce". A ação acabou ganhando o apelido de "PL do Passinho". Esta informação é apresentada no intuito de exemplificar como a noção de corporalidade enquanto produtor de discursos não se refere apenas a uma abstração analítica. Para saber mais: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/09/projeto-de-lei-quer-proibir-passinho-nas-escolas-publicas-de-pernamb.html>. Acesso em: 08.01.2021.

gênero, como *manifestações discursivas* de antagonismo às lógicas sociais e políticas postas em jogo pela ideologia antigênero. Manifestações discursivas que não se circunscrevem apenas na significação de si para si, mas na significação para o *outro*. Essas *performances*, como modos de ser e r(existir) na escola da professora Ângela, estabelecem relações de diferenças à própria normatividade precária e tão posta como horizonte pelos defensores da ideologia antigênero. Sendo esse *causar, fechar, destruir e rebolar a raba*, algo *político* na concepção de Laclau e Mouffe (2015), no sentido de que os autores compreendem o *político* como algo que emerge de negociações entre lógicas políticas de diferença e de equivalência. Dessa forma, entre regimes e discursos de sexualidade antagônicos, os corpos e suas performances podem ser compreendidos como *estratégias discursivas*, pois compreender o corpo como discurso provém do entendimento que discurso é prática, logo, os corpos nos cenários escolares constituem *práticas discursivas*, uma vez que todas as ações realizadas pelos sujeitos configuram processos de significação.

Falar de discursos antagonistas no espaço escolar é levar em consideração que essas presenças e formas de ser em conflito não se trata de identidades fixas e pré-constituídas, ao contrário, a autoafirmação “*eu sou gay*”, “*eu sou não-binário*”, se constituem a partir de negações mútuas com outras formas de identidade, tendo em vista que a *diferença* nesse contexto configura a presença do *outro* como a condição de (im)possibilidade plena de sua própria constituição. Essa impossibilidade de plenitude aparece quando a professora Ângela diz que, *por trás daquela pinta, daquele close, tem bastante violência sofrida*. A partir disso, compreendemos que a presença de corpos LGBTQIA+ nos ambientes escolares, bem como os discursos antagônicos à ideologia antigênero deslocam e são as (im)possibilidades de lógicas cis-heteronormativas. A professora Bertha, ao falar sobre suas percepções de gênero e sexualidade na escola atual, diz que:

**[Professora Bertha]** Na EREM “B” a gente tem muitos alunos que estão se descobrindo e que são tratados com muito respeito, inclusive. Quando eu comecei a trabalhar nessa escola, há dois anos atrás, eu entrei numa sala, foi na turma 1º ano G, e quando eu chamava o nome da pessoa, sabe? E a pessoa não respondia, sabe? E eu via lá uma menina linda, uma menina afro com um cabelão maravilhoso, sabe? e ela não respondia, não respondia a chamada, porque o nome dela era masculino. Só que ela se via como menina e se vestia como menina. Não é só a questão da camisa, por conta da farda, mas ela ia com os laços na cabeça, botava batom, quando eu chamava o nome da pessoa, não respondia. E depois com um certo tempo aí eu chamei: eu chamo você e você não responde? Aí ela disse: É porque você me chama pelo nome masculino, e nessa época não tinha nome social né?

Percebemos que a ideia de “respeito” neste relato não está relacionada a nenhuma lei, documento, projeto, ou cultura da escola, mas da própria resistência e antagonismo que advém da estudante, que não se conforma com a significação dada ao seu corpo através daquele nome, que bem mais que modos de chamar, representa a negociação entre o que eu sou e os limites e violências impostas pelo *outro* a partir de como me vê. Ali, sem o conhecimento do nome social, a professora passa a refletir sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser homem: *E eu via lá uma menina linda, uma menina afro com um cabelão maravilhoso, sabe?* A partir deste conflito, entre ver uma mulher e chamar pelo nome de um homem, conseguimos perceber que o antagonismo não se trata de lutas entre identidades prontas, ao contrário, o diálogo (*aí eu chamei: eu chamo você e você não responde? Aí ela disse: É porque você me chama pelo nome masculino*) demonstra que o confronto representa não uma objetividade dada, mas a constituição do deslocamento de uma identidade autorizada a chamar pelo nome que a aluna não aceita, ao mesmo tempo em que se afirma, a partir do nome, uma presença que já (re)xistia. Quando vemos a professora mencionar que *não é só a questão da camisa, por conta da farda, mas ela ia com os laços na cabeça, botava batom, quando eu chamava o nome da pessoa, não respondia*, conseguimos refletir também a experiência de negatividade presente no antagonismo, a afirmação de uma representa, neste sentido, os limites da objetividade ou da constituição plena da outra.

Dessa forma, os próprios corpos dissidentes na escola representam mais que discursividade, uma possibilidade de embates de significação em relação ao *outro*, que os modelos escolares insistem em fixar, seja pelo fardamento, pelos nomes associados a números em atas de chamadas, pelos banheiros binários, por palestras separadas para meninas e meninos, percebemos que o lugar da r(existência) se associa ao impossível silêncio imposto pelo discurso antigênero. A professora Mafalda, por exemplo, dá aula na escola onde fez ensino médio e diz, neste sentido, que ela viveu/vive nessa EREM há 7 anos. 3 anos como aluna e 4 anos como docente. Ao falar sobre como percebe as questões de gênero e sexualidade nos dias atuais em sua escola, ela diz:

**[Professora Mafalda]:** eu visualizo que a escola avançou muito desde minha saída e não avançou porque a gestão foi boazinha, mas porque as demandas explodiram, assim, tudo o que eu vivenciava de “meu deus o que eu sou, e parara parara” esses estudantes não estão mais nessa fase. Eles já sabem: Eu sou isso! Eu sou isso, eu gosto disso, eu quero isso! Então, querendo ou não com a juventude que tem hoje, com os adolescentes que tem hoje, a escola precisou avançar.

Percebemos na fala da professora que esses corpos e subjetividades (des)estruturam e (des)estabilizam formações discursivas. Ainda que exista uma fantasia de que a escola forma os indivíduos e molda os desejos dos sujeitos de um modo determinante, percebemos nesta fala que existe um movimento contrário, no sentido que as demandas dos sujeitos que estão nas escolas entram em conflito com aquilo que a escola propõe. A partir do *outro*, que é diferente de mim, é possível modificar o Grande Outro que em uma perspectiva lacaniana, se refere ao que concebemos como real em torno de nossos significados.

Voltando ao último fragmento da professora Bertha, gostaríamos de destacar ainda que o laço na cabeça, o batom e a exigência de ser chamada pelo seu nome, mais que simples elementos informativos, são símbolos que ressignificam lógicas sociais ainda pautadas na cisgeneridade. Esses corpos, ainda que tentem ser impedidos, representam dimensões *hororíficas* aos horizontes dos empreendedores morais que difundem, por sua vez, o ataque ao conceito de gênero. Este ataque se relaciona diretamente com o impedimento de que o conflito, o acesso ao *outro* como diferente de mim, sejam experiências mobilizadoras de novos modos de ser e compreender os espaços escolares em relação ao gênero e sexualidade. E mais que isso, são formas de vida que, sendo o que são, aterrorizam a dimensão *beatífica* da *fantasia social da família tradicional*, por exemplo. Mobilizamos o terror a estes corpos a partir do entendimento que eles são significados como *outro* do discurso antigênero. Compreendemos que corpos dissidentes trazem consigo questões que denunciam o *momento de fracasso* inserido no pano de fundo do discurso antigênero, estabelecendo a *contingência* que a dimensão beatífica como a presente na *fantasia social da família tradicional*, tenta ocultar. Os discursos dos professores/as, neste sentido, apontam para *outros* discursos que muitas formulações teóricas e prognósticos relacionados ao campo educacional não conseguem acessar, muito por suas pretensões de universalidade, totalidade e noção de “estrutura”, que não levam em consideração os processos de subjetivação dos sujeitos nos espaços escolares. Esses/as corpos:

**[Professora Mafalda]:** [em relação a como percebe os corpos LGBTQIA + na escola] São presenças muito marcantes, são presenças que quando entram em sala de aula a gente vê os olhares, a gente vê os comentários. Acho que a presença é importante porque quando eu dei aula de gênero e sexualidade eu falei de minha orientação. Então eles ficam “poxa, ela tá dando aula sobre isso, ela é LGBT”. Então a presença é algo que reverberou muito.

As questões de gênero e sexualidade estão e permanecerão nos ambientes escolares independente do conteúdo, o que está em jogo são os modos que estas temáticas, vivências e

re(existências) são significadas nas escolas e os danos e violações que esses processos representam para uns, enquanto para *outros* aparecem como sinônimo de estabilidade e ordem. A professora Mafalda, por exemplo, é uma professora bissexual, que percebe a força discursiva que a sua presença, a partir de sua posição enquanto bissexual, exerce dentro desses diversos conflitos que compõem a diferença no ambiente escolar. Ainda que ela estivesse dando aula de Matemática, há ali uma discursividade sobre gênero e sexualidade por ela ser quem é, dizendo o que ela diz. Isto é, no âmbito do reconhecimento de que pessoas LGBTQIA+ existem e estão e devem estar nas escolas, e não que o fato de ser LGBTQIA+ represente de modo determinante um discurso pró-diversidade, pró-diferença ou até mesmo pró-feminista, pois, compreendemos que não basta ser quem é, mas como algumas existências são possíveis, ou não, de constituir resistência frente à ideologia antigênero.

Southwell (2014) aponta como o que concebemos como projetos educacionais tem duas características que se assemelham à noção de ideologia, a primeira se trata da pretensão de totalidade e a segunda, a defesa de valores e padrões culturais de uma sociedade particular em um dado momento, bem como a pretensão à representação. Dessa forma, existem na autoafirmação e na presença desses corpos na escola, a possibilidade de desviar-se de discursos que mobilizam categorias ideológicas que negam a vida de quem está na escola e que, sobretudo, constroem suas estratégias e seus modos de ser não apenas nela. Como nos lembra a professora Mafalda:

**[Professora Mafalda]:** não adianta a escola, a gestão censurar, a família e etc... porque os jovens estão falando sobre isso. Eles tão escutando a Pablllo Vittar, minha gente, pelo amor de Deus! É impossível escutar a Pablllo Vittar e não se perguntar: ué?! Como assim? né? Porque a primeira pergunta é: como assim?

Mais que reconhecer a importância dos debates de gênero e sexualidade estarem no ambiente escolar, é importante romper com a ideia de escola como único espaço de construção desses saberes e como fomentadora nuclear de ideologias de gênero. Tanto que a ideologia antigênero tem sido produzida sobretudo fora dela e implementada de fora para dentro. Principalmente porque projetos pedagógicos, como nos lembra Southwell (2014), são quase sempre direcionados com uma perspectiva de totalidade, o que significa a exclusão de determinadas demandas, discursos e sujeitos. Libertar as questões de gênero e sexualidade das disputas de conteúdo quase sempre determinados de cima para baixo, também pode ser uma estratégia política que enfatiza e garante a ênfase na (im)possibilidade de qualquer projeto que

se pretenda hegemônico, principalmente quando essa hegemonia se dispõe a legitimar violências e reproduzir tentativas de apagamento das diferenças. Isto é, garantir o espaço do debate, da contradição, do conflito, da pluralidade, da expansão dos horizontes e fronteiras, da divergência, da des(hierarquização) dos saberes, da re(formulação) do lugar da Teoria em detrimento da prática. Será que estamos prontos para isso?

### **6.3 “Posicionamentos Discursivos” sobre a “guerra ao gênero”: aquilo que de alguma maneira me fere, eu defendo, aquilo que não, é do inimigo.**

Nesta parte do texto, buscamos compreender e analisar os *posicionamentos discursivos* das/os professoras/es de Sociologia em relação à ideologia antigênero de modo mais específico. No sentido que, tais *posicionamentos*, dizem muito sobre este cenário de guerra política ao conceito de gênero nos espaços escolares, bem como podem demonstrar relações de equivalência entre o ataque ao conceito de gênero e os lugares políticos-pedagógicos ocupados pelas/os professoras/es de Sociologia.

Maingueneau (1999) compreende os *posicionamentos* se materializando de uma forma que, por meio deles, é possível identificar um *gênero de discurso*. Pode ser compreendido também como uma ferramenta que nos auxilia no entendimento da “posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) e que caracterizam reciprocamente sua identidade social e ideológica”. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU 2012, p.393). É necessário reiterar que a análise do discurso dos/das professores/as não diz respeito apenas ao posicionamento individual de cada uma/um deles/as, pois a partir da compreensão de discurso enquanto “uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE; 2015, p. 178), os discursos desses/dessas professores/professoras, principalmente por partirem de um espaço de poder-saber, não nascem e morrem em seus “atos de fala”. Desse modo, esses discursos estão inseridos em uma rede de articulações e de relações interdiscursivas com *outros* discursos, como por exemplo, os discursos antigênero ou pró-gênero, ou até mesmo discursos (neo)conservadores e (neo)liberais.

Como já foi argumentado nos capítulos anteriores, há uma articulação da defesa de que existe uma “ideologia de gênero” nas escolas com uma ideia de “marxismo cultural”. O ensino da Sociologia, neste sentido, é um campo estratégico para compreender de modo mais incisivo como se dão esses debates, embates e contraposições nos ambientes escolares, principalmente

por ser um campo disciplinar que trabalha centralmente com conceitos das Ciências Humanas, como: cultura, ideologia, gênero, marxismo, política etc. Ao ser indagada sobre sua opinião acerca da “ideologia de gênero” e sequencialmente sobre a ideia de “doutrinação” nas aulas de Sociologia, a professora Bertha muda o tom de sua fala, respira e responde com um certo tom sarcástico:

**[Professora Bertha]:** Eu sou contrária quando dizem: “Ah, o pessoal da área de humanas doutrina”. Eu parto do princípio... a gente tem uma aula de Sociologia na semana né? Inclusive, é... com a reforma no ensino médio a gente só vai ter Sociologia, duas aulas nos segundos anos. Aí veja, a gente não vai ter mais Sociologia nem no primeiro nem nos segundos anos e fala que a gente doutrina?! Eu não sei como, você não tem tempo nem de dar o conteúdo, você não tem tempo nem de fazer a chamada, como é que você vai ter tempo de doutrinar? Eu acho que quem tem doutrinado são outras instituições, não são as escolas não.

O posicionamento da professora Bertha não só demarca contrariedade em relação ao discurso da suposta “doutrinação marxista”, como se defende da difusão deste conceito apontando a invisibilidade de alguns problemas educacionais, que inclusive atingem de modo específico a disciplina da Sociologia. Tais problemas estão presentes e de algum modo se articulam a uma discursividade (neo)liberal na educação. Podemos refletir que, ao se posicionar, a professora Bertha apresenta de modo constitutivo como lógicas (neo)liberais e (neo)conservadoras são marcantes na discursividade que alimenta a defesa de um “marxismo cultural”. No sentido de que, significantes como “tempo” ou “fazer a chamada” em um prazo e estrutura de aulas postas por ela como insuficientes, fazem referência a uma *lógica de eficiência* que enaltece os dispositivos burocráticos do ofício pedagógico em detrimento do que a professora consideraria “tempo” qualitativo para lecionar uma aula. O que existe por trás da ideia que não existe tempo sequer para doutrinar, é que não existe tempo/espço para, sequer, desempenhar de modo “ideal” uma aula de Sociologia, que como bem lembra Bertha, será reduzida nos próximos anos com a implementação do “novo” ensino médio.

Lopes (2019) aponta que os movimentos que difundem a ideia de doutrinação, se trata de movimentos antipolítica, que permanecem tentando hegemonizar outro registro para a educação no Brasil por meio da articulação entre demandas diferenciais que se antagonizam com o que vem sendo denominado “marxismo cultural”. A autora pontua que algumas demandas vêm se inserindo nas instituições públicas de educação: demandas pelos valores da de certa visão de religião; de certa visão de família; por educação à distância; pelo fim do que se supõe ser a “doutrinação ideológica”. Sendo essas demandas, segundo a autora, defensoras

de mais recursos para a ciência aplicada e a tecnologia, o que se superpõe às demandas por menos recursos para a pesquisa básica e para as Ciências Humanas e Sociais. Neste sentido, é possível compreender como, ainda que indiretamente, já encontramos na fala da professora Bertha uma noção de articulação de grupos (neo)liberais e (neo)conservadores como um *outro* empecilho à docência em Sociologia.

Ao ser questionado sobre se tinha conhecimento do discurso da “ideologia de gênero”, o professor Norberto se posiciona a partir de um *ethos analítico*, se utilizando de conceitos da própria Sociologia para expressar a sua opinião. Assim como a professora Bertha, ele demarca e aponta os responsáveis por esse discurso a partir de uma *guerra cultural*. Em seu discurso, estes grupos representam uma *ala conservadora e reacionária*

**[Professor Norberto]:** O que eu conheço é que na guerra cultural né? **[pausa]** Na verdade é uma ideologia mesmo. Como se fala né? Que foi é... **[pausa]** digamos assim, criada pela ala conservadora e reacionária sobretudo, para de alguma maneira diminuir ou atacar de fato uma discussão que no meu ponto de vista, que é a educação de gênero e sexualidade, é muito importante. Porque...**[pausa]** tem a sua importância com certeza e claro, participa também...**[pausa]** digamos assim.. **[pausa]** ela é, ela pertence...**[pausa e demonstra um certo nervosismo]** ela de alguma maneira participa de grupos que buscam seus direitos na sua sociedade, sua liberdade, daquilo que elas querem ser e a gente sabe que isso foi desenvolvido de maneira é... bem pejorativa né? E a gente sabe que isso tem uma conotação política muito forte dentro dessa guerra cultural. Aquilo que de alguma maneira me fere eu defendo, aquilo que não, é do inimigo.

Percebemos que, ao descrever quem seria responsável pela “guerra cultural”, o professor Norberto se situa e se afirma como contrário a estes grupos nomeados por ele como *ala conservadora e reacionária*. De certa forma, o professor parecia ter, neste momento, todo o cuidado do mundo com as palavras. Demonstrava que não se tratava apenas de dar uma opinião. Mais que isso, ele queria oferecer uma leitura política, teórica e analítica do que acreditava. Em seu discurso, a ideia de “ideologia de gênero” tem uma conotação política muito forte dentro dessa “guerra cultural” e segundo ele, eu também sabia disso. Ele explica essa conotação a partir da ideia de inimizade política “*Aquilo que de alguma maneira me fere eu defendo, aquilo que não, é do inimigo*” o que novamente faz emergir a presença de um *outro*, que os/as professores caracterizam como obstáculos para o avanço dos discursos de gênero e sexualidade em suas aulas e no ambiente escolar.

Aqui, conseguimos compreender melhor a definição de “campos discursivos” onde um conjunto de formações discursivas estão em concorrência. Muito embora a ideia de “guerra

cultural” apresentada pelo professor Norberto estabeleça uma lógica de “nós contra eles” que será abordada mais adiante. O “campo discursivo”, apontado pelo professor Norberto como “guerra cultural”, enfatiza a dimensão da “concorrência aberta” mencionada por Maingueneau (2000), onde o principal objeto de debate no fragmento analisado aparece como a significação sobre “*grupos que buscam seus direitos na sua sociedade, sua liberdade*”.

Essa ideia de um *outro* aparece em todos os *posicionamentos* discursivos nas entrevistas. Muito embora, na próxima fala da professora Mafalda, o aspecto ideológico não apareça como algo universalmente negativo. Para o professor Norberto, ideologia parece ter uma conotação negativa, e talvez por isso, fez-se um esforço frente ao nervosismo e houve a necessidade das diversas pausas para não parecer minimamente ideológico. “*O que eu conheço é que na guerra cultural né? [pausa] Na verdade é uma ideologia mesmo. Como se fala né? Que foi é... [pausa] digamos assim, criada pela ala conservadora e reacionária sobretudo, para de alguma maneira diminuir ou atacar de fato uma discussão que no meu ponto de vista, que é a educação de gênero e sexualidade, é muito importante*”. Quando peço para a professora Mafalda dar a sua opinião sobre a “ideologia de gênero”, ela diz:

**[Professora Mafalda]:** A minha opinião é que existem duas ideologias de gênero, a ideologia de gênero que eles colocam como bizarrice, doutrinação, e tem uma outra que é de fato um estudo de gênero, que é um campo de estudo mesmo, um campo de estudos do social. Então não adianta a gente nivelar uma coisa na outra porque são coisas totalmente diferentes. Essa ideologia de gênero que dois grupos distintos construíram, né. E aí, a ideologia de gênero que o discurso conservador toma para si, é essa que a ideologia de gênero é uma bizarrice, uma doutrinação, de que não faz sentido e esse fato de tirar os sentidos das coisas é pra dizer à sociedade: “você sequer precisa saber sobre isso, porque não faz sentido, não é lógico, não é um pensamento lógico”.

Aqui a ideologia não aparece como algo ruim, pois tanto as Teorias de Gênero como o ataque ao conceito de gênero são reconhecidos pela professora como discursos distintos que estão em rivalidade e que são atravessados por processos ideológicos. Maingueneau (2007), ao definir “concorrência” dentro de um campo discursivo, faz menção a esta concorrência acontecendo entre discursos com a mesma função social e que divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida (significada). De certa forma, a professora Mafalda assume os aspectos ideológicos de ambos os lados, mas faz questão, ainda que indiretamente, de explicar a legitimidade de uma e o fracasso de outra a partir de suas funções sociais, o que também demarca o seu *posicionamento* diante da guerra ao gênero: “*Então não adianta a gente nivelar uma coisa na outra porque são coisas totalmente diferentes. Essa ideologia de gênero que dois*

*grupos distintos construíram, né?”* Para ela, enquanto a ideologia de gênero dos estudos de gênero se trata de *fato um de estudo de gênero, que é um campo de estudo mesmo, um campo de estudos do social*, a ideologia de gênero dita por ela como *a que o discurso conservador toma para si*<sup>76</sup>, diz para a sociedade: “*you sequer precisa saber sobre isso, porque não faz sentido, não é lógico, não é um pensamento lógico*”, o que se assemelha a uma compreensão de uma ideologia de gênero como falsa consciência do *real*, pois segundo a professora Mafalda *tira o sentido das coisas*.

Percebe-se que *nos posicionamentos discursivos* dos/as professores há uma direta menção às disputas da *ordem simbólica* em relação às questões de gênero e sexualidade que envolvem instituições múltiplas e *campos discursivos* que se relacionam com os ambientes escolares, mas estão para além destes. Esta *ordem simbólica*, em uma abordagem lacaniana, seria o grande *Outro*, a constituição não escrita da sociedade, que tem um papel crucial na constituição de nossos atos, isto é, os confrontos e *posicionamentos* em relação às questões de gênero e sexualidade constituem e disputam o *real*, que a partir de Zizek (2010), podem ser compreendidos também como processos capazes de mudar as regras do jogo, as regras do imaginário, do simbólico e do real, sendo esta concepção de “real” tudo aquilo que escapa ao universo simbólico do sujeito.

A professora Ângela, de certa forma, contribui em seu *posicionamento* para a compreensão de como o discurso antigênero e os posicionamentos contrários a ele significam disputas diante das (im)possibilidades de (des)estruturação de uma ordem simbólica sobre o social. Ao responder sobre suas percepções acerca da imagem 5, presente no roteiro de entrevista, a professora Ângela diz que:

---

<sup>76</sup> aqui há uma ideia de escolha e racionalidade acerca do que pode significar uma “ideologia de gênero, como se diante de mais de uma possibilidade, o discurso conservador toma um sentido para si

Figura 4-



Fonte: Cidade Educadora.

**[Professora Ângela]:** a gente no Brasil tá vivendo um caos ideológico muito grande, né velho? e infelizmente está atuando na educação e na família, parece que os dois espaços se uniram e tá tendo essa ideologia muito forte nesses dois espaços. Quando a gente fala da doutrinação marxista né? de fato a gente consegue enxergar isso na prática. Isso vai pra dentro dos espaços da escola, vai pra dentro da prática docente, relação com familiares, eu só consigo pensar no caos e no quanto a gente regrediu e se tava ruim, conseguiu piorar essa situação, porque é lamentável, é lamentável, eu não consigo nem botar em palavras, preciso que tu me ajude, Silas...

Novamente, a ideia de ideologia se apresenta como algo negativo para a professora Ângela, algo que pode tornar-se caótico ao ponto de ela não saber colocar em palavras sua própria percepção sobre estes processos de “embates hegemônicos”. Mais que isso, a professora inicia a sua fala demarcando a sua percepção sobre uma disputa ideológica (des)controlada, que atua, sobretudo, nos campos familiares e educacionais e finaliza pedindo ajuda para significá-la. De onde vem ou onde as pessoas na sociedade brasileira buscam ajuda nos processos de significação quando precisam?

Até aqui, a partir dos posicionamentos dos/as três professores/as, podemos então refletir acerca da existência de uma *Fantasia da ameaça ideológica* como problema social e educacional. Para a professora Ângela, a ideia de “doutrinação marxista”, por exemplo, é uma “ideologia” que tem chegado especialmente nesses dois espaços: família e educação.

Percebendo que a antropóloga e cientista social apresenta em seu discurso uma dimensão efetiva de educação que não se encontra na família, já que, podendo fazer referência aos ambientes como: instituições escolares ou instituições de educação, ela contrapõe a família à *educação*. Isso nos mostra que os posicionamentos discursivos de alguns/as professores/as operam a partir de uma fantasia em comum, que é a de identificar a ideologia alheia como um obstáculo de plenitude de seu “ideal” de escola, educação e de sociedade. O que também acontece por parte dos grupos antigênero, ao caracterizarem as Teorias de Gênero, ou as diversas abordagens e interpretações sobre a filosofia marxista como ideologia.

A professora Bertha, por sua vez, não põe o conceito de “ideologia” em questão. Ao assistir o vídeo de Damaris Alves<sup>77</sup> falando sobre “ideologia de gênero”, ela se posiciona com muita raiva:

**[Professora Bertha]:** Eu acho que esse discurso é um desserviço à educação, é um desserviço à sociedade que a gente tá tentando melhorar e até acho que isso é perseguição aos professores, viu Silas? Porque tudo que acontece de errado nessa sociedade foi o professor que criou, que fez, isso é um desserviço! Se a gente for mostrar esse discurso para os alunos, vai ter alunos que vão aplaudir de pé, essa doida... que essa mulher é uma doida! Porque é uma coisa assim... ultrapassada! É uma falta de respeito com o outro. Se ela quiser acreditar nisso, criar os filhos dela assim, eu a respeito. Agora ela quer que a sociedade toda pense como ela pensa e ela acha que é culpa do professor, paciência né?

É interessante observar como essa *fantasia da ameaça ideológica* representada pelo “marxismo cultural” e pela “ideologia de gênero”, a qual sustenta o discurso da ministra, é percebida e recebida visceralmente, pela professora Bertha, como um ataque que representa a verdadeira ameaça à docência e à educação. Percebe-se, aqui, o conflito entre dois projetos de educação sustentados por duas narrativas que idealizam a educação como *solução total* para as contradições sociais. O discurso da ministra projeta a educação como instrumento de reconciliação harmônica, reprodução e vigilância moral, a serviço da reconstituição de uma ordem social beatífica de matriz cristã e europeia, profundamente ameaçada e quase perdida pelo avanço das ideologias nocivas que pervertem os valores e padrões tradicionais. Se essas ideologias avançaram, é porque as/os docentes, as escolas e o sistema educacional falharam ou, senão, traíram sua missão civilizatória ao se deixar seduzir pelo encanto ideológico. A professora Bertha, todavia, também se identifica com um projeto de educação herdeiro do horizonte discursivo moderno, que a idealiza como *solução total* para as contradições sociais.

---

<sup>77</sup> Link disponível no roteiro de entrevista.

Nesse caso, porém, o papel da educação e dos docentes se define a partir das tentativas de articulação entre noções como racionalização, emancipação dos sujeitos, formação científica e desenvolvimento de uma consciência crítica. O discurso dogmático, obscurantista e mistificador de Damaris, portanto, é percebido por Bertha como um legítimo representante da “doidice” – antípoda da razão – a verdadeira ameaça à realização da vocação social da educação. Uma ameaça que atualiza o fantasma do controle ideológico e da perseguição a professoras e professores.

Mais que isso, a professora Bertha demonstra temer que alunos/as vejam esse discurso de Damaris e se identifiquem com ele, *alunos que vão aplaudir de pé*. É interessante notar também que, para Bertha, mesmo a “loucura” pode e deve ser tolerada na dimensão da vida privada, fora do espaço escolar e fora de uma pretensão hegemônica: *“Porque é uma coisa assim, ultrapassada, é uma falta de respeito com o outro. Se ela quiser acreditar nisso, criar os filhos dela assim, eu a respeito. Agora ela quer que a sociedade toda pense como ela pensa e ela acha que é culpa do professor, paciência né?”*

Ao falar de uma *fantasia da educação como solução total*, podemos compreender o *desejo* da professora Bertha não apenas como vontade de melhorar a sociedade, mas como algo que se relaciona, sobretudo, com sua própria significação pessoal em sua trajetória escolar, e neste sentido, o discurso antigênero, professado por Damaris, apresenta a impossibilidade desse desejo se concretizar. Glynos (2019), de certo modo, dialoga com esse entendimento na entrevista concedida a Oliveira e Burity (2019), quando afirma que o ressentimento do outro se torna uma expressão invertida da fixação do *Eu/Self*. Odiar o outro, diz o autor, torna-se uma forma de estabilizar um senso de *Si/Self*, e esta imagem do *Eu/Self* está conectada a uma narrativa fantasmática específica e ao gozo que isso possibilita.

A fala de Bertha foi enunciada neste momento com tons de raiva, revolta, rancor, medo, e, sobretudo, a partir de um posicionamento que aponta para a escola como um ambiente de disputa, de antagonismos e de mobilização de sentimentos e (des)afetos. Após compreender o posicionamento de professores/as buscaremos, na próxima sessão, compreender algumas das possíveis estratégias adotadas por eles frente ao discurso antigênero, destacando, brevemente, dimensões éticas, ideológicas e fantasmáticas dessas estratégias.

#### **6.4 Estratégias: como se movimentam os discursos dos/as professores sobre gênero e sexualidade no ensino da Sociologia em escolas de referência**

As estratégias discursivas analisadas e identificadas aqui, podem ser investigadas a partir da *abordagem das lógicas* propostas por Glynos e Howarth (2010) onde as lógicas sociais dizem respeito a padrões de produção de sentidos e práticas que estabelecem a ordem hegemônica em um determinado campo discursivo, as lógicas políticas por sua vez, podem ser identificadas a partir da constituição ou deslocamento desses horizontes discursivos, enquanto as lógicas fantasmáticas dizem respeito às narrativas imaginárias partilhadas que orientam e sustentam a identificação dos sujeitos com esses horizontes ou projetos discursivos. Para esta análise, em específico, tentaremos identificar as estratégias discursivas desenvolvidas por professores/as para lidar com os discursos ou a “ideologia” antigênero nos espaços escolares e no campo da educação.

A partir de Laclau (2013) conseguimos compreender, com a perspectiva ontológica da Teoria Política do Discurso, o lugar das dimensões éticas e ideológicas em projetos políticos que dentro de sua discursividade apontam para horizontes de emancipação. Isto requer de nós, compreender os discursos dos/das docentes a partir de processos de significação, onde a construção do que é ético, ideológico e fantasmático são mobilizados dentro de um cenário de indecidibilidade, e por isso estratégias não se apresentam como cálculos objetivos e racionais e sim como ações sempre contingentes, dentro das condições discursivas vivenciadas pelos/as profissionais docentes. Em relação à dimensão fantasmática, Glynos, Oliveira e Burity (2019) nos mostram como o conceito de fantasia pode se relacionar com a ideia de desejo, entendendo narrativas fantasmáticas não como uma distorção necessária da realidade, muito embora em algum momento isso possa acontecer.

##### **6.4.1 Fantasia da fuga ideológica**

Já compreendemos aqui como os discursos de alguns dos/as professores/as ao se referirem à “ideologia”, fazem isso de modo pejorativo. Como se “ideologia” fosse um conceito que representasse de alguma forma, crenças particulares que destoam ou vão em direção contrária a uma realidade “ideal” como a *fantasia da educação como solução total*. Howarth, Glynos e Griggs (2016), afirmam que de algum modo, a ideologia serve para ocultar a contingência e contestabilidade das relações sociais, naturalizando relações de dominação nos

discursos ou práticas significativas. No caso analisado neste trabalho, percebemos que a noção de “ideologia” não está presente apenas no discurso antigênero, quando se refere às Teorias de Gênero como um conjunto de ideias com pretensões doutrinárias e sem fundamentos científicos, mas a própria defesa dessas ideias presentes no discurso antigênero se desenvolve também a partir da noção de “ideologia” enquanto significante de ataque ao *outro*. Não necessariamente se trata de esconder o que dentro dos discursos pode soar como “ideológico”, mas de direcionar o *status* de “ideológico” como *falsa realidade* aos significados que o *outro* atribui como “realidade social”. Chamarei esta estratégia de *fantasia da fuga ideológica*, muito embora, Zizek (1999) já tenha sugerido que a dimensão da ideologia pode ser visualizada, principalmente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse: “quando um processo é denunciado como ideológico por excelência”.

Para o professor Norberto, ideologias geram ideologias. Ao falar sobre a ideia de *marxismo cultural* e apontar esse discurso como ideológico, ele parece se perder com as palavras, argumentando sobre “ideologia” como algo negativo, capaz de constituir imaginários ideológicos como a crença na existência de uma “ideologia de gênero” ou na ideia de “marxismo cultural”. Mais que isso, o lugar da ideologia como um falso real é tão forte na afirmação do professor Norberto, que ele exemplifica, inclusive, como ideologias podem forjar uma ideia de nação:

**[Professor Norberto]: [ao falar sobre ideologia]** Tem um efeito negativo pra quem trabalha com ideologias. Porque aí ele vai reproduzir mais ideologias. Ideologia que se enquadra em um quadro... digamos assim... de um imaginário ideológico... que se soma a toda uma construção ideológica da sociedade brasileira.

Para o professor Norberto, parece existir um “real” que não é acessado plenamente pelas pessoas, ao mesmo tempo que em sua próxima fala, quando eu lhe interrogo sobre qual a sua visão sobre a importância da Sociologia nos debates sobre “ideologia de gênero”, ele parece afirmar e propor um “*ethos*”, e mais que isso, propor um *posicionamento* estratégico e discursivo frente ao que ele considera como ideologia. Desenvolveremos aqui, a defesa de que o professor Norberto vê o professor de Sociologia como um profissional que deve contribuir para que os sujeitos fujam da “ideologia”, pois a partir de um *ethos* de honestidade docente, é possível evitar que as pessoas sejam enganadas.

**[Professor Norberto]:** O papel do professor, de quem trabalha com honestidade em sala, ou quem discute e trabalha, digamos assim... em qualquer instituição com Ciência Social, o sujeito que ele é honesto, porque

existem dois tipos... digamos assim... de sujeitos né? Os enganados e os enganadores. Então essa “ideologia” da guerra cultural ou a ideologia de gênero, de fato ela se encaixa né, como mais ideologias pra serem discutidas na Sociologia.

A Sociologia se apresenta no discurso do professor Norberto como oposta a “ideologias”, como se a Sociologia fosse uma ciência capaz de revelar a precariedade de processos ideológicos, muito embora ele não defina e fale de uma realidade capaz de ser acessada pela disciplina. Ele parece não apontar sobre o que a Sociologia é, mas sobre o que ela não é. Ideologias, portanto, se apresentam como dimensões *horrificas* na docência em Sociologia, não de uma forma que elas sejam negadas, pelo contrário, elas são afirmadas enquanto tal para serem discutidas e questionadas frente ao que pode ser o “real”. A “ideologia de gênero”, segundo o professor Norberto “não se encaixa”, mas no que não se encaixa? No que é real?

Frente a necessidade de fugir da “ideologia”, a Sociologia se apresenta como um *dispositivo discursivo* capaz de (des)ideologizar questões sociais no discurso de alguns dos/as professores/as. Quando falamos de *dispositivos discursivos*, estamos refletindo através da noção de *dispositivo* em Foucault (1995), conceito que pode ser compreendido como constituindo domínios do saber e por onde se é possível disputar o poder, o que se relaciona também com a análise de estratégias em relação a problemas específicos de momentos históricos. O *discursivo*, por sua vez, parte de toda concepção de discursividade presente na Teoria Política do Discurso, já argumentada neste trabalho.

Quando falamos de uma *lógica política* onde a Sociologia é posta como dispositivo discursivo, fazemos isso a partir da identificação de uma dimensão ideológica desse discurso, que apresenta um compromisso como uma espécie de real, mas também com uma dimensão ética, onde o que está em jogo é o modo como nos relacionamos com os outros e suas identificações. A professora Mafalda, por exemplo, ao lembrar de como eram as questões de gênero e sexualidade em sua época de escola, descreve as aulas de Sociologia como momentos esclarecedores e de indiscutível relevância sobre o início de seus estudos e compreensões sobre feminismo:

**[Professora Mafalda, grifos nossos]:** Era um caos, era um caos! não aparecia muito em sala de aula, só apareceu na aula de Sociologia, na verdade, e muito por cima também. E no dia a dia era uma questão muito bizarra. Eu já sabia que eu era bissexual, por exemplo. E era bizarro porque ninguém entendia, desde os colegas, até... Ninguém entendia basicamente, nem eu entendia (**risos**). E aí, sempre tinha isso, eu ouvia muito: “é uma fase”, “isso vai passar”, “você não gosta de mulheres”, eu ouvia isso de dentro da escola, de colegas

que não são mais meus colegas hoje em dia - é óbvio - de família, eu já escutei de família que era uma fase, que era indecisão. Mas foi um momento que eu busquei e aprendi sobre feminismo, e essa questão de gênero foi muito forte porque eu estudei na mesma escola que meu irmão. E aí eu cheguei a sair na mão com meu irmão, a brigar simplesmente por episódios de machismo, de eu não poder me relacionar com pessoas, de eu não poder ter amizades próximas com homens...

Por mais que as questões de gênero e sexualidade tenham aparecido apenas na aula de Sociologia e de forma “*muito por cima*” conseguimos compreender a presença desta disciplina, de certa forma, deslocando normas em termos de conteúdos e discussões nos espaços escolares. E mais que isso, afirmando a impossibilidade da *fantasia do silêncio* sobre determinadas temáticas. Para a professora Mafalda, a descoberta da sua bissexualidade era uma questão bizarra, no sentido de que ninguém e nem ela mesmo conseguia compreender o que estava acontecendo consigo e com o mundo naquele momento. No entanto, em meio a tantas frases bifóbicas e que de certa forma a violentavam, foi o momento em que ela mais teve força para buscar e compreender acerca das questões do feminismo, talvez um momento em que se deu conta da possibilidade de atravessar fronteiras acerca das questões de gênero e sexualidade, pois se nem ela nem ninguém entendia nada, ela precisava constituir discursos que preenchessem esse vazio. A fuga de uma ideologia tradicional de gênero, para a professora Mafalda, foi responder à dor a partir de pesquisas e teorias que falavam sobre o que ela estava passando. Dentro de um “real” onde se sentia incompreendida, foi preciso buscar em outros discursos essa compreensão. Estaria a professora Mafalda começando a forjar a sua própria “ideologia”? Ou a partir da dor, buscando ideologias de gênero já existentes que lhe permitisse dar sentido ao prazer, explicando, sobretudo, questões sobre o seu desejo e mudanças de identidade?

Em sala de aula, a professora Mafalda, que defende a existência de duas ideologias de gênero em disputa, diz ser necessário mostrar os dois discursos, e demonstra uma preocupação com o que os jovens andam ouvindo fora do ambiente escolar. Esta preocupação, mais que um sentimento maternal, se relaciona, sobretudo, com o papel ético existente na concepção de Sociologia como dispositivo discursivo que busca a fuga da ideologia. Ainda sobre a dimensão ética e ideológica, compreendemos, a partir de Howarth, Glynos e Griggs (2016), que as relações dos seres humanos uns com os outros pressupõe um reconhecimento e complexa negociação das ideias e objetos que nos constituem enquanto sujeitos. Hoje, além de preocupada em dar continuidade aos estudos de gênero e sexualidade, a professora Mafalda demarca o seu interesse e inquietação com o processo de identificação dos seus alunos, ela diz:

**[Professora Mafalda]:** Eu penso que é importante trazer esses dois sentidos, esses sentidos ambíguos do que é a ideologia de gênero pra sala de aula também. Porque querendo ou não, tá muito em voga. E a juventude tá ouvindo sobre isso, tá ouvindo os dois lados, muitas vezes, e querendo ou não a gente acha que a juventude não tá a par de alguns debates e dentro da sala de aula você se surpreende até.

Diferente do professor Norberto, Mafalda não acredita que o mundo seja dividido entre enganadores e enganados, ao contrário, a sua compreensão é que existem dois lados em disputas e que esses dois lados devem ser debatidos em sala de aula. O que parece uma espécie de didática dialética que ela adere ao abordar as questões de gênero e sexualidade em seu exercício docente. Em sala de aula, ela aponta também, ainda que indiretamente, uma certa ingenuidade de docentes que acreditam que os seus alunos e alunas não estão antenados/as aos debates e discussões, para a professora, é importante que esses debates sejam propostos em sala de aula, ainda que isso evidencie posições de conflito e oposição.

Ao analisar a estratégia da professora Mafalda, em relação a trazer os dois sentidos de ideologia de gênero para a sala de aula, lembramos que Glynos (2001) aponta que em pesquisas que trabalham com uma abordagem hegemônica, a ideologia pode e deve ser tratada como uma categoria potencialmente frutífera, com considerável capacidade analítica e crítica. Isso sugere uma nova compreensão acerca do que pode significar a “ideologia” ou o que queremos dizer quando dizemos que o discurso de gênero ou um discurso religioso, por exemplo, é ideológico. A partir de Glynos (2001) compreendemos que discutir ideologias em disputas pode significar reconhecer também a contingência dos processos de construções discursivas. Tornar a contingência vivível, diz o autor, fundamenta processos de críticas ideológicas.

#### 6.4.2 “Por mais que a gente sofra, né?”: Currículo como escudo, rotas de fuga e acomodação

Ao identificar as estratégias discursivas das/os professoras em relação à *guerra ao gênero*, percebe-se uma necessidade de não fugir ao *ethos* docente e de não se expressarem de uma forma que pudesse parecer ideológica. Muito embora, como já vimos e ainda veremos adiante, o *ethos* profissional e docente é negligenciado em momentos em que a fala foi enunciada com raiva, ódio, rancor e sentimentos que faziam os/as professores/as respirarem por uns segundos depois de falarem. Após os momentos em que a raiva falava mais alto que a pedagogia, eles/elas respiravam e voltavam em fração de segundos a uma espécie de "performance" docente. Além da fuga da ideologia, ou de por na balança qual ideologia de

gênero deveria provocar identificação em seus estudantes a partir de um posicionamento ético, percebeu-se que a noção de currículo, bem como de conteúdos programáticos, opera na constituição de outras estratégias frente aos discursos antigênero. Foi comum, nas falas das/os professoras/as a percepção de currículo como forma de proteção em relação a qualquer sanção ou penalidade frente à censura e perseguição promovida pelos grupos antigênero.

Identificamos, portanto, uma lógica fantasmática do currículo como escudo que protege os e as professoras/as, tanto da acusação de ideólogos/as ou doutrinadores/as, bem como, frente à impossibilidade de dar aulas sobre gênero e sexualidade. A percepção do currículo aparece contribuindo na fuga da retaliação e questionamento por conta desses conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem. Quando perguntei ao professor Norberto sobre a importância das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, ele responde:

**[Professor Norberto, grifos nossos]:** gênero e sexualidade, pra mim, ela entra porque tá no currículo, né? **[em tom de questionamento]** e é um tema muito pertinente para discutir. É... a questão da identidade, que são temas identitários, né? ela tem sua utilidade. Se a gente for ver, sobretudo no contexto que a gente tá, a gente vê que há discussões preconceituosas, **né?** [...] Em todos os sentidos, violentíssimas demais... **né?** e... esse fato gera todo um problema para essas discussões.

Antes mesmo de levantar problemas sociais como violência e preconceito nas discussões, o professor Norberto põe a questão curricular na frente de sua justificativa (escudo). Dessa forma, conteúdos que aparecem no currículo apontam para posições de hegemonia, pois como bem nos lembra Macedo (2011-2014), as políticas curriculares são discursos que universalizam e hegemonomizam posições de sujeitos, ao ponto de aglutinar diferenças. A lógica do currículo como escudo diante de um questionamento ou tentativa de deslegitimação das questões de gênero e sexualidade é: se está no currículo, o professor Norberto pode e deve falar sobre o assunto. Todavia, não é só questão de *porque tá no currículo, né?* O currículo, como elemento que aponta e demarca o seu lugar de hegemonia, permite que os e as professoras/as utilizem dessa força discursiva para trazer seus posicionamentos éticos e mais que isso, suas ideologias. Vemos uma dimensão ideológica e ética da professora Mafalda, por exemplo, quando eu perguntei sobre como ela trabalhava com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar:

**[Professora Mafalda]:** Eu tento sempre trazer, e isso é um posicionamento meu, assim... que é escolher bem as referências que eu trago em sala de aula, primeiramente. Acho que eu não posso falar de gênero e sexualidade e só vou

trazer homens brancos, héteros, normativos e etc.. para falar sobre isso. Tem a Grada Kilomba, a Jota Mombaça, né? Tem uma imensidão de pessoas que estão falando sobre isso e que são LGBT's, que são mulheres, enfim. Então, primeiramente eu penso essas referências, né?

O “*isso é um posicionamento meu*”, configura uma dimensão ética e ideológica expressa pela professora Mafalda, pois essa escolha das referências não está no currículo de forma dita, mas de forma constitutiva e contingente. Escolher bem as referências significa, inclusive, não depender exatamente do que diz o currículo, nem os conteúdos programáticos, porque não escolher *homens brancos, héteros, normativos e etc..* é inclusive negar a discursividade que põem Marx, Weber e Durkheim como os três porquinhos da Sociologia em formas de pré-requisitos para se entender o que é pensar sociologicamente.

As duas teóricas exemplificadas pela professora, não só falam sobre uma fuga do currículo, ao mesmo tempo em que é a partir dele que essa fuga acontece, mas aponta para uma estratégia de trazer vozes e escritos em uma perspectiva que destoa do modo hegemônico de se dar aulas de Sociologia. Grada Kilomba é uma escritora negra, artista, teórica, e psicóloga, que versa sobre temáticas raciais com foco em memória, trauma, gênero, e pós-colonialismo. Jota Mombaça por sua vez, é nascida em Natal, no Brasil, e também é conhecida como Monstra Errátik e Mc K-trina, é uma escritora e artista visual brasileira que trabalha em torno das relações entre monstrosidade e humanidade, estudos *queer*, diáspora, violência e resiliência, justiça anticolonial e tensões entre arte e política nas produções de conhecimentos do Sul-do-Sul globalizado.

Isso significa, que dentro da estratégia adotada pela professora Mafalda existe algo mais pontual, que é construir um discurso de uma Sociologia que leve em consideração a diferença epistemológica que, inclusive, oferece uma outra perspectiva do que pode ser a sociedade, bem como os “mecanismos” por onde compreendemos temas como: poder, ideologia, gênero, raça, sexualidade.

Fotografias 03 e 04- Autorxs citadas pela professora: Jota Mombaça à esquerda, e Grada Kilomba.



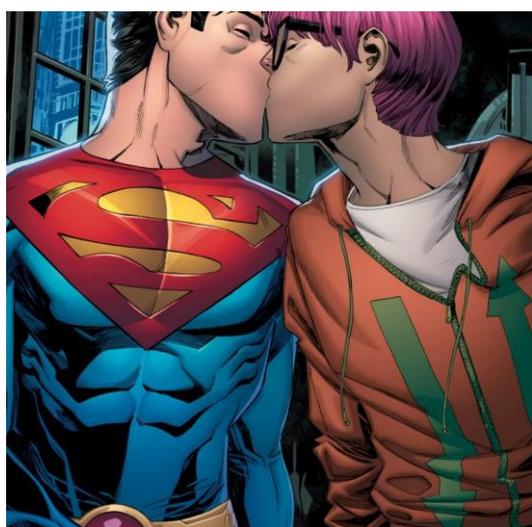
Fontes: <https://www.flip.org.br/autor/jota-mombaca/> e <https://www.publico.pt/2017/08/18/culturaipilon/noticia/grad-kilomba-e-a-artista-que-portugal-precisa-de-ouvir-1782377>. Acesso em: 11.01.2022.

Ao mesmo tempo em que o currículo pode ser escudo, para a professora Mafalda ele também aponta para rotas de fuga. Ainda a partir de Macedo (2013-2014), temos dimensão de como currículos e conteúdos podem representar mecanismos de controle sobre os processos de representação, e a estratégia adotada pela professora Mafalda aponta para a “necessidade” do currículo como representação constituindo identidades e apontando caminhos para além dos cânones ao aprender e ensinar Sociologia. Desse modo, escolher *bem as referências* perpassa com questões ideológicas e éticas que se relacionam diretamente com a disputa e o debate em torno de representações políticas. Norberto afirma que os conteúdos de gênero e sexualidade estão nos currículos. Mafalda escolhe, a partir de seu posicionamento, as autoras para trabalhar essas questões. Ângela, por sua vez, ao ser indagada se recebe algum apoio, preparação ou formação para lidar com tais temas em sala de aula, diz que:

**[Professora Ângela]:** O Estado não passa pra gente uma ferramenta que a gente possa trabalhar esses temas de uma forma conteudista mesmo e isso é um problema. É um problema de cima pra baixo. Porque fica: “Ah, o professor

precisa trabalhar esse tema”, mas às vezes, o professor, ele é homofóbico, ele é cristão, ele às vezes usa da religião dentro da escola, e todos os conceitos e questões moralistas dentro da escola né? Aí quando ele pega um livro e não encontra esse tema, ele vai entender que não é importante, que não faz parte da sua alçada né? Então é uma discussão política dentro do contexto educacional, né? Quem vai garantir que os professores tenham acesso e consigam trabalhar esses temas e assim chegar nos alunos de uma maneira mais tranquila e política?

Para Ângela, não ter temas em forma de conteúdo é um problema, justamente porque existe o entendimento do currículo como escudo e como ferramenta que auxiliaria os/as professores/as a direcionarem suas práticas docentes. Ainda que de forma indireta, a ideologia aparece novamente como um *outro* problema, no sentido que o professor que ministra uma aula de gênero e sexualidade, pode ser *homofóbico, cristão, moralista*. Dessa forma, no entendimento da professora, um currículo direcionado e que apresente os temas em forma de conteúdo, seria escudo para se proteger inclusive de identidades, discursos e ideologias de grupos específicos. Moreira (2021) aponta que os temas de gênero e sexualidade, no currículo do estado de Pernambuco, são praticamente apagados ou tratados de forma meramente descritiva, além disso, segundo o autor, os dispositivos de controle dos discursos de gênero e sexualidade estão presentes na própria construção do currículo estadual. A partir disso, compreendemos que o problema não se trata de apenas estar no currículo, como bem nos lembrou a professora Mafalda, mas de que modo esses temas são postos, e a partir de quais formações discursivas eles são evocados.



Ainda sobre a dimensão fantasmática da estratégia do currículo como escudo, a professora Ângela, expressa um desejo de trabalho, de modelos de aulas e de debates que elimine o outro-homofóbico-cristão-moralista. Existe no discurso da professora um desejo de tranquilidade ao trabalhar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. *Quem vai garantir que os professores tenham acesso e consigam trabalhar esses temas e assim chegar nos alunos de uma maneira mais tranquila e política?* Dessa forma, a fantasia do currículo encobre uma falta de tranquilidade no exercício docente em tratar dessas questões de modo

político. A imagem de plenitude curricular da professora Ângela condiz com uma escola sem homofobia, sem valores que partem de moralismo cristão, onde as temáticas de gênero e sexualidade possam ser trabalhadas a partir de um gozo/tranquilidade. Por outro lado, se subentende que discursos antigênero continuarão sendo ameaçados, caso os professores e professoras não tenham o currículo como respaldo para esses discursos de um modo mais incisivo. Neste sentido, a fantasia do currículo como escudo produz uma ideia de “gozo”, onde os antagonismos poderiam se estabilizar a partir de uma ideia de currículo que legitima as discussões de gênero e sexualidade por meio de conteúdos específicos. De certa forma, há também no próximo discurso da professora Bertha, uma necessidade de se defender dos ataques “ideológicos em sala de aula”. Ao analisar a figura 3, presente no roteiro de entrevista, eu pergunto se ela trabalharia com essa imagem em sala de aula. Ela me responde que trabalharia se fizesse parte do conteúdo, se estivesse previsto no conteúdo programático, pois segundo a professora:

**[Professora Bertha]** Muitos vão achar que a questão da homossexualidade não é um tema relevante, tanto pelas questões religiosas, quanto pelas questões ideológicas, né?

O currículo, neste sentido, é evocado como uma espécie de neutralizador dos conflitos. Uma espécie de dispositivo externo à sala de aula que decide quais conteúdos e em que tempo eles são importantes nos processos de ensino e aprendizagem da Sociologia. O professor Norberto, coçando a cabeça quando eu lhe pergunto o que faria se existisse uma lei que lhe proibisse de tratar das questões de gênero em sala de aula, me responde:

**[Professor Norberto, grifos nossos]:** a gente tem que tá preparado né? [risos] Tem um material que a gente tem nele a segurança que é a LDB né? Por mais que a gente sofra, né? Independente disso de ser ciência ou ideologia, quando a gente de fato traz um viés que desagrada um determinado setor, uma ala, a gente pode sofrer uma violência, um processo e etc..., mas aí a gente tá sujeito a isso mesmo... E aí a gente tem que se utilizar do que a gente tem em mãos para buscar nossa defesa. E aí eu tenho meus medos [gargalhada]

Explicitamente, percebe-se no discurso do professor Norberto uma lógica de disputas que implica em ser docente. Ele cita a LDB como uma das armas que professores/as tem para se defender. Aqui, não só o currículo, mas as próprias leis estabelecidas são evocadas para se defender de uma violência, que segundo o professor, acontece independente de ser um professor que trabalha com ciência ou um professor que trabalha com “ideologias”. Me parece que nesse discurso há uma conformação com o lugar de embate e violência a partir do momento em que

um docente desagrada discursos hegemônicos, discursos que o professor entende como sendo o discurso de uma “ala”. A seguinte afirmação “*mas aí a gente tá sujeito a isso mesmo... E aí a gente tem que se utilizar do que a gente tem em mãos para buscar nossa defesa.*” e em sequência a afirmação de que ele tem os seus “medos”, aponta para uma reflexão acerca da ausência e da falta de proteção que o professor percebe em um processo em que ele está sob a mira discursiva a todo momento. Norberto confessa ter os seus medos, mas não diz quais são, ele fala sobre isso com gargalhadas, como se risse das próprias (im)possibilidades e dos seus medos guardados.

Em uma outra parte da entrevista ele demonstra seguir a fantasia do currículo como escudo e como rota de fuga à risca. Ao ser questionado em como trabalha as questões de gênero e sexualidade, já assumido que esses temas aparecem espontaneamente em sala de aula por iniciativa de seus/suas estudantes, o professor diz que não trabalha as questões de gênero e sexualidade em todas as turmas:

**[Professor Norberto, grifos nossos]:** [...] Mas aí eu trabalho essas questões que você falou não, digamos assim com todas as turmas, né? Eu obedeco e sempre sigo o currículo. Eu presto atenção que quando a gente pega pra discutir gênero e sexualidade, os alunos... digamos assim... participam mais, né? Eles questionam, eles opinam, eles interferem mais nesses temas, entendeu? E sempre aparece, é aquela coisa, muitas vezes eu nem pretendo...

Para Norberto, existe dia e hora marcada para pretender falar sobre gênero e sexualidade. Este dia e hora é previsto pelo currículo. Neste sentido, percebe-se uma *lógica de acomodação ao currículo*, ao mesmo tempo que o professor assume que mesmo se não falasse desses temas, dito por ele anteriormente como “identitários”, os/as seus/suas alunos/as autonomamente realizariam a tarefa de trazê-los para a sala de aula. Frente a lógica de acomodação do professor Norberto, os alunos e alunas representam a contingência, desfazendo os planejamentos “coerentes” do professor. Seja pela escolha de evitar retaliações ou pela escola de condenar e proibir as questões de gênero e sexualidade, existem demandas atreladas a estes temas que estão e continuarão nas escolas.

#### 6.4.3 Entre defesas e ataques: o “respeito” e a “tolerância” para além do bem e do mal.

Outra estratégia adotada pelos/as professores/as é a ênfase nos significantes “tolerância” e “respeito”. Tais significantes emergem como movimentos éticos com pretensões de

fechamento e universalidade em suas práticas docentes. A partir do discurso dos/das docentes, podemos compreender “respeito” e “tolerância” como espécies de “significantes vazios” onde os limites de ideologias e discursos são estabelecidos a partir de uma lógica fantasmática do “não aceitável”. Esta lógica se relaciona diretamente com o episódio em que a professora Bertha acusa Damaris Alves de “louca” ao proferir e argumentar sobre o discurso “antigênero”. No sentido em que os parâmetros da loucura são reconhecidos a partir do que é ou não aceitável dentro de um campo discursivo. Embora a fantasia do “não aceitável” não diga o que o sujeito pode dizer em sala de aula, ela diz até onde dizer e como dizer. O desejo de dar a sua opinião, requer dos/as estudantes um engajamento ético no que proferem. Analisando a figura 3, a professora Ângela relembra de uma experiência que viveu no ano de 2021 em sua escola. Ela diz:

**[Professora Ângela]:** Eu estava no Pátio da Escola conversando com as meninas e de repente tinha um casal de meninas assim, se beijando, né? Um casal de lésbicas lá começou a se beijar, se abraçar e tal. E enquanto professora, ali no espaço da escola, eu falei: vocês não podem se beijar na escola. Não é porque vocês são lésbicas, é porque esse espaço não é um espaço para namoro, seja qualquer tipo de relação... esse toque, esse beijo, a gente deixa pra outro espaço. E elas entenderam isso de uma forma muito tranquila, eu percebi que elas não entenderam que era oprimindo a sua sexualidade né? Elas entenderam que eu naturalizei ali a coisa porque realmente quando eu fui falar com ela mais incisiva em relação a isso, foi esse sentido do beijo na escola. Até então eu não entendo isso como algo... é estruturalmente... é... eu não quero usar essa palavra não, eu não quero dizer normal... é que... estruturalmente é algo que não se sabe.

A fantasia do “não aceitável” aparece no último trecho quando a professora afirma que o problema não é a proibição do beijo entre duas meninas lésbicas, mas a proibição do beijo entre pessoas na escola. A escola, como espaço de sociabilidade e de produção de discursividades, considera como não “aceitável” beijos e abraços entre estudantes e sujeitos ali inseridos. O afeto precisa ser mediado, equilibrado e limitado a partir de uma fantasia do “respeito”. Não à toa, era comum em minha época de escola, quando éramos adolescentes de ensino médio, marcamos de quebrar as regras fora da escola, ou até mesmo em lugares dentro dela, mas escondidos do olhar de “grande Outro”. *O grande Outro*, aqui compreendido a partir de uma abordagem lacaniana, é o que sustenta os limites do que compreendemos e significamos coletivamente. Nos debates sobre gênero e sexualidade, esse conceito vem à tona quando professores/as evocam até as suas últimas possibilidades o conceito de “respeito” e “tolerância”.

Quando a professora Ângela deixa evidente para o casal de estudantes que a proibição do beijo não era por sua orientação sexual e sim por uma lógica social da escola, ela acredita ter contribuído para a naturalização da presença de casais LGBT's no espaço escolar, o que significa, de certa forma, antagonismo às demandas antigênero, que questionam até mesmo a presença e o trabalho de professores/as LGBT's em sala de aula. No fim do fragmento, percebemos um nervosismo da professora Ângela, talvez emergente pelo desejo de não se contradizer, ao tentar situar o que seria ou não estrutural, ou o que seria ou não “normal”. Acredito que esse descompasso em seu discurso surge justamente do medo em reproduzir discursos lesbofóbicos, o que seria, enquanto uma professora entrevistada, desrespeitar os limites do “não aceitável”.

Aceitar ou proferir uma opinião que soe como intolerância e que falte com o respeito, significa perturbar a fantasia do “não aceitável”. Glynos (2001) aponta que se uma fantasia é perturbada ou radicalmente posta em causa, isso tem repercussões diretas na consciência dos sujeitos em relação à realidade simbólica posta em causa. O que seria das lógicas sociais que estruturam os discursos sobre escolarização se os significantes “respeito” e “tolerância” não existissem como limites dos discursos? De todos os significantes, me pareceu que “respeito” e “tolerância” se apresentou como comum e interiorizado em todos os discursos dos/as professores/as.

Na próxima fala da professora Bertha, veremos como o respeito está para além do que pode ser significado como certo e errado. Podemos dizer que na prática discursiva dos/as professores/as de Sociologia aqui entrevistados/as há uma ideologia do respeito e da tolerância como estratégias nas mediações dos conflitos em torno das questões de gênero e sexualidade, e mais que isso, essas ideologias podem ser compreendidas como um *ponto nodal* proposto aos estudantes em relação a qualquer diferença estabelecida nos debates, criando assim, um limite em comum. Quando pergunto a professora Bertha sobre como ela trabalha as questões de gênero e sexualidade em suas aulas de Sociologia, ela responde:

**[Professora Bertha]:** quando a gente vai discutir essa questão da homossexualidade nas aulas de Sociologia, existe muito embate, existe muita cobrança, e assim, eu sempre digo pra eles, não é o que é o certo e não é o que é o errado, é a questão do respeito. Então, se você acha legal, respeite, se você não acha legal, respeite. Eu sempre digo pra eles, a gente já tem tantos pecados pra levar pra Deus, então cada um que faça o que achar conveniente, então lá na frente, se é certo ou se é errado, é com você e Deus. É respeitar o outro, respeitar a vida do outro. A responsabilidade é do indivíduo e não do coletivo.

Para a professora, “certo” e “errado” não são parâmetros de (i)legitimidade em torno dos debates que acontecem em suas aulas. Existe um comprometimento ético que evoca o “respeito” como uma ideologia que deve ser partilhada por todos enquanto um exercício na escola e no mundo da vida. Frente aos *muitos embates* e *muitas cobranças* encontradas por ela, o “respeito” parece contornar aquilo que dentro do grande *Outro* de sua escola pode ser considerado como “não aceitável”. Um outro ponto relevante deste trecho é o aspecto religioso trazido pela professora, onde ela atribui sentido de “pecado” ou “não-pecado” aos discursos em sala de aula sobre gênero e sexualidade, que de certa forma sinaliza para a presença de um aspecto cristão no seu discurso enquanto docente, e que também significa uma dimensão ideológica a partir de um campo discursivo de fé, que neste trecho em específico fala mais alto que o próprio conhecimento sociológico. A ideia de “pecado” que precisa ser levado a Deus, ainda que seja posto articulado como o significante “respeito”, legitima e propõe uma discursividade de práticas que deveriam ser feitas e práticas “não-realizáveis” no mundo social, e que, por isso, devem ser levadas para Deus (o grande Outro). Além disso, um aspecto da ideologia (neo)liberal aparece na fala da professora Bertha: ela põe as fronteiras do respeito através de uma conduta individual na análise e incorporação das concepções sociais. “*A responsabilidade é do indivíduo e não do coletivo*”, foi uma expressão utilizada pela professora que se aproxima muito de alguns discursos difundidos em escolas de referência em ensino médio em Pernambuco a partir de um significado atribuído ao termo “protagonismo juvenil”, onde os estudantes são levados a se compreenderem como escritores e heróis de suas próprias histórias, o que de certo modo, pode enfatizar em excesso, valores de individualidade em detrimento do apagamento da relação desses estudantes com um mundo estratificado, alimentando diversas outras fantasias em torno de significantes como: meritocracia, prestígio, empreendedorismo, sucesso, oportunidades e etc...

A partir de Brown (2006) podemos compreender esse discurso de individualidade como algo que ignora não só a primazia da vida coletiva, pois mais que isso, ele hierarquiza as relações sociais de um modo que a professora, em algum sentido, produz lógicas de hierarquia ao propor pensar que, individualmente, quem peca, lidará com isso de modo individual. Podemos perceber também como essa ideia de individualidade tem sido utilizada em alguns discursos políticos de governos de direita como atrelada a uma ideia de liberdade. Liberdade que em termos de (neo)liberalismo não leva em consideração questões e problemas sociais dos indivíduos que sofrem com a anulação de elementos democráticos em momentos de crise. A

afirmação de que os problemas oriundos dos debates de gênero e sexualidade são individuais e não sociais, além de direcionar o debate a partir de um espaço de saber/poder ao âmbito privado, se apresenta como um discurso que aponta para o que Brown (2006) chama de desdemocratização. Quando eu pergunto ao professor Norberto como ele percebe sujeitos LGBTQIA+ e feministas na sala de aula e no ambiente escolar de forma geral, ele também evoca o significante “respeito” ao descrever sua percepção:

**[Professor Norberto]:** Eu percebo como pessoas que levantam bandeiras na escola, digamos assim... representatividade, que buscam de fato construir, digamos assim... igualdade, respeito, uma participação construtiva como sociedade mesmo. Quem tem seu lugar na sociedade respeitado mesmo, né? É nesse sentido que eu falo sobre a liberdade e o respeito.

Construir igualdade e respeito se apresentam como pontos positivos para a cultura escolar, que justifica as bandeiras na escola em busca de representatividade. “*Quem tem seu lugar na sociedade respeitado mesmo, né?*” é uma parte do fragmento que denuncia o “respeito” como algo que não existe em sociedade, e neste sentido, é um significante em construção para um horizonte não só escolar, mas da própria sociedade. Para Norberto, lutar pelo respeito é lutar pela liberdade, muito embora isso ainda não exista em sociedade e como vimos, no caso da professora Bertha, a liberdade se assemelha muito mais a um aspecto individual, e nem sempre de modo coletivo ou através de bandeiras. O “respeito” emerge como uma estratégia porque, enquanto *significante vazio*, assume e é admitido de forma pública enquanto um limite discursivo. Um significante que parece ser capaz de gerar autoridade a partir de sua capacidade de agrupar discursos distintos entre o que é aceitável e o que não é. No entanto, esta compreensão de “respeito” falha, quando se percebe que não é tão fácil viver em sociedade com todas as diferenças. E o conceito de hegemonia surge como peça fundamental na compreensão de que a própria definição de respeito é e deve ser disputada, sobretudo a partir do desejo de viver em uma sociedade onde todxs sejam respeitadxs.

#### 6.4.4. Saber Sociologia é Poder: o método e teorias em mãos.

Nos “embates hegemônicos” em torno da ideologia antigênero, diversas estratégias constituem e se encontram presentes nas práticas discursivas das e dos professores/as entrevistados/as. Ao ponto de ser possível, por exemplo, que um mesmo sujeito ponha em ação

distintas estratégias de confronto e acomodação ao mesmo tempo. Discorreremos aqui sobre uma estratégia adotada pelos/as professores/as nomeada de *método e teorias em mãos*, que confronta os antagonismos postos pelo discurso antigênero e que ao mesmo tempo tem relação com a *fantasia do currículo como escudo, rotas de fuga e/ou acomodação* e reforça a *fantasia da fuga ideológica*. Para alguns/as docentes, estar do lado certo da história acontece por meio da oposição ao que é ideológico. Neste sentido, a prática do ensino da Sociologia parece se diferenciar de tudo que possa soar como uma “simples opinião” e um simples “achismo”. Inclusive, há na própria produção do conhecimento sociológico, a ideia de “necessidade” de demarcar uma dimensão de cientificidade da disciplina, de um modo que problemas sociais e problemas sociológicos se apresentam como objetos diferentes, pois a Sociologia se faz e se produz através da contestação e/ou difusão de tradições teóricas. Nesta estratégia identificada, a Sociologia aparece como porta-voz do que pode ser considerado - ou não - sobre as questões de gênero e sexualidade(s) em sociedade, muito embora que alguns/as professores/as de Sociologia na rede estadual de ensino em Pernambuco tenham pouca ou nenhuma formação nas área das Ciências Sociais e da Sociologia, de modo específico. Ao afirmar a disciplina da Sociologia, o próprio conceito sobre a existência de uma sociedade é teorizado e fechado parcialmente enquanto um discurso. Isso se evidencia na seguinte fala do professor Norberto, ao me responder o que acha de pais/responsáveis, estudantes e/ou pessoas que possam questionar o seu papel enquanto docente por falar de questões de gênero e sexualidade:

**[Professor Norberto, grifos nossos]:** Quando o indivíduo, tá com o método em mãos, isso daí não põe medo sabe? Isso daí é desmanchado. É apontado a origem e a finalidade desses discursos, dessas discussões. O que se quer com isso, o que tem por trás dessas discussões, como ela se encaixa em alguns grupos da sociedade, o papel disso, quando a gente trabalha com isso, a gente que trabalha com ciência, a gente revela essas ideologias.

Estar com o método em mãos significa dominar e saber bem acerca das temáticas que estão sendo postas em jogos nos debates em sala de aula, de uma forma que a sensação de medo pode ser superada e desmanchada. Partimos do princípio de que, neste contexto, ter o método sociológico em mãos para lidar com tais questões significa uma posição de poder e defesa frente a um discurso antigênero, por exemplo, ao ponto que os discursos já mencionados pelo professor Norberto como “ideológicos”, podem revelar as suas dimensões fantasmáticas enquanto estratégias retóricas de grupos específicos. A concepção do método, mais que uma preocupação puramente didática, tem um significado político que demarca uma legitimidade científica dos discursos docentes, capazes de determinar aquilo que é ideológico e que por isso

se diferencia de um *status* científico. A partir da fala do professor Norberto, percebe-se que o discurso no ensino da Sociologia age e constitui como ideológico aqueles discursos ausentes no que a linguagem sociológica considera meios viáveis e passíveis de se tornarem instrumentos de análise científica.

Ao falar da Sociologia como ciência, a fantasia do método em mãos autoriza uma espécie de neutralidade contraditória, como se o professor, ao falar sobre questões sociais, fizesse isso a partir de um discurso externo a ele: um discurso sociológico, científico, que o exime de qualquer ataque ou desqualificação discursiva:

**[Professor Norberto]:** Eu deixo bem claro que o viés que eu tô construindo com eles não é algo que parte de mim. É algo que... digamos assim, é fruto de uma Sociologia, de um conceito teórico, de um conceito... de uma abordagem científica. Não é algo que eu penso desse jeito e tem que ser assim...

No entanto, o aspecto da contradição aparece justamente na falha constitutiva em distanciar-se e fugir da ideologia. Por mais que o discurso seja sociológico e não parta do professor, é preciso reconhecer que o seu lugar de transposição didática produz elementos de discursividade e significação. Seguindo na argumentação da importância do método em mãos como elemento que desmancha ideologias e desfaz o medo, o professor Norberto confessa a dimensão pessoal de seu posicionamento, muito embora retifique que “suas” opiniões são sempre embasadas em “discursos científicos” (externos a ele e a sua própria opinião).

**[professor Norberto]:** tá claro que eu trago minhas opiniões, mas as minhas opiniões são sempre embasadas no discurso científico da disciplina. Eu acho que a gente tem que trabalhar com o método e com os teóricos clássicos e mais contemporâneos.

O discurso do método em mãos traz ao professor justamente o que ele identifica como problema e que carece de solução: o medo. Frente ao medo, que o impede de gozar de sua posição de docente, por saber que pode a qualquer momento ser questionado, violentado e desrespeitado, o domínio e legitimidade de um lugar científico traz uma ideia de segurança ao ponto de se eximir a nível pessoal daquilo que se fala e que se discute em sala de aula.

#### 6.4.5. A turma como ponto de partida para trilhar caminhos: pedagogias de gênero.

Ao mesmo tempo em que lidam com questões de antagonismos e diferenças postas em jogo pelo discurso antigênero, o lugar do *ethos* profissional requer dos/as professores/as

estratégias didáticas. Tais estratégias podem ser relacionadas com o que já argumentamos nos capítulos anteriores, como pedagogias de gênero, o que significa estratégias de trabalhar as questões de gênero e sexualidade em suas turmas. Aqui, as fronteiras que estabelecem uma lógica oposição (nós *versus* eles), se pacífica quando os/as professores/as apresentam a consideração das necessidades e a escuta prévia de seus/suas estudantes como primeiro passo para falar de tais questões. Ao ser indagado como seus/suas estudantes recebem as discussões e os temas acerca de gênero e sexualidade, o professor Norberto responde que:

**[Professor Norberto]:** depende das experiências com as turmas. Eu posso falar de turma né? Talvez em outras turmas a gente sabe que as reações vão ser diferentes.

Dessa forma, é estratégico para os/as professores considerarem as turmas de modo específico como espaços de indecibilidade e do inesperado. A partir da fala do professor Norberto, percebemos como as experiências se dão de modo único com cada grupo, de forma que o professor entende que, em algumas turmas, as reações podem ser avaliadas por ele como positivas, enquanto em outras circunstâncias, as experiências possam evocar o sentimento de medo ou a necessidade de enfatizar a teoria do método em mãos. A estratégia identificada aqui parte, portanto, de uma ideia de identidade coletiva que o docente precisa acessar previamente antes de discutir as questões de gênero e sexualidade. Dessa forma, quando abordamos as aulas de Sociologia como espaços de indecibilidade discursiva, fazemos isso a partir da noção de que as aulas de Sociologia, principalmente em cenários de lógicas antigênero e “marxismo cultural”, se constituem a partir de uma instabilidade complexa, onde tanto pode um professor se sentir violentado e desenvolver uma turma, como, a partir do mesmo planejamento, pode ter a sensação de ter mediado os debates e as discussões de modo satisfatório.

Um discurso sobre o ensino de gênero e sexualidade que parte do que os alunos e alunas sabem previamente, representa não apenas um exercício de alteridade dos/as docentes, mas de um posicionamento democrático, que já se antecipa diante dos conflitos e oposições que fazem parte tanto da própria concepção de democracia, como de quaisquer discussões em torno das relações e papéis sociais, como as questões de gênero proporcionam. Esse aspecto de indecidibilidade e ineditismo presente nas concepções de alguns dos/as professores/as, se relaciona também com as suas necessidades de estarem preparados/as, embasados/as e com o método em mãos ao lidarem com tais questões em sala de aula. A professora Mafalda, ao ser

questionada sobre como se prepara para trabalhar as temáticas de sexualidade com alunos e alunas conservadores ou antigênero em sala de aula, afirma:

**[Professora Mafalda]:** a gente tem que tá muito embasado pra chegar em sala, com esses temas principalmente. Eu tento sempre falar e fazer assim... um momento de introdução, onde eu procuro saber o que eles pensam sobre gênero: o que é gênero pra vocês? O que é sexualidade pra vocês? E fazer esse apanhado do que é que a turma tem pra me dar primeiro, pra depois eu trazer essas referências e fazer o debate. Mas geralmente eu penso nas atividades junto com a turma.

Aqui, percebemos que as questões de gênero e sexualidade tem espaço privilegiado na preocupação dos/as docentes a partir do medo de não se sentirem preparados. O exercício de alteridade é também algo que retorna para a própria professora, frente a possibilidade de se sentir despreparada diante de um grupo de estudantes que possa vir a julgá-la ou taxá-la de “ideóloga” ou “doutrinadora”, por exemplo. Podemos compreender o momento *de introdução*, da professora Mafalda como uma análise prévia do que supostamente poderia encontrar ao discutir as questões de gênero. Neste sentido, ela avalia a compreensão prévia da turma e esse é o seu ponto de partida para forjar uma discursividade estratégica para aquele grupo em específico. O fato de construir suas atividades junto com a turma, também garante uma espécie de construção coletiva e democrática, além disso, estabelece uma aproximação afetiva da professora com seus/suas estudantes. A escuta, neste sentido, mais que uma simples estratégia didática, é capaz de estabelecer laços de confiança, enfatizando o “respeito” ao que a professora traz e diz, e fazendo com que as experiências sejam pautadas, sobretudo, a partir de um viés discursivo onde os afetos estejam operando, onde o discurso do “não-aceitável” é bem melhor incorporado pelo grupo, pois se existe uma lógica posta pelos/as professores/as de que saber Sociologia é poder, propor uma construção coletiva de como aprender Sociologia evoca uma ideia de distribuição e descentralização desse poder. É como se a professora Mafalda renunciasse a uma certa autoridade e verticalismo, fruto da docência tradicional, compreendendo que isso também lhe protege da vulnerabilidade causada pelos embates, discordâncias e antagonismos em torno das questões de gênero e sexualidade.

Mais que isso, a estratégia da professora Mafalda, além de partir das experiências prévias e particulares com cada turma, enfatiza a importância de (re)construir historicamente e/ou genealogicamente os conceitos abordados em sala de aula. Quando perguntei a ela as

formas e os modos com os quais a Sociologia pode contribuir para as discussões de gênero e sexualidade nos espaços escolares, ela diz:

**[Professora Mafalda]:** A Sociologia tem muitas formas de contribuição, tanto na questão conceitual, teórica, que é uma coisa muito importante, inclusive, porque a gente precisa abordar através de conceitos de como surgiu a ideia de gênero. Porque a ideia de gênero não surgiu como um baobá, como um baobá surgiu, não, não é... então a gente precisa falar sobre o surgimento, sobre a historicidade, sobre a contextualização desses conceitos e acho que é uma coisa muito importante dentro da construção da Sociologia.

A fala da professora expressa um posicionamento que diverge da acusação dos grupos antigênero. No discurso antigênero, os professores estariam impondo conteúdos de modo arbitrário nas salas de aula. A prática da professora Mafalda aponta para uma outra realidade, que é a de utilizar de um posicionamento onde os conceitos e os conteúdos trabalhados sejam abordados de modo histórico. Ao explicar a diferença entre o surgimento de um baobá e o surgimento do conceito de gênero, Mafalda traz a noção da complexidade de lidar com essas questões e do caráter social e político que significa explicá-las, de forma que a história se torna parceira da Sociologia em sala de aula na contextualização dessas questões.

Ter as e os estudantes como ponto de partida para trilhar caminhos no ensino de gênero e sexualidade foi uma estratégia encontrada tanto no discurso da professora Mafalda, como no discurso do professor Norberto. Muito embora na fala da professora Mafalda percebemos um aprofundamento no cuidado tanto teórico como prático de (re)construir os conceitos trabalhados em sala de aula de forma contextualizada e interdisciplinar, e mais que isso, como a estratégia de trazer os e as alunos/as para pensarem as atividades, levando em consideração o que elas/eles sabem previamente, mobilizando questões de afeto, aproximação e des(hierarquização) nos debates e discussões. Ao mesmo tempo em que essa estratégia aponta para uma relação de alteridade, ela também respalda os professores e professoras diante do seu ofício, tanto para concluírem seus objetivos e planejamento de forma sempre precária, como de promoverem processos de identificação dos/as estudantes com a Sociologia, para aprender sobre questões de gênero e sexualidade, otimizando a mediação de conflitos e constituindo fortes relações de equivalência em sala de aula.

6.4.6 Significando emoções: “O gayzinho que você tá falando, é o que vai colocar a escola lá nos melhores índices do Estado”.

A dimensão dos afetos apresentada no tópico anterior aparece em outros momentos das entrevistas, em que o afetar-se pode ser compreendido articulado a um discurso de politização construído coletivamente nas escolas e, mais uma vez, percebe-se como essa *estratégia discursiva* proporciona *relações de equivalência* em torno de conteúdos que alguns/as professores/as descrevem como polêmicos e difíceis de apresentar nas escolas de referência. Como veremos adiante, em algumas falas, podemos perceber diversas emoções, sentimentos e sensações expressas nos discursos dos/as docentes. Na próxima fala, por exemplo, a professora Mafalda aponta para a sua percepção acerca do que fazer ao sentir raiva, medo ou ódio no ambiente escolar. Este trecho foi retirado de um momento em que a professora havia terminado de assistir o vídeo que eu lhe propus, onde a Ministra Damaris Alves explicava sobre ideologia antigênero. Mafalda diz em tom de indignação:

**[Professora Mafalda, grifos nossos]:** não só pode criar raiva na gente, mas criar alerta. Essas pessoas estão criando discursos baseados em mentiras e distorções, porque eu não sei onde é isso que os professores tão colocando 70 gêneros e dizendo: você não é menino, escolha um. Porque eu nunca fiz isso na minha sala e os estudantes já chegam dizendo o que querem ser. E eu acho ótimo, inclusive. E aí você vê aqui o caso da escola de Camaragibe que a vereadora foi lá e se sentiu no direito de representar a família de todos os alunos e dizer que uma bandeira escrita: *bem vindo a todes* não pode acontecer. *Qual o nível que essa galera acha que está ocupando no país?*

A professora Mafalda parece sugerir uma lógica de politização das emoções, de forma que a raiva é significada a partir dos efeitos dos discursos que a criam. Aqui o discurso antigênero seria a origem da raiva, e mais que sentir isso, a professora Mafalda aponta para o “alerta” de não apenas sentir raiva, mas de significá-la de forma estratégica. O trecho: “*Essas pessoas estão criando discursos baseados em mentiras, e distorções, porque eu não sei onde é isso que os professores tão colocando 70 gêneros e dizendo: você não é menino, escolha um*”, aponta para a difusão de mentiras sobre uma realidade vivenciada e sentida por uma professora. A raiva não é apenas pelo discurso antigênero em si, mas pela violação que o discurso da ministra Damaris exerce sobre a prática docente da professora Mafalda e sobre o seu modo de trabalho no campo disciplinar da Sociologia. “*Porque eu nunca fiz isso na minha sala e os estudantes já chegam dizendo o que querem ser.*” demonstra como ela se defende da acusação identificada por ela como “*mentiras*”.

Sua raiva reage a uma calúnia sobre sua vivência e percepção sobre si. Por outro lado, além de politizar a emoção da “raiva”, a professora situa o discurso de Damaris articulado a

fatos que vem acontecendo em escolas de Pernambuco. Ao citar o episódio ocorrido em uma EREM na cidade de Camaragibe, ela coletiviza o discurso de Damaris e aponta para um conflito entre grupos que se sentem no direito de representar uma concepção de família hegemônica, estabelecendo, a partir de um lugar de poder, aquilo que pode ou não estar na escola em termos de gênero e sexualidade. Além de situar a experiência, evidenciando uma cadeia de fatos onde o discurso antigênero vem atuando de modo violento, a professora situa esses grupos também atuando em todo o país. Ela termina a sua percepção sobre o vídeo de Damaris com o seguinte questionamento: *Qual o nível que essa galera acha que está ocupando no país?*

Quando perguntei a professora Ângela como ela avalia a sua escola em relação aos debates e discussões em torno de gênero e sexualidade, ela traz uma experiência que tanto corrobora com a percepção da politização das emoções como estratégia, como aponta para uma intrínseca relação entre um desejo de Ângela, descrito em sua apresentação, e o impedimento desse desejo por conta de um discurso homofóbico. Narrando uma experiência ocorrida no ano de 2021 na escola onde trabalha, a professora aponta:

**[Professora Ângela]:** eu trabalho numa escola onde a maioria ou são católicos ou evangélicos, extremamente fundamentalistas né? Os professores, os funcionários... Ao ponto de você começar a reunião e rezar um Pai Nosso, né? Isso em uma reunião pedagógica! E lá eu já chamei um professor de homofóbico na sala dos professores. Então é muito ruim. Um exemplo, deixa eu te dar esse exemplo que eu acho que vai fazer sentido. É... eu tenho um aluno que ele é gay. Só que ele é muito tímido, muito tímido, tímido mesmo! Mas ele é aquele aluno que faz tudo certo. O caderno dele é impecável, o trabalho que ele faz é impecável, ele é aquele aluno nota 10, aquele aluno que vai entrar na Universidade sem dúvida (ela sorri com orgulho), né? E eu gosto muito dele. Ele me entregou um trabalho, e eu cheguei na sala dos professores e mostrei. Eu não disse que era dele. Só mostrei: olha, que trabalho impecável, tudo muito lindo e impecável, as atividades com muitas cores, assim... um material incrível. E aí eu só falei isso, né? E aí um professor lá, bem homofóbico falou: ah, isso com certeza é de uma aluna, é trabalho de menina, ele falou, né? Aí eu falei: Não! É de um menino, é de fulano de tal... é de um menino. Aí ele falou: Ah, é fulano? Então é uma menina. Aí eu, Nossa! Aquilo me deu uma raiva, uma fúria! Geralmente eu tento me controlar né? Nas questões homofóbicas, racistas, classistas que eu escuto diariamente, mas nesse dia eu estava muito enfurecida. Me deu uma fúria, uma coisa de mãe, como se o menino fosse meu filho naquele momento. Eu disse: não! Esse menino é o que vai elevar os índices escolares aqui da escola e vai fazer com que você ganhe dinheiro no final do ano e vai estar numa Universidade. Se depender de mim ele vai, viu? O gayzinho que você tá falando é o que vai colocar a escola lá nos melhores índices do estado, com aprovação numa Universidade Federal.

Este trecho traz um elemento importante para a análise, pois lembremos que Ângela, ao se apresentar, falou de um desejo de voltar para o seu bairro de origem e dar aulas para alunos de ensino médio. É um sonho seu colocar alunos de sua comunidade de origem na universidade pública. Me parece que esse desejo de Ângela atravessa a sua formação docente, inclusive ela aparenta se sentir feliz quando um aluno seu tem o perfil de estudante que irá entrar numa universidade. *Mas ele é aquele aluno que faz tudo certo. O caderno dele é impecável, o trabalho que ele faz é impecável, ele é aquele aluno nota 10, aquele aluno que vai entrar na Universidade, sem dúvida (ela sorri com orgulho), né?* No entanto, a fala homofóbica de um professor incomodou Ângela, pois impediu o seu desejo como professora de coletivizar para o seu colega como era incrível ter um aluno como aquele, que fazia um trabalho organizado e que tinha grandes potenciais de entrar em uma universidade.

A professora também deixa evidente que aquele não é o único momento em que sente raiva e possivelmente outros sentimentos ruins. Quando ela diz: *“Geralmente eu tento me controlar né?”*, demonstra uma prática de controle das emoções frente a episódios como o relatado por ela. No entanto, esse episódio em específico ultrapassou os limites de controle emocional de Ângela, ao ponto de ela explicar o fato de se sentir mãe do aluno naquele momento, o que me chamou muito a atenção. Percebi o “controle das emoções” associado ao *status* de “professora” Ângela, enquanto a “fúria” como um sentimento que lhe tira do lugar de docente e lhe coloca em um outro lugar, nomeado por ela como um lugar de “mãe”, como se assumisse uma posição onde o mais importante seria a defesa de seu aluno e onde “mãe” significasse o avanço dos limites emocionais, limites postos a si própria como estratégia discursiva frente a *questões homofóbicas, racistas, classistas* que ela escuta diariamente.

Assim como na fala da professora Mafalda, Ângela apresenta, no final de seu relato, uma lógica de coletivização dos debates e de politização de suas emoções. Além de corrigir o professor, ela reage atacando uma condição dos docentes atrelada ao dinheiro, que em escolas de referência tem direta dependência com os índices de estudantes de ensino médio frente a aprovação em avaliações internas e externas. Essa condição de dependência se articula a discursos (neo)liberais a partir da ideia de bonificação dos/as docentes diante destes números de aprovação. A professora sequer utilizou o conceito de gênero para reagir ao discurso homofóbico do professor. Ao contrário, ela atacou o *desejo* do profissional sobre sua bonificação salarial a partir de resultados quantitativos do rendimento dos/as estudantes. Ela se defendeu, portanto, apontando a dependência do docente de qualquer aluno ou aluna da escola,

pois sem estudantes como o “gayzinho”, o professor não *gozaria* do acréscimo dado aos/às professores/as de escola de referência que devem se destacar em números, ainda que estes números não reflitam as violências e hostilidades presentes nas escolas de referência em ensino médio, como podemos constatar em um ato de protesto realizado em outubro de 2021, onde os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Professora Euridice Cadaval, em Itapissuma, com cartazes e gritos, denunciaram um caso de transfobia e casos de assédio sexual na escola por parte de alguns profissionais:

Fotografia 05- Alunos protestando contra transfobia e assédio sexual na Escola de Referência em Ensino Médio Professora Euridice Cadaval, em Itapissuma/PE.



Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/10/28/aluna-trans-denuncia-ter-sido-proibida-de-usar-banheiro-feminino-de-escola-fui-trocar-de-roupa-e-um-funcionario-disse-nao-era-lugar-de-homem.ghtml>. Acesso em: 12.01.2022.

A fim de explorar a dimensão das emoções e sentimentos nos cenários onde o discurso antigênero tem propiciado questões de censura e perseguição em torno das práticas docentes, perguntei a professora Bertha, enquanto professora de escola de referência em ensino médio, quais eram os seus medos e receios sobre o futuro, ela responde o seguinte:

**[Professora Bertha, grifos nossos]:** Enquanto educadora eu tenho muito medo, muito receio, muito medo de ser agredida. Muito embora eu sempre agi

com muita defesa, eu me defendo assim. Eu não sou muito sorridente, eu não sou muito de acolher, eu procuro colocar barreirinha, sabe? A barreira de proteção. Eu posso ser a melhor pessoa do mundo, para as pessoas mais íntimas. Sou receptiva, sou amiga. Mas, para o grande grupo, eu coloco a barreira de proteção, porque eu tenho muito medo, muito medo de sofrer uma violência, de ser agredida. Porque a gente não tá longe nas escolas que a gente trabalha de viver isso não. Porque a pessoa escuta a voz de Damaris, essa mulher louca ai! Damaris! **[entonação de raiva]** E vem eu falando de outro jeito, vai discordar veementemente do que eu penso do que eu falo e achar que Damaris está 100% correta e partir para agressão, sabe? Então eu boto muitas barreiras, sabe? Muitas barreiras! Eu já vou colocando e me situando. Por exemplo, eu costumo dizer logo assim: não me filmem, porque se me filmar eu vou pra delegacia e vou dar uma queixa porque você tá usando minha imagem eu digo, eu digo! É irregular, porque é minha imagem e eu não aprovei. Se eu sofrer qualquer agressão, eu não espero ninguém, eu vou logo na delegacia. Eu já vi professores sendo ameaçados, eu já fui agredida verbalmente por um aluno e por um pai, por um pai! E eu fiquei muito magoada, magoada mesmo, acho que foi um dos pontos mais tristes da minha carreira foi essa fala desse pai e desse menino que eu fiquei muito triste e também assim, eu já tive meu carro arranhado, já vi a porta do meu carro arranhado já. **[com uma voz trêmula]** Mas, assim, a gente se protege como a gente pode. Mas eu não me sinto segura, eu não me sinto segura como educadora.

Bertha enfatiza o seu receio e medo de ser agredida, e neste momento, o seu semblante e tom de voz mudam ao falar. O controle das emoções aparece novamente como estratégia do espaço ocupado por uma professora, percebemos isso quando ela diz: *“Eu não sou muito sorridente, eu não sou muito de acolher, eu procuro colocar barreirinha, sabe? A barreira de proteção. Eu posso ser a melhor pessoa do mundo, para as pessoas mais íntimas. Sou receptiva, sou amiga. Mas, para o grande grupo, eu coloco a barreira de proteção”*. Como já identificado, as aulas de Sociologia e as turmas de estudantes são espaços imprevisíveis, onde o modo de tratamento e de relações variam. Neste sentido, diferente da professora Mafalda, a professora Bertha se protege controlando e se privando de demonstrações de afeto e de proximidade com os e as estudantes. O medo de ser vítima de violência pode ser compreendido como *trauma*, o trauma que faz parte do que constitui Bertha enquanto professora. É a partir da possibilidade de violência advinda do *outro*, que Bertha demarca sua posição ética nos espaços escolares e confessa a imposição de suas barreiras na relação professor/estudante. Mais que isso, Bertha, que já havia assistido o vídeo de Damaris Alves falando sobre a “ideologia de gênero”, sinaliza para esse discurso como possível gerador de tais agressões e violências. Ela relata com muita raiva que a possibilidade de identificação de uma/a estudante com o discurso antigênero pronunciado por Damaris pode resultar não em uma simples divergência, mas um atrito que faça o/a estudante “partir para a agressão”. Dessa forma, a professora Bertha acredita que essas

barreiras emocionais postas por ela, lhe protegem da violência que possivelmente poderia acontecer em momentos de embate e conflito.

**[professora Bertha]:** E vem eu falando de outro jeito, vai discordar veementemente do que eu penso do que eu falo e achar que Damaris está 100% correta e partir para agressão, sabe? Então eu boto muitas barreiras, sabe? Muitas barreiras!

Este trecho da fala de Bertha foi um dos que mais me chamou a atenção em todo o processo de sua entrevista, pois nele as emoções e as “barreiras” emocionais aparecem de modo efetivo, constituindo posicionamentos e estratégias que se articulam e dialogam com processos de coletividade, traumas pessoais e discursos de reação ao momento histórico que estamos vivendo. Bertha fala que costuma dizer nas salas de aula por onde passa que proíbe filmagens de suas aulas, e deixa explícito também que não espera por ninguém da escola caso isso seja desrespeitado, ela diz que se um aluno filmar sem autorização ela vai para a delegacia prestar uma queixa. Aqui percebemos que Bertha não fala o que a maioria dos/das estudantes esperam “*se você fizer isso ou aquilo, vou te levar para a direção*”, Bertha põe em xeque os seus direitos como cidadã, de modo que se os/as alunos/alunas agirem de forma irregular para com ela, isso se resolve fora da escola e com a justiça, o que coloca tanto os/as alunos/as quanto a professora, em situação de igualdade perante a lei, o que dentro da escola, talvez não houvesse a mesma dimensão na resolução desses problemas quando tratados pedagogicamente. Bertha justifica sua postura a partir de traumas, de fatos violentos ocorridos com seus colegas de trabalho e de uma experiência que ela descreve como marcante em sua vida:

Então eu boto muitas barreiras, sabe? Muitas barreiras! Eu já vou colocando e me situando. Por exemplo, eu costumo dizer logo assim: Não me filmem, porque se me filmar eu vou pra delegacia e vou dar uma queixa porque você tá usando minha imagem eu digo, eu digo! É irregular, porque é minha imagem e eu não aprovei. Se eu sofrer qualquer agressão, eu não espero ninguém, eu vou logo na delegacia. Eu já vi professores sendo ameaçados, eu já fui agredida verbalmente, por um aluno e por um pai, por um pai! E eu fiquei muito magoada, magoada mesmo, acho que foi um dos pontos mais tristes da minha carreira foi essa fala desse pai e desse menino que eu fiquei muito triste e também assim, eu já tive meu carro arranhado, já vi a porta do meu carro arranhado já. [com uma voz trêmula] Mas, assim, a gente se protege como a gente pode. Mas eu não me sinto segura, eu não me sinto segura como educadora.

O cenário que surge a partir do discurso antigênero mobiliza emoções que precisam ser significadas o tempo todo por algumas das professoras/es entrevistadas, muito embora elas/eles tenham posturas diferentes para lidar com suas próprias emoções. Enquanto Norberto assume que tem seus medos e ri em silêncio sem buscar explicá-los, e Bertha fala e justifica suas barreiras a partir de traumas que constituíram seu posicionamento enquanto docente, a professora Mafalda fala do controle dessas emoções, e não só isso, ela busca por esse controle a partir de uma estratégia pedagógica. A professora, que em outro momento já identificamos como alguém que mobiliza os afetos e uma postura de coparticipação dos/as estudantes na elaboração de suas aulas e avaliações, defende que esses sentimentos emergentes em situações de conflitos devem ser tocados, dialogados e trazidos para a sala de aula:

**[Professora Mafalda, grifos nossos]:** dentro da sala de aula eu já escutei um aluno comparar mulher a carro novo “se você não quer que seu carro seja roubado, você não deixa a porta aberta”. Eu ouvi isso numa aula que a gente tava tratando de raça, gênero e interseccionalidade. Aí eu, enquanto professora, mulher, feminista e negra né? É claro! Me vi nessa situação de é... o primeiro sentimento que eu tive ali foi o ódio. Eu não posso negar esse sentimento, que naquele momento eu tive ódio dele. Porque naquele momento ele materializou ali um discurso de toda uma sociedade que ele vem ouvindo, dentro de casa provavelmente, ou em vários ambientes que eu sequer sei que ele frequenta. E eu tive que tomar a atitude de não entrar naquele debate porque eu tava cheia de ódio. E eu não vi necessidade, porque depois as próprias meninas e alunas da turma se colocaram.

**[Eu a pergunto]:** Hoje, esses episódios ainda acontecem de maneira recorrente?

**[Professora Mafalda]:** Depois de um tempo, com mais experiência, eu encontrei um outro caminho de educação, que eu não precisasse odiar aquele aluno naquele momento, entende? E aí foi que eu comecei a pensar e pesquisar tanto sobre a questão da comunicação não-violenta, educação sensível, de como a gente precisa tocar nesses sentimentos, sejam eles de ódio ou de carinho, enfim... qualquer outro sentimento que precisa ser trazido para sala de aula, né?

A professora Mafalda demonstra, assim como Ângela, Norberto e Bertha, que a sala de aula é um espaço onde encontramos ou lidamos com diversas violências e somos atravessados/as por diversos sentimentos, emoções e sensações. Violências que, no último fragmento de Mafalda, não se tratou de meras divergências, mas de discursos que lhe violentavam como mulher e feminista negra. Nesses episódios, onde as professoras evocam um “controle das emoções”, há implicitamente o ideal de que uma professora não pode demonstrar ou expressar o ódio, o medo e a vulnerabilidade. A professora, na tentativa de não deixar o ódio

falar mais alto, parece lembrar que o discurso de seu aluno representa o discurso de grupos que ela já determina como inimigos e que ela já sabe que provocam ódio, e portanto, decide por não entrar no debate porque estava tomada de ódio, não do aluno em si, mas do que aquele discurso do estudante representava no cenário em que estamos vivendo. Dessa forma, sentir ódio de um estudante violento, para a professora Mafalda, era um problema. Ela diz que depois de um tempo encontrou caminhos para resolver o problema do ódio ao aluno, e a partir daí buscou saídas pedagógicas que lhe fizeram mais experiente, por saber que essas emoções e sentimentos vão estar presente sempre em sala de aula, o que nos faz compreender que o próprio ódio é significado pela professora Mafalda como algo político.

### **6.5 O ensino da Sociologia em cenários de “guerra ao gênero”: “é uma caça às bruxas o que tá acontecendo”**

Após realizadas as entrevistas, o maior desafio na elaboração deste trabalho foi o de pensar contextualmente como o discurso antigênero atua e atravessa o ensino da Sociologia, ao mesmo tempo em que é posto em xeque e é também atravessado pelos discursos que emergem do campo da disciplina no ambiente escolar. São muitas as condições específicas que podemos discutir a partir deste campo disciplinar, neste tópico, discutiremos algumas delas que se relacionam diretamente com as (im)possibilidades das discussões de gênero e sexualidade a partir das práticas docentes na disciplina.

Falemos primeiro de uma *lógica social da formação superficial* identificada no discurso dos/as professores/as em relação às condições técnicas, teóricas e de preparação pedagógica dos/as docentes para atuarem com tais questões a partir da tradição teórica da disciplina. Situamos, portanto, discursos que são comuns e fixados no âmbito do ensino da Sociologia, um deles diz respeito ao reduzido número de professores/as formados ou com alguma habilitação para lecionar as disciplinas. Norberto e Bertha, que são professores de Geografia, dizem que não se sentem preparados para trabalharem com tais conteúdos em sala de aula. Quando perguntei a cada um deles como eles se sentem em termos de preparação profissional para lidar com tais questões, eles respondem que:

**[Professora Bertha]:** Eu fiz Geografia, e no período que eu fiz a gente tava saindo de uma ditadura militar, então não tinha essa visão. E quando eu fui fazer na federal especialização em Geografia, era só Geografia Física meu

amor (risada) ninguém falava dessas questões não. Era Geografia física pura. Eu não estou preparada.

**[Professor Noberto]:** eu vi na faculdade de uma maneira muito vaga sobre esses assuntos, digamos assim... não tive um estudo sistemático da coisa, tá entendendo? Foi aquela coisa bem superficial, aquela coisa bem vaga mesmo, pra dizer que tocou nesse tema. Mais ou menos assim...

No discurso da professora Bertha, a configuração política da ditadura militar é posta como justificativa da ausência das temáticas de gênero e sexualidade em sua primeira graduação. Na Universidade Federal, ao fazer sua especialização, sua experiência foi com um campo restrito da geografia. Já na experiência do professor Norberto, que teve uma formação mais recente que a professora Bertha, os temas apareceram de forma bem superficial, o que se relaciona inclusive com um *desejo* expresso pelos/as professores/as em relação a ter a opção de escolha por não ensinar Sociologia, já que suas formações são em Geografia. Falaremos desse *desejo* mais adiante.

A professora Mafalda, apesar de ter formação na área das Ciências Sociais, também fala de uma formação superficial em torno das questões de gênero e sexualidade. Mafalda é formada em Ciências Sociais (Licenciatura) na Universidade Federal de Pernambuco, e diz que muito do que aprendeu sobre as temáticas foi fora dos espaços institucionais e de formação na UFPE. Quando pergunto a ela se sua formação impulsionou ou contribuiu para lidar com tais questões, ela responde:

**[Professora Mafalda]:** olha, a graduação em Ciências Sociais, na licenciatura, de maneira geral, ela trata essas questões de uma forma muito transversal! Muito transversal. Então, assuntos como gênero e sexualidade, como questões raciais e etc... É uma formação muito autônoma, muito autônoma de verdade. Então a gente lê alguns autores, algumas autoras, mas não é uma coisa que a gente é de fato formado, não é! Não é! Não é! Não é a mesma coisa que você perguntar: você está preparado para dar uma aula sobre Max Weber? Todo mundo vai dizer: opa! ou pelo menos a maioria vai dizer: 100% preparadíssimo, vamos lá? Tanto é que em pré-vestibular, por exemplo, a aula de gênero e sexualidade tá faltando alguém pra dar, você pode ter cinco professores na sua equipe, você vai ver quem vai dar: ou é um LGBT ou é uma mulher, que vive diretamente com esses temas, que estudam esses temas. Então, eu me sinto preparada pela minha formação autônoma, dentro dos movimentos sociais, dentro dos debates específicos sobre isso, dentro das leituras que tive sobre sobre isso... e cursos, muitos cursos fora. Cursos, congressos, simpósios.

O discurso sobre temas transversais aparece aqui como um problema, como algo que atravessa, mas não deixa marcas nas subjetividades dos sujeitos. Quando ela se refere aos temas

na graduação em Ciências Sociais como trabalhados de modo *muito transversal*, percebemos que se trata de uma percepção de marginalização desse campo de estudos. Nas Ciências Sociais, a partir da experiência de Mafalda, as questões de gênero e sexualidade estão à margem, em detrimento ao estudo dos considerados clássicos: Weber, Marx e Durkheim, sendo um deles citado pela professora como forma de exemplo. Desse modo, a formação para além dos clássicos emerge no discurso da professora através de espaços externos ao curso de Ciências Sociais que se relacionam, inclusive, com os lugares que determinados corpos ocupam, uma espécie de “diz-me quem tu és, que direi o que escolhes estudar para além dos clássicos”, o que aponta novamente para o que chamei anteriormente nesta análise de “*práticas discursivas sobre nós*”.

#### 6.5.1. “Se a Sociologia não causa desconforto, ela não está sendo uma Sociologia crítica”.

Os problemas de formação, no entanto, não impedem que os/as professores enxerguem a Sociologia como *arma de guerra* [por operarem dimensões éticas e ideológicas] nas discussões sobre questões de gênero e sexualidade. Os efeitos dessa arma são atravessados por processos de (des)naturalizações, potencializações e desconfortos. Quando eu pergunto como a Sociologia pode contribuir para os debates de gênero e sexualidade no ensino médio, Mafalda responde que:

**[Professora Mafalda]:** a Sociologia pode se apoderar desse lugar de trazer temas polêmicos e tentar naturalizar eles, pois a Sociologia naturaliza algumas coisas, mas pode naturalizar outras sabe?

A fala de Mafalda me chama atenção, pois o seu discurso é diferente de uma lógica social que se encontra em diversos documentos e discursos sobre a Sociologia na escola. A professora aponta que, além do papel de desnaturalização, a Sociologia também naturaliza discursos, o que em termos de Laclau e Mouffe (2015), podemos refletir sobre a Sociologia como um campo disciplinar capaz de desconstruir e questionar discursos ao mesmo tempo em que pode disputar, hegemonizar ou fixar outros. Isso não acontece, todavia, de forma pacífica ou sem conflitos. Mafalda considera a Sociologia como uma disciplina capaz de gerar um desconforto potente em torno desses embates, para ela, faz parte da disciplina promover desconforto nos sujeitos.

**[Professora Mafalda]:** acredito que a disciplina da Sociologia é essa potência de trazer o desconforto pra sala de aula. Eu digo isso porque quando eu estudava Sociologia eu saía de lá com a cabeça fervendo. Não tinha um resultado como dois mais dois é quatro, eram sempre muitas perguntas, muitas questões.

Mafalda parece defender, portanto, a naturalização de uma Sociologia que gere desconforto. Em termos de gênero e sexualidade, é assumir a sala de aula como espaço de conflito, onde o/a docente tem o papel de mediar múltiplos processos de confronto, desconforto, (des)afetos, ao mesmo tempo em que, para que as aulas aconteçam e que o processo seja minimamente saudável, deva se estabelecer o mínimo de relações de equivalência entre os sujeitos que compõem aquele espaço.

**[Professora Mafalda]:** se a Sociologia não causa desconforto ela, não está sendo uma Sociologia crítica.

Para a professora Mafalda, o desconforto é o termômetro da percepção se a Sociologia está desempenhando e operando em sua dimensão crítica, já que, como bem argumentamos neste trabalho, se trata de uma disciplina que pode tanto desempenhar discursividades que sirvam ou contribuam com uma ideia de “ordem” e manutenção de determinados regimes, como pode exercer um papel crítico e de (des)naturalização.

#### 6.5.2. Entre “nós” e “eles”:

A defesa de uma Sociologia crítica aparece no discurso de alguns professores/as a partir de uma postura ética e política que configura em posicionamentos ideológicos acerca da função da Sociologia nos espaços escolares. Desta forma, evocar uma Sociologia crítica frente à ideologia antigênero configura uma dada realidade social que necessita ser criticada, isso demarca também a presença de discursos a ser combatidos a partir do que se aprende e se ensina em Sociologia. Democracia, dessa forma, não aparece atrelada ao significante “consenso”, mas ao reconhecimento das diferenças e da possibilidade hegemônica de alguns discursos a partir de *relações de equivalência*. A professora Mafalda deixa evidente a existência de fronteiras e oposição onde se situa o discurso de uma Sociologia crítica quando diz:

**[Professora Mafalda]:** Ao mesmo tempo que a gente tem uma juventude que tá lendo sobre as questões de gênero e sexualidade e que chega já se dizendo LGBT, a gente tem uma juventude conservadora que também tá crescendo.

Então a galera já chega com o discurso conservador enraizado mesmo assim... de debater pra aquilo se tornar a verdade para outras pessoas.

A presença de discursos conservadores nas aulas de Sociologia configura ameaça hegemônica para um *desejo* por Sociologia crítica e para os próprios estudantes que se afirmam LGBT, isso porque não se trata apenas de constatar que há diferenças, mas se essas diferenças, a partir de suas cadeias de equivalência, podem constituir ou não hegemonia.

A representação de uma Sociologia crítica é ameaçada, por exemplo, pelo discurso conservador e antigênero na fala da professora Mafalda. O que nos mostra então, que essa compreensão sobre o ensino da Sociologia, entrelaçada às questões de gênero e sexualidade, requer uma ideia de exterior constitutivo, que estabelece uma relação de um “nós” contra “eles”. Isso se apresenta na próxima fala do professor Norberto, ao descrever sua percepção acerca dos embates hegemônicos em torno de gênero e sexualidade no Brasil. Não se trata apenas de explicar que uma Sociologia crítica é o melhor caminho, mas de compreender que nos embates hegemônicos, alguns sujeitos têm questionado discussões políticas na escola em torno de termos como: “liberdade de expressão”, “livre opinião”, “antiideologização”, “antiautoritarismo docente”.

O professor Norberto vê essa oposição de *nós contra eles* a partir do âmbito da cultura:

**[Professor Norberto]:** Há uma guerra cultural mesmo aqui no Brasil, e essa ala conservadora expressa seus direitos, né?

De certo modo, a próxima fala da professora Mafalda enfatiza que o discurso antigênero é apenas parte de um campo discursivo que envolve outras disputas. Ao falar a partir de sua compreensão do vídeo onde Damaris defende a existência de uma “ideologia de gênero” nas escolas, a fala da professora é direcionada para a necessidade de um posicionamento, para a necessidade de ocupar espaços dentro das instituições sociais, fazendo contraposição a grupos nomeados por ela como “conservadores”.

**[Professora Mafalda]:** Se a gente não tivesse ocupado os espaços, como estaria esse país? Como estariam as nossas leis? Se Marielle Franco não estivesse lá? A própria Dani Portela aqui? A Robeyoncé e as JUNTAS? né? Robeyoncé é uma figura que marca a política em Pernambuco hoje. Eles querendo ou não, é uma mulher trans, preta, formada em Direito, que faz uma chapa coletiva com outras mulheres, dentro de um partido como o PSOL e consegue se eleger. E aí com a candidatura delas, que é feita inclusive com mulheres do interior, que isso também é muito importante, elas fazem ações gigantescas assim, sabe? E aí a Robeyoncé, enquanto advogada, é crucial em

diversos casos marcantes aqui, inclusive do menino Miguel. Uma figura que não passa batido para os conservadores, porque a galera tem medo.

**[Eu]:** Medo de que?

**[professora Mafalda]:** É o medo de dizer: vou perder o lugar, vou perder o meu poder pra essa pessoa.

Há, nestes últimos fragmentos, a defesa de posicionamentos de resistência frente à discursividade hegemônica do (neo)conservadorismo no Brasil. A professora Mafalda reconhece a força discursiva desses grupos e como eles hoje representam um enorme desafio frente às demandas por gênero e sexualidade na educação. Além do âmbito educacional, a professora enfatiza corpos políticos como os de Dani Portela, Marielle Franco e Robeyoncé, e como grupos/partidos políticos como o do PSOL, mais que oposição, representam a contingência e os limites hegemônicos dos discursos conservadores. Esses grupos, mais que configurando cenários de representatividade, aparecem na fala da professora Mafalda como sinônimos de esperança de que a guerra não está perdida por completo, e em termos de Laclau e Mouffe (2015), podemos pensá-los como um obstáculo aos discursos antigênero frente a sua pretensão de construir uma identidade universal.

Fotografia 06- Robeyoncé é a primeira deputada trans eleita na história de Pernambuco.



Fonte: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/pernambuco-elege-sua-primeira-deputada-trans-da-historia>.  
Acesso em: 12.01.2022.

Nos embates políticos que estão acontecendo dentro e fora da escola, a estratégia de ocupar os espaços garante a visibilidade do antagonismo frente aos discursos conservadores. A presença de determinados corpos, neste sentido, reforça uma dimensão da democracia como

espaço de disputa e não de consenso: “*Robeyoncé é uma figura que marca a política em Pernambuco hoje. Eles querendo ou não*”. Mais que isso, a atuação de grupos como os que Robeyoncé<sup>78</sup> faz parte, incorpora não só as questões de gênero e sexualidade, mas a representação de outras demandas como as que envolvem a morte do menino Miguel nas Torres Gêmeas do Recife<sup>79</sup>. “*Uma figura que não passa batido para os conservadores*”, portanto, representa o exterior constitutivo de um discurso conservador que, para além das demandas de gênero, incorpora outras demandas. E aqui compreendemos a leitura de uma construção discursiva sobre um “nós contra eles” como fronteiras discursivas onde se agrupam demandas políticas diferentes. Discursos de oposição e de resistência na leitura da professora Mafalda geram *medo* nos grupos conservadores, o medo de *perder o lugar*, de *perder o meu poder pra essa pessoa*, o medo da impossibilidade de hegemonia.

Ainda sobre o vídeo de Damaris Alves, a professora afirma que essa ideia de “ideologia de gênero”:

**[Professora Mafalda]:** é uma caça às bruxas o que tá acontecendo, e infelizmente impacta no ensino da Sociologia de forma muito pesada. Principalmente agora que a Sociologia não necessariamente precisa ser ensinada por um professor de Sociologia, que nunca teve essa obrigatoriedade.

A caça às bruxas pode ser significada aqui como uma prática discursiva de eliminação do *outro*, e como percebemos no discurso da professora Mafalda, o ensino da Sociologia representa um espaço discursivo onde essa caça é realizada de forma mais incisiva, justamente por ser um espaço onde discursos políticos, sociais e culturais, entre eles os de gênero e sexualidade, podem emergir a partir de um *status* de legitimidade. Dessa forma, a professora

---

<sup>78</sup> Robeyoncé foi eleita pelo PSOL com 39.175 votos, a partir do grupo político nomeado “Juntas Codeputadas”. Este grupo de mulheres formam a primeira mandata coletiva e feminista a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe). Segundo o site das juntas: “A mandata coletiva é uma experiência política inovadora. É a ideia de coletividade, que vai de encontro à ideia velha e antiga de individualismo na política, trazendo o senso de coletividade na participação política”

<sup>79</sup> O **caso menino Miguel** refere-se à morte de Miguel Otávio Santana da Silva, pernambucano de cinco anos de idade, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza. A criança “caiu” do nono andar do prédio em que Mirtes trabalhava, em Recife, no ano de 2020, cuja patroa era Sari Mariana Costa Gaspar Côrte Real, esposa do prefeito da cidade de Tamandaré Sérgio Hacker. O fato ocorreu quando Mirtes saiu para levar o cachorro dos patrões para passear e teve que deixar Miguel no apartamento com a sua patroa, Sari. O menino chorava porque sentia falta da mãe e entrou no elevador do prédio. Sari mandou o elevador para um andar mais elevado. Quando ele chegou ao nono andar, Miguel saiu, acessou uma área destinada ao sistema de ar-condicionado e caiu de uma altura de 35 metros. Diversos movimentos sociais e entidades civis se mobilizaram na época, acusando o racismo e o classismo que envolveram a morte do menino Miguel. O caso chegou a ser citado como exemplo de racismo sistêmico na pandemia em relatório de grupo da ONU. Para saber mais: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/09/30/caso-miguel-e-citado-como-exemplo-de-racismo-sistêmico-na-pandemia-em-relatório-de-grupo-da-onu.ghtml>. Acesso em: 12.02.2020.

argumenta ainda, que o ensino da Sociologia e as questões de gênero são espaços-alvos dos discursos conservadores, acentuando a descaracterização e precarização da presença da disciplina na escola.

### 6.5.3 A família como o *outro* nos embates de gênero e sexualidade na docência em Sociologia.

Existe, portanto, uma percepção de um “nós” *versus* “eles” no discurso de alguns professores/as. Quando se trata das questões de gênero e sexualidade no ensino da Sociologia, percebemos uma ideia de “família” como o exterior constitutivo do discurso de uma Sociologia crítica ou que aponta para as diferenças. O discurso da família como “outro” do ensino da Sociologia para as questões de gênero e sexualidade aparece nos seguintes trechos das professoras Ângela e Bertha... [esses trechos aparecem quando lhes pergunto como elas lidam com os familiares dos/as estudantes em torno dessas questões de gênero e sexualidade]:

**[Professora Ângela]:** A família sempre é um agente, um núcleo social complexo. Porque ela tanto pode acolher, como excluir. Minha experiência como docente no último ano me mostrou que a família mais exclui do que inclui, né? A família tenta zelar por um tipo de comportamento que muitas vezes é ultrapassado, esse comportamento não faz parte dos meninos, dos adolescentes. Hoje eu vejo a família como um núcleo opressor. Principalmente a família tradicional, né? Dita como tradicional. Que espera que o menino não seja gay, que a menina não seja lésbica. Que espera que ele chegue no final do 3º ano com toda a sua vida desenhada, como se a vida fosse uma linha reta, né? Como se a vida não houvesse conflitos, dúvidas, mudanças de ideias.... A família é importante, mas precisa ser o tempo todo revista, porque as pessoas mudam né? A cultura muda, e muitas vezes a família não acompanha essas mudanças.

Percebe-se que tanto no discurso antigênero como nos discursos das professoras, a “família” é um *significante vazio* disputado entre os grupos por sua capacidade de capturar o desejo e os horizontes sociais dos sujeitos. No início deste trabalho, apontamos como a família aparece enquanto ponto crucial na narrativa dos professores e professoras ao falarem sobre suas histórias e suas percepções sobre si. Desse modo, “família” mobiliza afetos, memórias, desejos, horizontes e concepções de “realidades” dos sujeitos em sociedade. Fixar o sentido deste significante, em termos políticos, representaria uma estratégia que tenta orquestrar direcionamentos, sentimentos, concepções e discursos nos embates hegemônicos. Ângela aponta como o significado da família pode expelir ou capturar práticas discursivas. Para a professora, as famílias de seus estudantes soam mais como empecilho que como articulação no

que tange aos debates de gênero e sexualidade. A família que se apresenta à escola, muito embora percebamos na fala da professora que isso não se dá em uma totalidade e de maneira generalizada, se constitui como algo que oprime sujeitos, como *outro* dos discursos que defende a aceitação, a diversidade, a diferença, os debates de gênero e a sexualidade. A família como *outro* e como opressor, é direcionada principalmente a um discurso de família tradicional, que na verdade, para a professora Ângela, é um discurso de uma família que “se diz” tradicional, a família defendida pelos grupos antigênero e que representa o discurso (neo)conservador: “*Que espera que o menino não seja gay, que a menina não seja lésbica*” e mais que isso a professora Ângela apresenta um aspecto de família (neo)liberal: “*Que espera que ele chegue no final do 3º ano com toda a sua vida desenhada, como se a vida fosse uma linha reta né? Como se a vida não houvesse conflitos, dúvidas, mudanças de ideias...*” Desse modo, a ideia de família como *outro* é um significante que agrupa discursos que articulam tanto demandas (neo)conservadoras como demandas (neo)liberais na educação. Fora desse significante *família tradicional*, parece existir a ideia de pluralidade e aceitação. A partir da mesma questão colocada à professora Ângela, a professora Bertha diz que:

**[Professora Bertha]** Tem muitas famílias, eu tenho um aluno, que a família acolheu ele de uma forma, quando ele contou pra família a questão da homossexualidade, que ele estava namorando um menino e que a mãe acolheu: isso foi belíssimo! mas eu já tive outro caso, do que eu falei que ele botava um laço na cabeça e o pai cortou o cabelo, raspou o cabelo do menino dormindo, e no outro dia o menino tava lá com o boné, com o cabelo todo raspado, porque o pai tinha feito aquilo tudo, pensando que, se cortasse o cabelo dele, ele não ia ser homossexual.

A professora Bertha aponta que existem muitas formas de compreender a família, muitas formas de ser família. Ela exemplifica essas diferenças a partir de um discurso de acolhimento, em oposição a uma outra forma de experiência em que há não apenas a ausência de acolhimento, mas a negação e anulação de uma identidade de gênero a partir da descaracterização da estudante e da destruição de símbolos e expressões de gênero afirmados por ela, que ao ter seus cabelos raspados enquanto dormia, pode vir a enfrentar um trauma, uma marca discursiva em sua vida que a acompanharia como sombra em suas memórias. Forçadamente, a estudante volta à escola como menino, o que soa como uma espécie de punição por assumir sua identidade de gênero, isso se trata de uma exemplificação dos extremos que as crenças difundidas pela ideologia antigênero podem fomentar, e o exemplo de qual sentido de família tem sido posto como obstáculo no discurso das professoras.

## **6.6. O discurso de referência como fantasia: limites e contingência das estratégias**

Neste tópico, abordaremos como o discurso das escolas de referência em ensino médio são espaços pertinentes a nível de compreensão de como discursos (neo)liberais e (neo)conservadores vem atuando em articulação no campo educacional em escolas de referência em ensino médio na cidade do Recife-PE. Gomes e Abranches (2017) apontam que as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM's) são o meio pelo qual a política de educação integral se materializa e chega à população em escolas no estado de Pernambuco. Os autores enfatizam que a legislação que cria e regulamenta o Programa de Educação Integral em Pernambuco, define alguns critérios para a implantação das EREM's, levando em consideração padrões mínimos estabelecidos como: infraestrutura, equipamentos, remuneração dos/as docentes, carga horária, dentre outros. Em relação ao funcionamento, os autores destacam que a característica principal das EREM's é a ampliação da carga horária das escolas (GOMES; ABRANCHES; 2017, p.112). Os autores apontam ainda que nas Escolas de Referência o trabalho docente acaba sendo reconfigurado em função das metas que são estabelecidas e que devem ser perseguidas incessantemente pela equipe escolar e principalmente pelos professores/as. A conquista de tais metas, segundo os/as autores, é o que define qual o nível de qualidade dessas escolas, e reforçam que a educação que se faz nelas é (ou não) de qualidade, é (ou não) de referência.

Butler (2006) enfatiza como o neoliberalismo substitui as instituições de sustentação da social-democracia por uma ética empreendedora que exorta até mesmo os mais impotentes a assumir a responsabilidade pela própria vida, sem depender de mais ninguém ou de mais nada. Nas escolas de referência em ensino médio, tem sido muito comum a ênfase em concepções como “protagonismo juvenil” e “projeto de vida e empreendedorismo”, que em nossas análises aparecem como constituindo o espaço escolar em um mesmo espaço discursivo onde os discursos antigênero também são postos em ação. Dessa forma, tanto disciplinas como projetos de vida e empreendedorismo, quanto os discursos que tentam barrar as discussões de gênero e sexualidade na escola, operam como lógicas políticas, cada qual de acordo com os objetivos elencados pelos grupos que as mobilizam. Acerca da presença de uma disciplina como projeto de vida e empreendedorismo no currículo de EREM'S em Pernambuco:

O primeiro aspecto a ser considerado é que o Projeto de Vida não é uma disciplina como as demais que estão presentes no ensino médio. Não é resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas. Isso abre caminho para que seja apresentada aos estudantes de duas formas: a) uma espécie de autoajuda e; b) um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum. (BODART, 2022, p.01).

Nóbrega (2019), em seu trabalho de tese intitulado “Dispositivos Pedagógicos Do Empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco”, afirma que há um planejamento estratégico para as escolas do Programa de Educação Integral. Em relação às Escolas de Referência em Ensino Médio, a autora compreende que esse planejamento está estruturado sobre cinco premissas, que são: protagonismo juvenil; formação permanente; atitude empresarial; corresponsabilidade e replicabilidade. Nóbrega (2019) defende então, que de acordo com essas premissas, estudantes, docentes e gestores devem se responsabilizar pela eficiência e eficácia dos métodos empregados e com a obtenção de resultados a partir da aplicabilidade desses métodos, além de colaborarem para a inserção de um discurso de novas escolas nesta metodologia. Ao longo de sua tese, a noção de protagonismo juvenil aparece articulada ao empreendedorismo como componentes curriculares para preparação da e do jovem para o mundo do trabalho, em alguns anos.

Bodart (2022) destaca que a definição de Projeto de Vida, como proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não é uma transposição da Sociologia da Juventude, muito menos das temáticas que envolvem Trabalho ou Educação. O autor sugere que, longe disso, suas raízes estão nos “ventos do mercado”, esses carregados da crença *na meritocracia*, no individualismo e no empreendedorismo. O componente, como proposto pelo MEC, se assemelha, na perspectiva do sociólogo da educação, a uma aula de *coach*. Dessa forma, a partir de Bodart (2022), percebemos um discursivo em torno da disciplina projeto de vida e empreendedorismo como transposição dos discursos mercadológicos para as escolas, isto é: “As crises do mercado de trabalho geradas pelo Neoliberalismo passam a entrar na conta dos esforços individuais. O desemprego, a pobreza e a falta de acesso aos bens de consumo são convertidas em falta de interesse, de planos e de vontade de cada um e cada uma” (BODART, 2022, p. 05).

Seffner (2020) põe o (neo)liberalismo enquanto uma racionalidade que busca governar e produzir a vida dos indivíduos, e isso depende de uma ação estatal enérgica, embora, segundo o autor, aparentemente se possa pensar que o (neo)liberalismo pouco investe no poder de estado.

Neste caminho de reflexão, essa ação enérgica se daria tanto pelo que o (neo)liberalismo promove, quanto pelo que de modo insistente ele diz que não se deve fazer ou falar, e este aspecto é importante no que tange à compreensão de quais discursos estão fora de uma articulação entre grupos (neo)conservadores e (neo)liberais. Seffner (2020) defende ainda que se por um lado, a lógica (neo)liberal faz apologia a uma espécie de empreendedorismo individual, por outro se mostra autoritária, flertando com o fascismo, e aposta na intervenção estatal para que a chamada “livre iniciativa” aconteça do modo desejado. Para tanto, questões de ordem moral tornam-se relevantes à regulação.

#### 6.6.1 O desejo de renunciar ao ensino da Sociologia e às questões de Gênero.

Ao falarem sobre suas formações acerca das discussões em torno de gênero e sexualidade, os professores/as Norberto e Bertha, justificam o porquê não se sentem preparados/as para ministrar esses conteúdos e temáticas em aulas de Sociologia. Fazem isso me contando sobre um desejo de não precisarem ministrar aulas em disciplinas fora de seus contextos de formação.

Artur Santos (2020), em sua pesquisa intitulada “Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019”, identifica que o estado de Pernambuco tem o menor número (proporcionalmente) de professores/as de Sociologia com formação adequada em todo o Nordeste do Brasil. Além disso, conta com mais da metade desses professores/as sob regime de contrato temporário. Conforme o autor, ambas características são consideradas, por trabalhos afins, como obstáculos para o ensino e para a consolidação da Sociologia como disciplina escolar. Para Melo Teixeira (2017), o professor ou a professora não ter a possibilidade de lecionar ou não as aulas de Sociologia quando não se sente preparado para isso, se trata de uma institucionalização da precarização, que por sua vez, é oriunda justamente do fato de que o exercício da profissão docente fica desvinculada de formação específica para a área de atuação e/ou não são requeridos elementos teóricos básicos para o conhecimento e exercício da docência.

Neste sentido, compreendemos o porquê desse *desejo* aparecer quando pergunto aos/às professores/as se eles/as se sentem preparados/as para abordarem as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Ao expressar o seu *desejo* de ter a opção de renunciar ao ensino da Sociologia, o professor Norberto diz:

**[professor Norberto, grifos nossos]:** eu queria mesmo era ensinar geografia, mas você sabe que quando a gente chega na escola, a gente por ser de humanidades pode pegar história, geografia.. E eu acho muito errado!, porque a gente estuda um método disciplinar. As regras do método sociológico mesmo, Durkheim vai dizer, vai trabalhar os princípios da Sociologia, não vai pegar um sujeito que é de outra área, para lecionar Sociologia. Isso é um problema. Do mesmo jeito é pegar um de Sociologia pra ensinar história e Geografia. A gente vive aí nessa confusão holística, mistura tudo e tudo dá certo **[ironizando]**. Acho que o maior problema que a gente tá vivendo é isso. Trabalhar com temas globalizados é um problema enorme.

O professor indica que a docência por meio de coerção acontece de modo geral nas escolas de referência em ensino médio no estado de Pernambuco e enfatiza esta prática de precarização do trabalho docente como algo que acontece principalmente na área das Ciências Humanas. O professor põe como problema o fato de as temáticas de gênero e sexualidade serem postas de modo transversal, como se a qualquer momento, qualquer professor, de qualquer modo, pudesse ministrar os conteúdos, ou como ele mesmo diz, de um modo “globalizado”.

Melo Teixeira (2017) aponta o discurso de “referência” nas escolas estaduais de Pernambuco como uma contradição, e afirma que desde 2014 já existem estudos abordando a intensificação e o avanço da precarização do trabalho no sistema de ensino integral em Pernambuco. Mais que isso, a partir do autor, podemos compreender como o discurso de “referência” das escolas estaduais em Pernambuco tem condicionado a incorporar elementos de setores empresariais à educação, criando uma ambiência de destruição da escola pública que “esconde o real interesse da reforma neoliberal, que é o de destruir a escola pública e enriquecer os empresários da educação”. Esses apontamentos nos mostram que nas mesmas escolas onde se disputa questões como as questões de gênero e sexualidade, toda a dimensão do político e da política parecem incorporadas e suprimidas por uma hegemonia educacional (neo)liberal. Este projeto para a educação onde se articulam discursos (neo)conservadores e (neo)liberais, chamo de formação discursiva por uma (neo)educação, que por sua vez são materializados em discursos presentes nas demandas do Novo Ensino Médio e do Projeto Escola sem Partido, em articulação com demandas em torno da moralidade.

Os problemas oriundos da própria dinâmica escolar (neo)liberal, entre eles, a forma de conceber e organizar o “tempo”, aparece como obstáculo para a professora Bertha, que além de não ter a formação em Ciências Sociais, afirma que briga na escola para não ensinar Sociologia e sente que o tempo de suas aulas em Sociologia é pouco para explorar as questões de gênero e sexualidade:

**[Professora Bertha]:** A gente nem consegue explorar muito essa situação, esses temas de gênero por questão do tempo. Eu tenho mais dificuldade por não ter formação na área e brigo na escola para não ensinar Sociologia. Peguei Sociologia para ajudar uma amiga, entreguei uma disciplina que eu gosto muito de dar que é Empreendedorismo e peguei Sociologia para ajudar ela. E a gente fala pouco sobre gênero porque são pouquíssimas as aulas.

A questão do “tempo” parece contraditória frente ao modelo de ensino integral que em uma perspectiva ideal pode ser compreendido, em um primeiro momento, como otimização do tempo, mas no discurso da professora Bertha soa como sobrecarga, sendo os conteúdos de gênero impossíveis de serem explorados a fundo. Além disso, a professora Bertha afirma que permanece como professora de Sociologia por uma questão de apoio a uma amiga, o que evidencia a possibilidade de existência de redes de apoio entre os/as professores/as para sobreviverem às dinâmicas de precarização. O fato de as aulas de Sociologia serem poucas, parece também contribuir para a falta de aprofundamento dos temas de gênero e sexualidade nas aulas. A partir de Nóbrega (2019), percebemos como essas impossibilidades e barreiras podem direcionar as práticas e aulas dos/das professores/as a conteúdos com os quais eles e elas possuem maior conhecimento afinidade.

Melo Teixeira (2019) por sua vez, observa que há nas escolas de referência um forte neotecnicismo, que é incentivado não apenas como técnica para que os alunos e alunas obtenham conhecimentos, mas também como aporte de treinamento de professores/as para que haja um desempenho melhor em sala de aula. O autor aponta ainda uma preocupação enorme das escolas de referência em orientar seus conteúdos e suas atividades a partir das avaliações que geram recompensas através de bônus, sendo o discurso de ensino integral, na prática, uma crença que leva os/as jovens a vivenciarem uma carga horária diferenciada, voltada para a exclusiva jornada de aulas, com uma perspectiva de que os/as professores/as são obrigados/as a preencher dados em cadernetas manuais e eletrônicas. Melo Teixeira (2019) diz ainda que o alargamento de jornada é uma característica do Programa de Educação Integral, e dessa forma, há uma centralidade em direcionar as práticas escolares para uma lógica mais (neo)liberalizante, o que aponta também para a secundarização de algumas temáticas, como por exemplo, as de gênero e sexualidade e a negligência com a própria presença da Sociologia no espaço escolar.

### 6.6.2. Questões de Gênero e Sociologia nas perspectivas sobre o “novo” ensino médio:

Existe um entendimento que aparece no discurso de alguns/as dos professores/as de que as questões de gênero e sexualidade são parte de um projeto maior, onde não só o ensino da Sociologia, mas os sentidos de educação de modo geral, tem sido captados por ele nas escolas de referência em ensino médio. Ao opinar sobre a reforma do ensino médio, a próxima fala da professora Bertha aponta para uma descaracterização sistemática de *campos discursivos*, onde as questões de gênero e sexualidade podem fugir de um apagamento e da fantasia do silenciamento. Bertha diz que:

**[Professora Bertha]:** se a gente for depender da Sociologia, da Geografia e da Filosofia para discutir esses debates de gênero, esse debate vai deixar de existir, porque essas disciplinas estão desaparecendo, com a reforma do ensino médio eu acho que são temas que a gente nem vai trabalhar.

Aqui percebemos a dimensão de descaracterização e apagamento não só das questões de gênero, mas das próprias Ciências Humanas nos espaços escolares. Esse apagamento que surge de investidas articuladas entre grupos (neo)conservadores e (neo)liberais são percebidas por Melo Teixeira (2019) como algo que põe em evidência o próprio significado de uma educação integral proposta nas escolas de referência em ensino médio, no sentido em que abre um precedente para a não obrigatoriedade de disciplinas que são fundamentais como formadoras do ser humano numa perspectiva mais completa de formação. Mais que isso, o autor afirma que não é de se espantar que a proposta de modificação do Ensino Médio, sancionada ainda no Governo Michel Temer via Lei Nº 13.415, proponha a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, pois segundo o autor, constitui num aprimoramento da teoria do *capital humano*, uma vez que a educação brasileira, sobretudo o ensino médio, vem sofrendo assédio dos chamados reformadores empresariais, capitaneado pelo *movimento todos pela educação*.

Mafalda, ao expressar sua opinião em relação à reforma no ensino médio, defende que:

**[Professora Mafalda, grifos nossos]:** a proposta da BNCC é bizarra! É um documento que toma como base outros documentos que foi mundialmente tornado escória no âmbito da educação, como por exemplo um documento que foi proposto nos Estados Unidos na década de 80 e não surtiu nenhum efeito positivo, assim... foi jogado no lixo. Aí pegaram esse mesmo projeto e tentaram aplicar na Austrália, que é basicamente um projeto de educação neoliberal, e etc... Não deu certo também. Foi tornado uma escória educacional na Austrália, a proposta não deu certo, não foi executada. E aí

toma como base esses dois documentos e constrói a base comum curricular do Brasil, numa década como essa, que a gente tá vivendo, de ataques a tantos direitos.

O termo bizarro se justifica a partir da tentativa de (re)produzir modelos educacionais que já apontam para resultados negativos em outros países. Na fala da professora Mafalda percebemos também a compreensão de como essas lógicas (neo)liberais estão atuando para além das fronteiras brasileiras. O significante “bizarro” aparece ainda como a constatação de que discursos (neo)liberais estão se intensificando *numa década como essa, que a gente tá vivendo, de ataques a tantos direitos*, o que evidencia a atuação da articulação desses grupos operando tanto no direcionamento educacional para as demandas (neo)liberais, como na intensificação do ataque a direitos de determinados grupos, entre eles, movimentos sociais como os das feministas e das LGBTQIA+. Para o professor Norberto, existe uma preocupação em torno do lugar das Ciências Humanas na proposta do novo ensino médio. Quando eu pergunto como ele acha que serão as aulas de Sociologia a partir da implementação efetiva da BNCC nas escolas, ele aponta para disciplinas da humanidade sendo atacadas ideologicamente:

**[Professor Norberto]:** a gente vai ter uma redução nessa carga horária, parece que Sociologia e Filosofia vão ter uma carga menor. Vai ter um processo de junção de disciplinas... digamos assim... as disciplinas vão sofrer um ataque ideológico, né? Um ataque ideológico **[Reforça olhando para o lado]** A partir dessa interdisciplinaridade que se propõe, nesse novo ensino médio, a gente vai ter uma verdadeira mistura, um verdadeiro caldeirão de humanidades e o método, as disciplinas em si mesmo... como ciência, né? Como ciência, vão praticamente deixar de existir.

O processo de junção das disciplinas e até mesmo a noção de interdisciplinaridade existente na BNCC é percebida pelo professor como um investimento ideológico, aqui, o professor Norberto, de certa forma, parece retomar a sua defesa a partir da fantasia do método em mãos. Há uma preocupação com o apagamento metodológico e teórico das disciplinas. O lugar e *status* da cientificidade, segundo o professor, poder deixar de existir, o que significaria fragilizar o *status* de legitimidade de determinadas áreas do conhecimento e, por consequência, de determinadas temáticas.

Para a professora Mafalda, é preciso se contrapor a uma lógica (neo)liberal na educação, isto não é deixar de levar em consideração as demandas e circunstâncias postas por um capitalismo (neo)liberal, mas reconhecer que os temas e debates, entre eles o de gênero e sexualidade, precisam estar nas aulas de Sociologia para além de uma ênfase conteudista, se

distanciando de processos de aprendizagens que se voltem apenas à avaliações normativas. Segundo ela, uma posição estratégica frente a este momento que vivenciamos e que se põe como “novo” cenário, é:

**[Professora Mafalda]:** Não levar mais do mesmo, não levar só o que cai no ENEM. Que é importante, óbvio. Lógico que a gente quer a juventude entrando nas Universidades. Mas é ir além.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que disciplinas como as inseridas no campo discursivo das Ciências Humanas vem perdendo força discursiva a partir da (im)posição de um “novo” ensino médio, Nóbrega (2019) afirma que desde 2018 em Pernambuco, houve a ampliação da oferta obrigatória da disciplina Empreendedorismo e Projeto de Vida em todas as instituições estaduais da rede pública, com jornada de duas horas semanais. Neste caminho, a pesquisa de Nóbrega (2019) aponta que nas escolas de referência no Estado de Pernambuco, tanto a divisão das horas-aula entre as disciplinas quanto às diretrizes curriculares tem diminuído gradualmente a carga horária ligada, sobretudo, às Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História), dando lugar à inclusão de disciplinas técnicas, como Projeto de Vida e Empreendedorismo).

Quando pergunto ao professor Norberto sobre sua opinião acerca dessas disciplinas, ele responde dizendo que:

**[Professor Norberto]:** essas disciplinas tem todo um projeto de estado né? Aquela ideia do empreendedor, do Estado neoliberal, né? que constrói toda uma interface de meritocracia, onde a gente vê com frequência, temas e discussões que contemplam a lógica capitalista, a lógica de você de fato ter legitimidade dessa lógica... de você ter um investimento, de você ser um empresário de você se tornar o vinho da havan **[risos]**.

Percebemos, na fala do professor Norberto, a percepção de que discursos em torno das disciplinas de Projeto de Vida e Empreendedorismo mobilizam e tem relação direta com as fantasias autobiográficas dos sujeitos na escola. Ao mesmo tempo em que disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes são escanteadas no “novo” ensino médio, há nas escolas de referência em ensino médio, uma intensificação de uma racionalidade liberal. É como se sutilmente as demandas (neo)conservadoras também investissem em temas e abordagens que deixem os olhares de estudantes e sociedade distantes de questões como a de gênero, que como já bem sinalizamos, apresenta o seu exterior constitutivo.

A pesquisa de Nóbrega (2019) afirma as escolas de referência em ensino médio como espaços que promovem institucionalmente uma espécie de “racionalidade neoliberal”, ao ponto

de naturalizar esse modelo de racionalidade como único modo de significação de si, por meio de disciplinas como Empreendedorismo e Projeto de Vida, por exemplo. Para a autora, o modo empreendedor de ser não é apenas *uma* forma de ser no mundo, mas *a* forma de ser no mundo, no sentido da autorrealização individual. E este processo de autorrealização se relaciona diretamente com as fantasias, sonhos e desejos de estudantes que estão nos seus últimos anos escolares. Essa disciplina mobiliza significantes como: realização, felicidade, sucesso, fracasso, prosperidade, alegria, amor-próprio, autocuidado, onde os processos pedagógicos, por exemplo, seriam, na perspectiva de Nóbrega (2019), como facilitadores de um encontro do indivíduo consigo mesmo e, considerando as particularidades de cada indivíduo, a flexibilidade no processo educativo ganha relevância, o que significa para o professor Norberto, processos de ideologização e instrumentalização da educação.

A Professora Mafalda já assume uma outra postura acerca das presenças dessa disciplina, ela diz que:

**[Professora Mafalda]:** Eu não acho que são disciplinas de se jogar fora. Porque a gente tá vivendo num mundo onde o Empreendedorismo e toda essa questão de Projeto de Vida é bastante importante. Porém, são narrativas e narrativas, né? Que se pode dar a essas disciplinas. Eu tive Empreendedorismo na escola e foi uma disciplina super massa porque ali a gente aprendeu determinadas formas de agir, né? E foi uma disciplina que me deu um gás, mas são narrativas e narrativas. Porque você vai chegar lá falando de profissão, e não é só isso: projeto de vida é falar de educação socioemocional, é falar de quem é você, do que você quer fazer da sua vida. Será que tão perguntando isso nas disciplinas de projeto de vida? Porque que vida é essa que você não sabe de onde você vem e só importa pra onde você tá indo? É importante pra quem, um jovem de 15 anos ter domínio de suas emoções? Seria bom se tivéssemos professores preparados para lidar de fato com a potência dessas disciplinas e não como ela acha que é, ou como o mercado quer ou como a gestão acha bonito.

Para a professora Mafalda, não se trata de ser contra ou favor, mas de considerar como e quais discursos são produzidos a partir destes campos disciplinares, isto é, ao enfatizar as questões de empreendedorismo e projetos de vida na escola, quais discussões ou temas são secundarizados? E quais visões de mundo e ideologias são sugeridas como concepções hegemônicas na compreensão de uma “realidade social”? O problema central da colocação de Mafalda é justamente as disputas de sentido sobre o que se empreende a partir dos espaços escolares e o que pode significar um projeto de vida.

### 6.6.3. O gozo da escola de referência e a suspensão da Sociologia temporariamente crítica.

Para além de um superinvestimento direcionado aos/às estudantes, a ênfase em um discurso (neo)liberal como motor do significante “referência em ensino médio”, de algum modo, tenta capturar também as práticas e posicionamentos dos e das docentes. Na próxima fala da professora Bertha, veremos uma espécie de *gozo* expresso por ser uma professora de escola de referência, coisa que a professora gostaria de ter vivenciado antes. *A fantasia da referência* perpassa, neste sentido, por questões de estrutura, de mínimas condições de trabalho, criando uma realidade que caracteriza uma EREM como diferenciada frente a outros modelos de escolas públicas, ainda que estes modelos de escolas estejam distantes de qualquer olhar frente aos processos de desdemocratização em seus discursos normativos.

Aqui, mais do que nunca, os processos afetivos, relacionados sobretudo com autopercepção dos e das professores/as sobre si, são mobilizados de uma forma que estar em uma escola de referência para alguns/algumas deles/as representam um conforto maior. E isso nos alerta para processos de subjetivação que podem contribuir - ou não - para a hegemonia de lógicas neoliberais nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que posicionamentos (neo)conservadores atuam de modo articulado. Quando eu pergunto à professora Bertha como ela se sente hoje sendo uma professora de Sociologia em uma escola de referência, ela responde:

**[Professora Bertha]:** eu trabalho em uma escola de referência onde tem ar-condicionado em todas as salas, que a porta fecha, que o ventilador não atrapalha a aula com barulho, tá? Todas as salas que trabalho hoje tem um *notebook* e um projetor. Então você veja, eu gostaria de ter entrado antes com esse bom. Eu conto história hoje, mas muita gente não conseguiu contar. Justamente pela falta de valorização do Estado. E não é só em termos de salários não, sabe Silas? É de infraestrutura para que você consiga trabalhar. Se der condições de trabalho para a gente, essa educação vai longe. É o mínimo que a gente quer! É o mínimo. É lógico que a gente quer ganhar mais dinheiro, sabe? Porque é muito bom quando você sai da sua casa e deixa seus filhos alimentados com boa assistência médica, mas o que falta pra gente é não só condições salariais, mas também de trabalho.

As condições citadas pela professora Bertha parecem mínimas frente ao que deveria ser uma escola pública. Talvez, o significante “referência” apareça aqui como a possibilidade de apontar que já não é mais comum a ideia de que toda escola pública deva ser sucateada. Mas essa não é a questão, a questão é o porquê *que onde tem ar-condicionado em todas as salas, que a porta fecha, que o ventilador não atrapalha a aula com barulho*, são escolas diferenciadas. Além disso, ter a oportunidade de contar que chegou a uma escola como essa,

para a professora Bertha, evoca um sentimento de superação e de sucesso, inclusive em relação a outros e outras docentes. *Eu conto história hoje, mas muita gente não conseguiu contar*. Desse modo, percebemos como a fantasia da referência também gera processos de identificação e satisfação, ainda que de forma precária, nos e nas docentes. É importante assinalar também, que talvez, ao ler os últimos tópicos, as questões de gênero e sexualidade estejam desaparecendo. Sim, desapareceram e não por acaso. Toda a crítica, raiva e leitura antagonista à ideologia antigênero, bem como a defesa de uma Sociologia crítica, não apareceram nos discursos dos/das professores/as quando passei a conversar com eles/as sobre escolas de referência. Esse desaparecimento discursivo nas entrevistas, e conseqüentemente teórico, também acontece nas escolas, quando noções de estrutura física e ideologias voltadas às práticas empreendedoras configuram o centro da fantasia de referência.

Na fala da professora Bertha, estar em uma escola de referência parece provocar uma espécie de *gozo*, que inclusive, minimiza as críticas que ela havia feito antes sobre precarização e condições específicas de trabalho relacionadas às Ciências Humanas. Isso não quer dizer que a crítica deixe de existir, mas que existem ambivalências nos discursos dos/as professores/as em relação ao discurso sobre gênero e sexualidade nas escolas diante de uma estrutura que minimamente oferece boas condições (técnicas) de trabalho. Quando eu pergunto o que muda em sua opinião no fato de ser uma professora de uma EREM e não uma professora de escola regular, ela me responde:

**[Professora Bertha]:** Eu não me sinto mais ou menos realizada por estar numa escola de referência. Eu acredito que a escola que eu trabalho hoje, por ser de referência, me dá a possibilidade de fazer meu trabalho melhor. A escola de referência e a escola regular tem a mesma quantidade de aulas, o que muda são as aulas de Português, Matemática, Química e Biologia, mas Humanas não muda, o que o professor de humanas vai fazer na regular e na referência não muda.

Neste sentido, a professora Bertha assume que o tratamento em relação às Ciências Humanas não muda em uma escola de referência, e ao mesmo tempo nega que se sente mais realizada, assim como enfatiza as diferenças de estruturas físicas das escolas e como isso acaba reverberando em suas aulas. Em torno do *gozo* não assumido, percebemos que os processos de significação da professora Bertha, ao tentar representar através do seu discurso o que é ser uma professora de Sociologia em uma escola de referência, se dão de modo ambivalente, onde a angústia e a satisfação constituem a sua possibilidade de *gozo*. Se em termos de condições como professora de Ciências Humanas, todas as escolas oferecem as mesmas condições para que

desempenhe o seu papel como professora, as condições diferenciais de estrutura funcionam como um parâmetro distintivo do espaço escolar como referência.

O professor Norberto, que desde início das entrevistas mostrou-se muito apegado à necessidade de teorias métodos e *status* científicos nos processos pedagógicos, define uma escola de referência muito a partir daquilo que é posto por ele como seu horizonte no universo escolar. Para ele:

**[Professor Norberto]:** Numa escola de referência a gente vai ter mais projeto, a gente vai ter mais embasamento, a gente vai ter, digamos assim... uma... uma... dinâmica mais organizada, mais sistemática e mais ampla pra discutir e trabalhar temas e trabalhar questões. A própria estrutura da escola de referência, digamos assim...**[para um tempo para pensar]** a gente não vai ter na escola regular né? Em termos de organização, Silas! Fazendo um resumo.

Percebe-se aqui, que ao tentar descrever o que seria uma escola de referência, os professores constroem suas caracterizações a partir de suas valorizações pessoais acerca do que deveria ser uma escola. Parece que o contato com a reflexão acerca do termo “referência” suspende por um momento a crítica que estes sujeitos faziam às escolas. O professor Norberto, que outrora aponta para dificuldades em trabalhar as questões de gênero e sexualidade, diante da tentativa de definir o que seria um professor de Sociologia em uma escola de referência, diz que nesse modelo de escola existe uma dinâmica *mais organizada, mais sistemática e mais ampla pra discutir e trabalhar temas e trabalhar questões*. Ao pedir que a professora Bertha me explique melhor acerca do que seria o diferencial de trabalhar em uma escola de referência, ela diz com um certo tom de impaciência:

**[Professora Bertha]:** Silas, a diferença de uma escola de referência e uma escola integral é a quantidade de aulas e de disciplinas. Por exemplo, na de referência a gente tem de Empreendedorismo, que não tem na regular, não temos as eletivas que são temas que a gente traz pra tratar com os alunos. A diferença é que o professor ganha uma gratificaçãozinha que impacta em ele não faltar. Na escola de referência nunca falta aula, melhora um pouco a qualidade. O que existe é um pouquinho de valorização que te estimula a não faltar, a se envolver mais com a questão pedagógica da escola...

Apesar de apontar a diferença entre quantidade de aulas e disciplinas, a professora Bertha afirmou, outrora, que é difícil explorar as questões de gênero e sexualidade por questão de tempo. Dessa forma, a enorme quantidade de aulas de uma escola de referência tem dado ênfase a que processos? Em tempos de ideologia antigênero, quando diante de uma grande quantidade de aulas, não há tempo de falar sobre a discussão, o que isso implica? Mesmo diante

da possibilidade, como mostrou a professora Bertha, da elaboração de eletivas. Novamente, vemos aqui um discurso de diferença entre uma EREM e as demais escolas a partir de uma racionalidade (neo)liberal quando a professora diz: *O que existe é um pouquinho de valorização que te estimula a não faltar, a se envolver mais com a questão pedagógica da escola...* Ao mesmo tempo em que, quando se trata das questões de gênero, há um espaço de re(produção) da fantasia do silêncio.

Neste sentido, percebemos como a ideia de dinheiro, sucesso, gratificação e outros significantes de uma racionalidade neoliberal, atravessam os processos de identificação e capturas das identidades e práticas dos e das professores/as em escolas de referência em ensino médio. Obviamente, existem nuances e milhares de lacunas que poderiam ser exploradas aqui, mas isto foge ao escopo deste trabalho, que tem como objetivo apenas demonstrar como discursos neoliberais e neoconservadores tem marcado presença nos processos educacionais que acontecem em escolas de referência em ensino médio, em momentos onde a guerra ao gênero e a descaracterização da Sociologia e das Ciências Humanas, de modo geral, se evidenciam como um ponto nodal de uma complexa e forte articulação que projetam um novo horizonte hegemônico não só para a educação, mas para toda a sociedade.

#### 6.6.4. Notas (in)conclusivas: “amanhã vai ser outro dia”.

Não há fechamento, mas reflexões a partir dos discursos dos e das professores/as que podem nos deixar pistas sobre os cenários onde estamos (sobre)vivendo e disputando “realidades” na contemporaneidade. Afinal, esta análise foi construída em um *momento* em que a discursividade emerge e é analisada em um período pandêmico, de evidência de necropolíticas, da pedagogização do ódio, do cansaço, entre disputas e (r)existências. Há, portanto, em um *momento* como esse, muito o que se refletir/discutir e pouco a se concluir sobre ser docente, sobre o próprio lugar da Sociologia frente a um Brasil democratizante, sobre corpos LGBTQIA+ e suas vivências e resistências nas escolas e foras delas. Frente a um ideal de novo mundo que se projeta, ao mesmo tempo em que a mídia falou e ainda fala de um “novo-normal”, o mestrado-pandêmico possibilitou pouco tempo e condições inusitadas para que se pudesse analisar os discursos das e dos professores/as sem perder de vistas nuances indispensáveis. Após a pandemia da COVID-19, os problemas ganharam outras conotações.

Vivemos em tempos em que a precariedade e as políticas de morte são produzidas e direcionadas a alguns corpos e discursos. E mais que isso, formas de racionalidade e regimes

de sexualidade disputam não só as subjetividades coletivas, mas o modo e a forma como conduzimos as percepções sobre si e sobre o *outro* no mundo. Entre o antes e o depois, existe o agora, incerto, em xeque, temendo os efeitos de uma formação discursiva que projeta uma *nova razão de mundo*, onde velhos interesses e novas estratégias prometem varrer feministas, pessoas trans, lésbicas, gays, corpos dissidentes, corpos negros, candomblecistas, comunistas, esquerdistas e toda essa gente significada como “inimigos em comum” dos discursos e grupos que cruzam as fronteiras e se articulam a partir de um mundo narrado por uma precária ideia de globalização. Mais que isso, é comum nos perguntarmos: como resistir? O que fazer? Quais estratégias viáveis para lidar de todos os lados com um mundo que negamos e que nos nega? Nesta parte final do trabalho, não há como suspender a emoção. (Re)vivo mais uma vez Marielle Franco quando nos disse, antes de ser assassinada:

As rosas da resistência nascem do asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando do nosso lugar de existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas.<sup>80</sup>

Ainda que tentem apagar discursos de diferença, que apontam para a precariedade e fragilidade de qualquer projeto educacional que se pretenda a hegemônico, não conseguirão consagrar e celebrar o silêncio dos corpos, das vozes, dos olhares, das performances e ações que gritam, tensionam e contradizem um projeto de vida universal e totalitário que empreende uma lógica discursiva cis-heteronormativa. Com os e as professores/as entrevistados/as, compreendemos a relevância de estratégias discursivas em cenários de guerra, e mais que isso, aprendemos sobre a importância no que tange o entendimento das nuances existentes entre o que determinamos na relação de um “nós” contra “eles”. Na dimensão política-discursiva sempre haverá guerras, pois elas significam lutas por hegemonia ou “embates hegemônicos”. Nesses embates hegemônicos, os discursos se entrelaçam, se contradizem, se articulam, se anulam, se rompem, se aliam. É preciso, portanto, mais que teorizar o caminho, (re)fazer os mapas pelos quais forjamos as nossas rotas de fuga, os nossos escudos e os nossos discursos. Compreendendo, portanto, que o “eles” não conseguem apagar o “nós” produzido discursivamente, tão pouco o contrário é possível. Sempre haverá um *outro* diferente de mim sem o qual eu jamais poderia me (in)determinar.

---

<sup>80</sup> Marielle Franco, vereadora da bancada do PSOL no Rio, em 16/03/2018, ao receber flores de um homem no plenário da Câmara dos Vereadores do Rio, enquanto fazia um pronunciamento sobre o Dia Internacional da Mulher.

Em escolas de referência em ensino médio na cidade do Recife, onde os discursos educacionais atuam de modo normativo, a ideologia antigênero representa um investimento moral nas práticas educativas, e mais que isso, na exclusão de grupos e identidades que historicamente permanecem infiltrados nesses ambientes. Além disso, as questões de gênero e sexualidade são parte de um problema maior que podemos observar a partir de uma (des)politização da educação, ao mesmo tempo em que nessas escolas, demandas (neo)liberais centralizam os seus discursos a partir do combate em série de *outros*. Ainda assim, há contingência e cadeias de diferença, por meio de discursos de sujeitos, que não deixam de ser quem são, ou de fazer o que fazem, ainda que raspem os seus cabelos, que arranquem os seus laços, que destruam os seus objetos, que impeçam de afirmar as suas existências diante de uma estrutura aparentemente muito organizada e pouco politizada como as que foram descritas em algumas escolas de referência.

Ainda há docentes, pesquisadores/as, estudantes, religiosos/as, família(s) e sujeitos em geral, atuando e demarcando o campo da educação com discursos de diferença e divergência, possibilitando a abertura para outras ideologias e discursos sobre gênero(s) e sexualidade(s). Por mais que em vários momentos se negue a dimensão da ideologia, ela está lá, de alguma forma impulsionando os nossos horizontes, por meio de afetos como medo, amor, paixão, gozo, sonhos e outros elementos que nos constituem e que por muito tempo as análises políticas deixaram de se debruçar.

Os discursos e estratégias discursivas dos/as professores/as não apontam para soluções dos problemas educacionais, mas complexificam experiências e cenários que comumente somos ensinados/as a analisar e compreender a partir de uma ideia de estabilidade, harmonia, amor-consensual, meritocracia, democracia participativa, que não considera a problematização acerca de relações de poder, daquilo que consideramos como igualdade, bem como dos limites daquilo que chamamos de “diversidade”. Frente a uma ideologia antigênero, vemos indivíduos se afirmando e se deslocando das práticas educacionais estabelecidas, bem como questionando até que ponto pode-se considerar como “avanço” uma forma de educação atrelada ao discurso de referência. O conflito, a divergência, o dissenso, é o terreno que nos permite pensar em processos democráticos futuros. Quais os limites dos discursos de referências diante do que estamos vivendo no Brasil e no mundo? Esta é uma pergunta importante para pensar pesquisas futuras. Queira ou não uma concepção de currículo universal, queira ou não uma lógica de família tradicional, as questões de gênero e sexualidade estão e estarão presentes nos espaços

escolares, constituindo ideologias sempre em disputas. A Sociologia, por sua vez, enquanto ferramenta discursiva, também segue em disputa, como campo disciplinar ameaçado, por de alguma forma representar também uma ameaça.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E TRINCHEIRAS POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO

Compreender a educação como espaço de disputas políticas e sociais foi o primeiro passo para situar a ideologia antigênero como um elemento em articulação dentro de uma formação discursiva onde (neo)liberalismo e (neo)conservadorismo, ainda que parcialmente, alinham os seus discursos - não só no contexto brasileiro - para projetar suas marcas em processos educacionais, desde os que acontecem em ambientes familiares, até os que acontecem nas escolas e universidades públicas. Perceber a atuação desses processos de articulação mais que uma caracterização de suas demandas, é relevante na percepção de quais discursos e quais práticas discursivas ficam de fora dos saberes e processos escolares.

Os discursos de gênero e sexualidade, que mobilizam ideologias de gênero, alinhadas a discursos LGBTQIA+ e/ou feministas, vem sendo atacados não só no campo educacional, mas principalmente neste. A instituição de modelos educacionais, como já sabemos, contribuem fortemente para concepções hegemônicas sobre realidades sociais, e dessa forma, percebemos como a (des)democratização e (des)politização apontada por Brown e outros autores e autoras, se relacionam diretamente com lógicas de mercado que, ao projetarem suas *novas razões* de mundo, põem em xeque concepções políticas onde a democracia é pensada, sobretudo, a partir da coletividade, de relações de equivalência entre identidades e grupos citados como “minorias sociais” e em vez disso, alimentam lógicas políticas onde o direito de ser e existir é defendido a partir de um lugar privado, individualizado, onde impera a desconfiança sobretudo às possibilidades de transformações sociais por meio de lutas e conflitos políticos.

Esta pesquisa partiu do entendimento de que essas demandas educacionais, que tem mobilizado significantes como “ideologia de gênero”, “marxismo cultural” e uma ideia de “doutrinação marxista”, por exemplo, tem estabelecido experiências de conflito, embates e violências nas escolas. Não que conflitos, embates e violências não existissem antes, mas ao que parece, a projeção de uma “guerra cultural” tem ferido e tentado amordaçar as próprias práticas discursivas de professores e professoras, o que a nível de processos de subjetivação significa controlar seus corpos, suas presenças, suas falas, seus discursos e emoções, passando por cima dos próprios acordos democráticos que antes, ao menos asseguravam o direito de expressar-se politicamente em sala de aula. Isto é, alguns discursos estão sendo convidados politicamente a desaparecer das escolas, inclusive, este desaparecimento pode se relacionar com os lugares determinados para a própria Sociologia na proposta de um “novo” ensino médio.

Isso não tem acontecido sem resistência, e dessa forma, investigar as estratégias discursivas desenvolvidas por docentes em Sociologia foi interessante tanto a nível de entendimento de como esses embates vem sendo significados em torno de gênero e sexualidade, bem como a nível de compreensão acerca de como a Sociologia e sua potencialidade crítica vem sendo posta nas disputas que envolvem “libertar as escolas de ideologias feministas, gayzistas, esquerdistas e comunistas”. Neste sentido, o avanço do discurso antigênero também é parte de uma onda (neo)conservadora e (neo)liberal que tem descaracterizado, sucateado e amordaçado as próprias possibilidades de discursos que emergem das Ciências Humanas, onde campos disciplinares como a Sociologia e a Filosofia, por exemplo, são questionados em tom de ameaça a partir de uma lógica que entende esses saberes como reprodutores de “ideologias”, sendo ideologias compreendidas como algo oposto ao que é científico e legitimado, ou em outro sentido, útil e “saudável” para a compreensão dos novos modelos de sociedade que se projetam como hegemônicos.

Em Pernambuco, as escolas de referências são espaços onde essas lógicas (neo)liberais e (neo)conservadoras operam de modo a ocultar o problema da (des)politização nos espaços escolares, em detrimento de perspectivas meritocráticas e mercadológicas de educação, que inclusive, tem capturado os próprios discursos de alguns professores/as, pois ao mesmo tempo em que alguns/algumas deles/delas se revelam contra discursos como o da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, também se situam em torno das bonificações concedidas pelo estado, que tem relações diretas com prazos e resultados estatísticos, bem como reconhecem uma escola de referência como algo que pode fornecer uma estrutura de trabalho diferenciada.

As semelhanças entre o que pode ser uma escola de referência e uma escola/fábrica/empresa/moderna são enormes. Muito embora seja preciso enfatizar sempre, que para essa hegemonia, do que pode ser um discurso de referência, existem resistências e contingências, como os próprios grupos de pesquisas sobre gênero e sexualidades em algumas escolas, bem como a campanha do nome social e o trabalho desempenhado pela própria UNERGS dentro da Secretaria de Educação do Estado e alguns poucos grêmios estudantis como o identificado na escola do professor Norberto, que pautam e trazem à tona discursos sobre gêneros, sexualidades, raça, diversidade religiosa, entre outros. Mais que isso, dentro dessas escolas e frente a estes discursos, existem corpos diversos, corpos docentes, corpos estudantes, corpos funcionários de modo geral, que são significados e se significam de modo

político, contra-atacando as medidas impostas por esses “novos” cenários. São experiências como essas que nos dão esperança e uma perspectiva de que lutar pelo direito de ser e existir de múltiplas formas nesses espaços e fora desses, seja como docente ou como estudante, ainda é um horizonte a ser perseguido. Não com uma esperança de quem espera as coisas mudarem, mas com uma esperança de que ainda é possível pensar estratégias, sobretudo coletivas, nas disputas e brechas de um mundo que muda, estejamos nós agindo ou não sobre ele.

As marcas discursivas que emergem do significante “ideologia de gênero” resistirão por algum tempo assombrando formas de conhecimento e práticas discursivas que se opõem a ela. Aponto, portanto, a necessidade de futuros projetos de pesquisas que não só mapeiem e expliquem como surgiu e o que é a “ideologia de gênero”, mas de que forma a expressão tem se mobilizado e instituído “realidades” em espaços institucionais, não só no âmbito da educação. A “ideologia de gênero” neste sentido, faz parte de um projeto maior, que tem utilizado os espaços de educação formal como verdadeiros laboratórios de discursos neoliberais e neoconservadores em detrimento de processos de despolitização da educação e da própria minimização de princípios orientados pela democracia, pelos direitos humanos e pelos direitos assegurados por uma proposta de cidadania que se distancie do modelo de sujeito (neo)liberal forjado pelas “novas” propostas de educação. Disputar as questões de gênero e sexualidade na educação, requer sobretudo, ter possibilidades e condições de desenvolver *práticas discursivas sobre nós*.

## REFERÊNCIAS

AMARILLO, Claudia Rivera. **Aegypti: Ideología de género, feminismo y extinción.** Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro , n. 27, p. 199-219, Dec. 2017 .

AMURABI OLIVEIRA. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Acta Scientiarum. Education, vol. 35, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 179-189. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, Brasil.

ARAÚJO, Maria Aldenora Cabral de. **O papel da memória discursiva nas produções escritas em língua inglesa como idioma estrangeiro.** Eutomia – Ano II, Nº 2 – Dezembro de 2009.

AUAD, D.; SILVA, J. G. da F. e .; ROSENO, C. dos P. **Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 568–586, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i3.8654669. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>. Acesso em: 4 dez. 2021.

ATWOOD, Margaret. **O Conto da Aia.** Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ANEC. **Documento de Aparecida.** 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/biblioteca/documento-de-aparecida-2007/>. Acesso em: 17.11.2021.

ARAGUSUKU, Henrique Araújo. 2019. **O discurso da “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados: análise crítico-discursiva e psicopolítica.** Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03062019-181514/>. Acesso em: 18 jan . 2021.

BARTHES, Roland. **Mythologies.** Paris: Éditions du Seuil, 1970.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Revista de estudos Feministas, v. 19, n.2, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. **Gênero e sexualidade como armas de guerra.** PISEAGRAMA, Belo Horizonte, seção Extra, 07 mar. 2018.

BERNINI, Lorenzo. **A “teoria do gender” na Itália: um posicionamento circunstanciado sobre um significante flutuante.** Psicologia Política, São Paulo, v. 18, n. 43, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a07.pdf>. Acesso em: 22. jun. 2020.

BIROLI, Flávia. **Gênero, “valores familiares” e democracia.** In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores C; VAGGIONE, Juan Marco. Gênero, neoconservadorismo e democracia. São Paulo: Editora Boitempo, 2020. p.135-187).

BODART, C.N. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio.** Blog Café com Sociologia, jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer nº 8, de 6 de março de 2012a. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 mai. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Guia de livros didático: **PNLD 2012: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2011.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livrodidatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 10 set. 2020 .

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). **Dicionário de Política.** 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 1986.

BROWN, Wendy. **American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization.** Political Theory , vol. 34, no. 6, 2006, p. 690–714.

BROWN, Wendy. **In the Ruins of Neoliberalism - The Rise of Antidemocratic Politics in the West.** Nova York: Columbia University Press, 2019. 256 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e as Políticas das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto.** 6ªEd. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. **Precisamos parar o ataque à “Ideologia de Gênero”**. *Sexuality Policy Watch*, 2019b. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/judith-butler-precisamos-parar-o-ataque-a-ideologia-de-genero/9094>. Acesso em: 22. Jun. 2021.

CAMARGO, Cássio Michel dos Santos. **Memória discursiva e a Análise do Discurso na perspectiva pecheuxiana e sua relação com a memória social**. *Saber Humano*, ISSN 2446-6298, V. 9, n. 14, p. 167-181 Jan./Jun. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e Práticas Pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARRARA, S. **Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo**. *Mana*,21(2):323-345, 2015.

CARVALHO DE OLIVEIRA, Luige Costa. **A Sociologia em tempos de crise: a nova conjuntura conservadora brasileira e os destinos da Sociologia no ensino médio**. In: XXXI Congresso ALAS - Associação Latinoamericana de Sociologia, 2017, Montevideu. XXXI Congresso ALAS 2017 Acta Académica, 2017.

CHARAUDEAU. **Linguagem e discurso**. Modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (Celam). **Documento conclusivo (Documento da Aparecida)**. Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam, 2007.

COELHO, Fernanda Maria Feitosa. **“Menino já nasce menino, menina já nasce menina”:** **Fobia religiosa de gênero e suas implicações no debate sobre o Plano Nacional de Educação brasileiro no período de 2012-2014**. São Bernardo do Campo. Curso de Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado. 2017. 130f.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **La ideologia de género**. Lima, Peru, 1998.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: Uma Perspectiva Global**. São Paulo: Nversos, 2015.

CONNELL, R. (1997), **La organización social de la masculinidad**. in TERESA VALDES, José Olivarría (org.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis y Flacso-Chile, n. 24, pp. 31-48.

CORRÊA, Mariza. (2004). **Não se nasce homem**. In *Masculinidades/Feminilidades, Encontros da Arrábida*. Arrábida, Lisboa.

CORREA, Sônia. **Gender Ideology: tracking its origins and meanings in current gender politics**. *Engenderings*, London School of Economics, December, 2017. Disponível em:

<[https://blogs.lse.ac.uk/gender/2017/12/11/gender-ideology-tracking-its-origins-and-meanings-in-current-gender-politics/#\\_ftn2](https://blogs.lse.ac.uk/gender/2017/12/11/gender-ideology-tracking-its-origins-and-meanings-in-current-gender-politics/#_ftn2)>. Acesso em: 10. jan. 2020.

CORREA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero em américa latina: brasil – ¿la catástrofe perfecta?** Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CORRÊA, Sônia. **Entrevista: a ofensiva antigênero como política de Estado.** 2020. Disponível em: [https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=blogpost&utm\\_term=ads1&utm\\_content=ideologiadegenero&gclid=CjwKCAjwgOGCBhAIEiwA7FUXknCD66\\_9YmaBxuLH2k-xGq26\\_nVFPkialxbMMXIdxgm4Kh6O0A56KR0CcKEQAvD\\_BwE](https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=blogpost&utm_term=ads1&utm_content=ideologiadegenero&gclid=CjwKCAjwgOGCBhAIEiwA7FUXknCD66_9YmaBxuLH2k-xGq26_nVFPkialxbMMXIdxgm4Kh6O0A56KR0CcKEQAvD_BwE). Acesso em: 17.11.2021.

COUTINHO, João Pereira. **As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários.** São Paulo: Três Estrelas, 2014.

CYFER, Ingrid. **Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e "a questão do sujeito" na teoria crítica feminista.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2015, v. 00, n. 94

DA SILVA, Ivanderson Pereira. **Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”.** Educação em Revista [online]. 2018, v. 34

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DESTUTT de TRACY. **Oeuvres complètes.** Ed. Claude Jolly. Volume I: Premiers écrits; Sur l'éducation publique. Paris: Vrin, 2011; Volume III: Éléments d'idéologie, 1. L'idéologie proprement dite. Paris: Vrin, 2012.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. **É a escola dos meus sonhos, mas não é a escola pública: o que (des)aparece no currículo entre desejos e fantasias.** Dissertações de Mestrado - Educação. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Recife, 2019. 145 f.

EL PAÍS, 2021. **Guerra cultural incendeia escolas dos EUA.** Washington - 24 NOV 2021 - 12:26 BRT. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-11-24/guerra-cultural-incendeia-escolas-dos-eua.html>. Acesso em: 25.11.2021.

FASSIN, Didier. 2012. “Introduction: Toward a Critical Moral Anthropology”. In: FASSIN, D. (ed.). **A Companion to Moral Anthropology** Malden: Wiley-Blackwell. 664 p.

FAUSTO-STERLING, Anne. **“Dualismo em duelo”.** Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, n. 17/18, p. 9-79, 2001.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA. **Discussão sobre gênero.** Março de 2018. Disponível em: <https://www.febnet.org.br/blog/geral/noticias/discussao-sobre-genero/>. Acesso em: 24.11.2021.

FEDERICI, SILVIA. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista.** SÃO PAULO: ELEFANTE, 2018. 388 P.

FERREIRA, Camila Camargo; AGUIAR, Márcio Mucedula. **“Ideologia de gênero”: pânico morais, silêncios tagarelas e a (re)produção de normas binárias de gênero.** *Revista Ñanduty*, [S.l.], v. 6, n. 8, p. 114-143, set. 2018. ISSN 2317-8590. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8838/4641>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FERREIRA, Camila Camargo. 2019. **Gênero e sexualidade em disputa: a capilaridade dos discursos antigênero no Brasil contemporâneo.** Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/43-encontro-anual-da-anpocs/st-11/st38-1/11845-genero-e-sexualidade-em-disputa-a-capilaridade-dos-discursos-antigenero-no-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FLÔR DE SOUZA, Haila Otilia Silva. **Por que a Sociologia incomoda? considerações sobre o ensino da Sociologia no período de 2018 - 2019.** 2020. 34.f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2020.

FREITAS, Solange Bassetto. **E agora José? Ideologias de gênero e autores de violência sexual contra crianças e adolescentes.** 2015. 133 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015.

FREITAS, Maria Cristina L.; FRANÇA, Carlos Eduardo. **História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio.** *Movimentação*, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016 Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>.

FOLHA DE PERNAMBUCO. 2017. **Disputa entre MPPE e prefeituras sobre ideologia de gênero.** Disponível em: <https://www.folhape.com.br/politica/disputa-entre-mppe-e-prefeituras-sobre-ideologia-de-genero/50601/>. Acesso em: 01.12.2021.

FOUCAULT, M. (1995). **Sobre a história da sexualidade.** In: M. Foucault, *Microfísica do poder* (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes.** Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GARBAGNOLI, Sara. **“L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale.** *AG About Gender*, Genova, v. 3, n. 6, pp. 250-263, nov. 2014.

GLYNOS, J. **The grip of ideology: a Lacanian approach to the theory of ideology.** *Journal of Political Ideologies*, v. 6, n. 2, 2001, p.191-214

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Explicação críticas em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas**. In: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 53-102.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David; GRIGGS, Steven. (2016) **Discourse, explanation and critique**, *Critical Policy Studies*, 10:1, 99-104.

GLYNOS, J.; OLIVEIRA, G. G. S. DE; BURITY, J. **Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification - an interview with Jason Glynos**. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 20, n. 52, p. 145-170, 4 dez. 2019.

GLYNOS, Jason. **Critical Fantasy Studies**. *Journal of Language and Politics*, v. 20, n. 1, p. 95-111, 2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Carla de Castro. **Propagação dos termos “ideologia de gênero” e “aborto” nas mídias digitais religiosas**. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidade e Política (SPW), projeto baseado em ABIA, 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/Ebook-Propaga%C3%A7%C3%A3o-20210405.pdf>. Acesso em: 17.11.2021.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas.; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. **As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente**. *Interritórios/Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco*. Caruaru, Brasil. Vol. 3, n. 4, 2017.

GRÜN, Roberto. **Os escândalos políticos no Brasil recente: dinâmicas culturais e sociais e efeitos na reprodução e recomposição das elites contemporâneas**. 35º Encontro Anual da Anpoc Caxambu (MG) 24-28/10/2011. GT16 - Grupos dirigentes e estruturas de poder: Minas Gerais, 2011.

HAMLIN, Cynthia Lins. **Ontologia e gênero: realismo crítico e o método das explicações contrastivas**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2008, v. 23, n. 67

HAMLIN, Cynthia Lins. **Gender ideology: an analysis of its disputed meanings**. *Sociologia & Antropologia* [online]. 2020a, v. 10, n. 3.

HAMLIN, Cynthia Lins. **Coronavírus, “Guerra cultural” e “Terraplanismo Sanitário”**. 2020b. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/rpf/2020/04/01/coronavirus-guerra-cultural-e-terraplanismo-sanitario/>. Acesso em: 17.11.2021.

HARAWAY, Donna. **"Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. *Cadernos Pagu* [online]. 2004, n. 22 [Acessado 27 Dezembro 2021] , pp. 201-246.

HOWARTH, David; GLYNOS, Jason & GRIGGS, Steven (2016) **Discourse, explanation and critique**, *Critical Policy Studies*, 10:1, 99-104.

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

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é**. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/rogerio-diniz-junqueira/a-ideologia-de-genero-existe-mas-nao-e-aquilo-que-voce-pensa-que-e/>. Acesso em: 17.11.2021

KROSKA, Annie. **Gender ideology and gender role ideology**. In: RITZER, George. (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing. p.1867-1868, 2007.

LACAN, J. O seminário, Livro 9 – **A identificação**. Recife: Centro de estudos Freudianos do Recife, 2003.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo: articulação pró-família, punitivista e neoliberal na Câmara dos Deputados**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

LACLAU E. 1978. **Política e ideologia na teoria marxista: Capitalismo, Fascismo e Populismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 206 p.

LACLAU, E. **A Razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. (2000), **La imposibilidad de la sociedad**. In: \_\_\_\_\_. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. 1. Ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015. 286 p.

LATTANZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. **Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero**. *Psicol. clín.* Rio de Janeiro , v. 30, n. 3, p. 409-425, dez. 2018 .

LEWIS, Elizabeth Sara. **“Não é uma fase: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais**. Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. 2012. 190f.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo GILSON de. **Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora UFPE, 2018. 313 p.

LOPES, Alice Casimiro. **Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”**. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, v. 27, n.109, set. 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4881>. Acesso em: 22. jun. 2020.

LOURO, Lopes Guacira. **Corpo Escola e Identidade. Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v.25, n.2, jul./dez. 2000. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>>. Acesso em: 22. jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **“Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças”**. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRI, Celsi Brönstrup. (Orgs). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições [online]. 2008, v. 19, n. 2.

LUIZA HEILBORN, M.; RODRIGUES, C. **Gênero: breve história de um conceito**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 20, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2011-2014. [Projeto de Pesquisa]

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, Sexualidade e Ação Docente**. Petrópolis: DP Et alli, 2017. p. 13-38.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum\***. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MAGALHÃES, Juliana Guidi. **Os fundamentos liberais conservadores da ideologia de gênero e do Programa “Escola sem Partido”: a práxis educativa como alternativa no ensino de Sociologia crítica**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Faculdade De Filosofia E Ciências De Marília. 2020.

MAIA, M. F. G. **Discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. 2017. 272. p. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Tocantins Palmas. Tocantins, 2017. 272. p.

MAIA, Gabriela Felten da.; WEBER, Nicole Garske. **“O conto da Aia” – quando realidade e ficção aproximam-se: ministério da mulher, família e direitos humanos e as implicações**

**do antifeminismo na política brasileira.** XVI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Mostra Científica de Trabalhos. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/19614/1192612329>. Acesso em: 26.11.2021.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MAINGUENEAU, D. (1999). '**Analyzing Self-Constituting Discourses**', *Discourse Studies* , 1 (2), pp. 175–199.

MAINGUENEAU, Dominique. **2005. Gênese dos Discursos.** Tradução de Sírio. Possenti. Curitiba: Criar Edições. 189 p.

MAINGUENEAU, D. **Um réseau de concepts.** (Entrevista concedida a ReindertDhondt & David Martens), *Interférences Littéraires/Literaire Interferenties*, n.8, p. 203-221, maio, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2013. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tradução de Sírio Possenti.

MAINGUENEAU, Dominique. **Ethos – ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento.** In: DOMINIQUE, Dominique. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; POSSENTI, Sírio. (org.) **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 79-98. Tradução de Luciana Salazar Salgado.

MARAFON, Giovanna. **Análises críticas para desmontar o termo "ideologia de gênero".** *Arq. bras. psicol.* Rio de Janeiro , v. 70, n. spe, p. 117-131, 2018 .

MEIRELES, Gabriela Silveira. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.** *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 271-279, jul. / out. 2013.

MELO TEIXEIRA, Pedro Henrique de. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017. 273f.

MELO, Flávia. **Não é fumaça, é fogo! Cruzada antigênero e resistências feministas no Brasil.** *Revista Estudos Feministas* [online]. 2020, v. 28, n. 3.

MENDONÇA, D. **Com o olhar "político" a partir da teoria do discurso.** *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, p. 153-169, 2009.

MENDONÇA, Daniel de. **O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau.** *Lua Nova*, São Paulo, 91: 135-167, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro.** Direito e Práxis Revista. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, ago. 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MISKOLCI, R. **Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”.** Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 53, 2018.

MISKOLCI Richard e CAMPANA Maximiliano. **“Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.** Revista Sociedade e Estado, v.32, n.3, set./dez. 2017.

MOMBAÇA, JOTA. **Não vão nos matar agora.** 1º Edição. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2021.

MONEY, J.; TUCKER, P. **Os papéis sexuais.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981 [1975].

MOREIRA, Jasmine e CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise.** Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 4

MOREIRA, Gilberto. 2021. **“Gênero e tensões do currículo no sertão pernambucano”.** Bagoas - Estudos Gays: Gêneros E Sexualidades 14 (22).

MOSER, Antônio. **Biotecnologia e bioética: para onde vamos?** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MOUFFE, C. **Sobre o político.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, C. **For a Left Populism.** London: Verso, 2018.

MUELLE, Camila Esguerra. **Cómo hacer necropolíticas en casa: Ideología de género y acuerdos de paz en Colombia.** Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-198, Dec. 2017

NÓBREGA, Gabriela Carvalho da. **Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo : a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2019. 260 f.

OKA, Mateus e LAURENTI, Carolina. **Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde.** Saúde e Sociedade [online]. 2018, v. 27, n. 1

O'LEARY, D. (1997). **The Gender Agenda: Redefining Equality.** Lafayette: Vital Issue Press.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar.** 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente.** Educação Tunisinos, v. 22, n.1, jan./mar., 2018a. Disponível

em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.02>. Acesso em: 22. jun. 2020.

OLIVEIRA, Anna Luiza M.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson . **Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil: crise hegemônica e novos eixos de disputa**. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luíza A. R. Martins de Oliveira; Gustavo Gilson Sousa de Oliveira. (Org.). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. 1ed. Recife: Editora UFPE, 2018b, v. , p. 25-44.

OLIVEIRA, Anna Luiza M. ; OLIVEIRA, Gustavo Gilson . **Curriculum Policies of Gender and Sexuality in Brazil: Between Biomedical, Socio-Juridical and Neoconservative Discourses**. Transnational Curriculum Inquiry, v. 16, p. 38-60, 2019.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa De. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. **A Teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1327-1349, out./dez., 2013.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. **Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política dos discurso e análise do discurso em educação**. In: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Ana Luiza Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 169-216.

ORSATO, Andreia; FERREIRA, M. O. Vieira. **O Debate sobre gênero e o ensino de Sociologia: Mapeando essa relação numa instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13THWOMEN'S WORLDS CONGRESS. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero [recurso eletrônico]: 13th. Women's Worlds, Florianópolis, 2017. p.17-25.

OROFINO, Paula Santos. **Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao Programa Escola sem Partido e à Ideologia de Gênero**. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153556>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. **"Ideologia de gênero" em movimento**. Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 18, n. 43, p. 503-523, dez. 2018.

PATRIOTA, Karla Regina Macena Pereira.; TURTON, Alessandra Navaes. **Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV**. Ciências & Cognição 2004; Vol 01: 13-21.

PEQUIM. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher** - Pequim, 1995.

PEREIRA, T. V. **As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares**. Espaço do Currículo. v. 3, n. 1, p. 419-430, 2010.

PEREZ, D. O.; STARNINO, A. **O estatuto político do significante vazio: identidade coletiva, psicanálise e política.** Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 33, n. 58, p. 84-104, jan./abr. 2021.

PLANALTO. **Em entrevista, presidenta Dilma diz que governo é contra homofobia.** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ace3eM-fnI>. Acesso em: 17.11.2021.

PROCTOR, Robert N. **Agnotology: a missing term to describe the cultural production of ignorance (and its study).** In: ROBERT N. Proctor e LONDA Schiebinger. *Agnotology: the making and unmaking of ignorance.* Stanford: Stanford University Press, 2008. p. 02-36.

RAGO, Margareth. **Epistemologia Feminista: Gênero e História.** In PEDRO, J.M & SCHIEBINGER, Londa. *Feminismo Mudou a Ciência?.* Bauru: SP. EDUSC, 1998.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. **Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir.** In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo GILSON de. **Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Editora UFPE, 2018. p. 21- 47.

RAMÍREZ, Arguedas Gabriela. **“Ideología de género”, lo “post-secular”, el fundamentalismo neopentecostal y el neointegrismo católico: la vocación antidemocrática.** Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Apartado%2020200203.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

RANCIÈRE J. **A partilha do Sensível: estética e política.** Tradução: Mônica Costa Netto. 2a Ed, São Paulo; Editora 34, 2009. p.72.

REIS, Toni; EGGERT Edla. **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros.** Educ. Soc., v. 38, n. 138, p.9-26, jan.-mar, 2017.

RÍOS, Marcela Lagarde y de los. La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. In: MARÍN, María González. **Metodología de los estudios de género.** México: Unam, IIES, 2004.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. 1. ed. Recife:** Editora UFPE, 2018.

RONDON, Manuel Alejandro Rodríguez. **La ideología de género como exceso: Pánico moral y decisão ética en la política colombiana.** Sex., Salud Soc. (Rio J.) , Rio de Janeiro, n. 27, pág. 128-148, dezembro de 2017.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczec.; CAMARGO, Giovane Matheus. **O combate à “ideologia de Gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras.** Sinais n. 23/2. 2020.

RUBIN, Gayle. **The Traffic in women: Notes on the ‘political economy’ of sex.** In: R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, New York: Monthly Review Press, 1975, pp.: 157 – 210.

SAFIOTTI, Heleieth I. B. **Primórdios do conceito de gênero.** *Cadernos Pagu*, (12), p. 157-163, 1999.

SALGADO, Raquel Gonçalves e SOUZA, Leonardo Lemos de. **O desaparecimento social das diferenças nas políticas de exceção: vidas e memórias de crianças e mulheres para a reinvenção de uma educação democrática.** *Educar em Revista* [online]. 2020, v. 36.

SANTOS, D. **Sobrevivi para contar: experiências escolares transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI).** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2019.

SANTOS, Artur L. dos. **“Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019.”** (2020). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. V.4, n.1 jan./jun. 2020.

SANTOS, D.; OLIVEIRA; A. L. A. R. M. **Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares.** *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019.

SANTOS, Júlio César de Oliveira. **Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres.** 166f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.

SANTOS, Rayani Mariano dos. **Pensando a família como um dos pontos de intersecção entre o neoliberalismo e o conservadorismo.** III Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social. 27-29 de maio de 2019. UFPEL – Pelotas.

SANTOS, M. E. DE M.; SANTOS, P. P. DOS. **Escola sem partido: neoliberalismo e conservadorismo de mãos dadas.** *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 32-47, 11.

SCALA, J. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família.** São Paulo: Katechesis, 2011. 200 p.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008

SCOTT, Joan W. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.** *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. **Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica\*.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020

SEVERO J. **O movimento homossexual.** Belo Horizonte: Venda Nova, 1998

SEVERO, J. (2003). **As ilusões do movimento gay**. S/l. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ErnandesAlmeida/as-iluses-do-movimento-gay>. Acesso em: 17.11.2021.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. **A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

SILVA, Glauca Eunice Gonçalves da. **Teoria do discurso e etnografia pós-estruturalista: aproximações metodológicas para investigação no campo da educação especial**. II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores 25 a 27 de setembro de 2017 Pelotas/RS – Brasil.

SILVA, Ivanderson Pereira da. **Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 34, 2018 .

SILVA, S. V. de P. (2020). **Ideologia de gênero e seus sentidos: embates hegemônicos acerca do ensino e discussão de gênero na educação**. Diversidade E Educação, 8(1), 400–426.

SILVA, S. V. de P.; MORAES SILVA, Marcele de. (2021). **JURISPRUDÊNCIA DO DIREITO AO GÊNERO: a transexualidade como réu a partir de um posicionamento conservador na UFPE**. 45º Encontro Anual da Anpocs. SPG 29. Não é uma "questão de tempo": os processos de feminização, enegrecimento e inclusão de transgêneros nos espaços profissionais. Políticas públicas e ações afirmativas. Rio de Janeiro: Outubro. 2021.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In*: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014. p. 131-148.

SOUZA JÚNIOR, Benedito Leite de. **A construção do pânico moral sobre a chamada “ideologia de gênero ” nos sites de movimentos cristãos (neo)conservadores**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Robson da Costa de; SILVA, Jefferson Evânio da; BURITY, Joanildo Albuquerque. **Conscientização política e prática teórica no ensino de Sociologia: um relato de experiência**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 56, N. 2, p. 240-250, mai/ago 2020.

SPW. 2021. **Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de estado, legislação, mobilização social** Disponível em: <https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>. Acesso em: 26.11.2021.

STARNINO, Alexandre. Freud, Lacan e Laclau: **o entroncamento ardiloso entre discurso, pulsão e gozo**. Voluntas. Santa Maria, v.11, n.1, p. 432-453, 2021.

PEREZ, DANIEL OMAR; STARNINO, ALEXANDRE . **O estatuto político do significante vazio: identidade coletiva, psicanálise e política.** REVISTA DE FILOSOFIA: AURORA, v. 33, p. 33-58, 2021.

TEIXEIRA, Raniery Parra. **“Ideologia de gênero”?: as reações à agenda política de igualdade de gênero no Congresso Nacional.** 2019. 169 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF - **Fundo das Nações Unidas para a Infância. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres 1979.** Disponível em: <Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10233.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm) >. Acesso em: 11 out. 2020.

UNESCO - **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >. Acesso em 13 out. 2020.

VAGGIONE, Marco Juan. A restauração legal: O neoconservadorismo e o direito na América Latina. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores C; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia.** São Paulo: Editora Boitempo, 2020. p. 41-82.

VEYNE, Paul. 1930. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.** Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. edBrasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998. 285 p.

VIANNA, Cláudia Pereira.; RIDENTI, Sandra. **Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito.** In: AQUINO, Julio G. (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.93-105.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e Política uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo.** Petrópolis: Vozes. 2012.

XAVIER, G. DO C. **Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure.** Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio, v. 1, n. 25, p. 87-102, 11 dez. 2015.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. **A Disputa Cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio Brasileiro.** Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141], v. 4, n. 2, p. 01-09, 4 fev. 2020.

ZIZEK, S. **O espectro da ideologia.** In: Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

## APÊNDICE

### ENTREVISTA COM AS (OS) PROFESSORES (AS)

#### 1º PASSO DE APROXIMAÇÃO - QUESTIONÁRIO:

Agradecimentos aos/às professores/as pela participação.

NOME:
IDADE:
ORIENTAÇÃO SEXUAL:
GÊNERO:
RELIGIÃO:
RAÇA/ETNICIDADE:
ANOS DE DOCÊNCIA:
ANOS DE DOCÊNCIA NA ESCOLA ANALISADA:
CURSO/FORMAÇÃO/INSTITUIÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO OU OUTRA FORMAÇÃO? Qual e onde?
Eu queria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória docente, desde o seu processo de formação até os dias de hoje. Me conte um pouco sobre a sua história, como você chegou ao lugar de professora (or) de Sociologia e o que isso representa na sua vida hoje?
Você tem memórias da sua vida escolar e até mesmo de sua infância ou adolescência? Como eram as questões de gênero e sexualidade na sua época de escola? E como você percebe essas questões nos dias de hoje como professor(a)?

## 2º PASSO PARA POSICIONAMENTOS E DISCURSOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E AMBIENTE ESCOLAR

Eu vou mostrar agora algumas imagens e um vídeo no final e queria saber como você se sente ao observar esse vídeo e essas imagens diante do que estamos discutindo. Fique livre e à vontade para falar o que lhe vier na cabeça e na memória, ok?

**Figura 1:**



**Figura 2:**

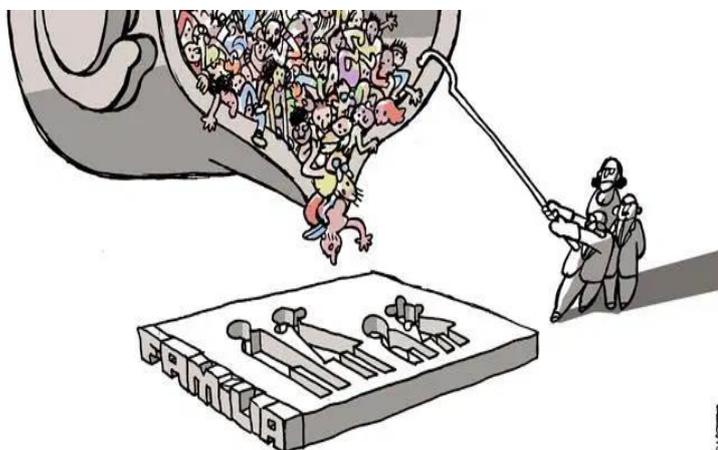


Figura 3:



Figura 4:



Figura 5:



**Vídeo:** O que você sente ao ver/ouvir esse vídeo? O que vem à sua mente? Qual a sua opinião sobre isso? Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_yxp84mc0Ns](https://www.youtube.com/watch?v=_yxp84mc0Ns). Acesso em: 03/05/2021.

**Agora vou te fazer algumas perguntas, você pode responder como quiser e caso não se sinta à vontade, também é possível não responder.**

**1** Como você trabalha as questões de gênero e sexualidade em sala de aula? Se não trabalha, quais são os seus motivos?

**.2** Você conhece a expressão “Ideologia de Gênero”? Se sim, qual a sua opinião acerca do assunto?

<b>3.</b> E hoje, como são os debates de gênero e sexualidade na sua escola? Eles existem?
<b>4.</b> Você tem colegas de trabalho na escola e/ou alunas/os que são LGBT's? Como você avalia a presença desses profissionais e estudantes na escola?
<b>5.</b> Durante a sua formação, você foi preparado/a para lidar com questões de gênero e sexualidade na sala de aula? Como você se sente em relação a isso?
<b>6.</b> Como a Sociologia, no seu entendimento, pode contribuir para a discussão e debate sobre gênero e sexualidade no ensino médio? <b>6.1.</b> Você acha que a maioria dos professores <b>6.2.</b> Você acha que existem impactos do discurso sobre “Ideologia de Gênero” no ensino da Sociologia?
<b>7.</b> Como você acha/sente que as/os responsáveis das/os alunos percebem as questões de gênero no ambiente escolar? E sobre as aulas de Sociologia? Como é a sua relação com a família? Como os pais lidam com essas questões em sala de aula?
<b>8.</b> Você recebe algum apoio dentro ou fora da escola para lidar com questões de gênero e sexualidade na docência em Sociologia? E a gestão da escola? A secretaria de educação?
<b>9.</b> Você já sofreu ou sofre ou conhece alguém que sofre ou sofreu alguma perseguição, censura, retaliação, por lidar com questões de gênero no ambiente escolar?
<b>10.</b> Existem em sua escola alunos e alunas que se identificam como feministas e/ou LGBTQIA+ no ambiente escolar? como você vê esses estudantes?
<b>11.</b> Se fosse aprovada alguma legislação que lhe proibisse de discutir questões de gênero e sexualidade em suas aulas, como você lidaria com isso?
<b>12.</b> Qual o papel de um professor de Sociologia em uma escola de referência em ensino médio? <b>12.1.</b> Qual a diferença de ser professor de escola regular e escola de referência?
<b>13.</b> Você tem acompanhado o debate da BNCC, novo currículo de Pernambuco? O que você acha sobre isso?
<b>14.</b> O que você acha da Reforma do ensino médio em relação ao ensino da Sociologia?
<b>15.</b> Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?