



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



NARRATIVAS DE PROFESSORAS AMAZÔNIDAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

MANAUS

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



ALESSANDRA DOS SANTOS PEREIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORAS AMAZÔNIDAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa 2: Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iolete Ribeiro Da Silva

MANAUS

2023

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436n Pereira, Alessandra dos Santos  
Narrativas de professoras amazônidas sobre gênero e sexualidade / Alessandra dos Santos Pereira . 2023  
128 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Iolete Ribeiro da Silva  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Narrativas. 4. Amazônida. I. Silva, Iolete Ribeiro da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



Programa de  
Pós-graduação  
em Educação  
FACED/UFAM

ALESSANDRA DOS SANTOS PEREIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORAS AMAZÔNIDAS  
SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. CAMILA FERREIRA DA SILVA – Membro Interno/ Presidente  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. THAIANY GUEDES DA SILVA – Membro Interno  
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA – Membro Externo  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dr. FÁBIO ALVES GOMES – Membro Externo  
Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

---

Prof. Dr. ANDRÉ LUIZ MACHADO DAS NEVES – Membro Externo  
Escola Superior de Ciências da Saúde – Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

MANAUS

2023

## **DEDICATÓRIA**

*À Samantha Neves, minha filha e aposta no futuro da educação.*

*Dona Amélia Santos, minha avó materna, a semente plantada e o  
percurso da história das mulheres na educação.*

*A todas as professoras que, no presente, permanecem fazendo  
construindo resistências nas terras amazônicas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma tarefa das mais fáceis, exige recolhimento, quietude e reconhecimento. Muitas pessoas cruzaram meu caminho até chegar nesse momento e várias delas, ao seu modo, contribuíram para que este momento chegasse. Complicado lembrar da totalidade, mas algumas permanecem significativas na minha trajetória.

Início agradecendo a Deus pelo sustento e diálogo contínuo com a minha espiritualidade e a minha família, meus filhos, Samantha Neves, Victor Neves e meu neto, Miguel Miranda, que desde muito antes do processo de doutoramento, sempre estiveram ao meu lado, acreditando nos meus sonhos e acolhendo-me nos momentos difíceis. Agradeço ainda a Clara Mota, essa mocinha simples, que com seu jeitinho tranquilo ganhou um lugar no meu coração.

A pandemia me acompanhou boa parte dessa caminhada, marcando esse momento com profunda tristeza pela perda repentina do meu pai Luiz Pedro de Castro Pereira em fevereiro de 2021. Entrei em luto e precisei do apoio da minha rede de cuidados. Nela encontrei alento com meus irmãos Roque Pereira, Luiz Neto e Rodrigo Pereira a quem agradeço profundamente pelas trocas, afetos, palavras, convivência e apoio mútuo que partilhamos nesse momento.

À minha mãe, Arlete Ferreira Santos, que me ensinou desde muito cedo o significado de nascer mulher nesse mundo. Agradeço pela mulher e profissional que me tornei. Muito do que tenho como ideias sobre feminismo e relações de gênero foram forjadas a partir das experiências de vida que minha mãe enfrentou para encontrar um lugar no mundo. Meu imenso respeito, admiração e gratidão pela nossa trajetória. Sei que não teria chegado até aqui sem que ela tivesse marcado minha educação com suas lições de vida.

Agradeço à minha amiga Dori Vania Cunha mestre por natureza, que muitas vezes, ouviu meus lamentos, enxugou minhas lágrimas e me ajudou a levantar. Sem sua presença, não sei se teria conseguido chegar tão longe. A Daniele Rosa amiga que a convivência e a docência aproximaram e a quem tive o privilégio de acompanhar o nascer e o florir da pessoa e profissional que ela se tornou. Minha admiração e profundo respeito pela sua trajetória.

As minhas colegas de docência, Natália Loureiro, Suky Ramalho, Silene Souza e Fernanda Bandeira, pelas risadas que tornaram os dias mais leves e pelos sufocos acadêmicos que superamos quando trabalhamos juntas. Trabalhar na formação de tantos profissionais exige parceria, cooperação, trabalho em equipe e muita disposição para lidar com as diferenças. Aprendi muito com todas vocês.

Aos meus amigos da Fundação Allan Kardec, em especial ao José Alberto Machado que iluminou meu caminho com suas orações e palavras nas horas mais sombrias e tristes que

vivenciei nos últimos anos. As amigas Rosália Sarmiento e Klátia Mazarello pelas noites divertidas e pelos debates políticos e religiosos. A amizade de vocês é um conforto para o meu coração.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, a quem devo muito mais do que apenas o processo de orientação da tese. Sua sensibilidade e tranquilidade, foram fundamentais para que eu pudesse encontrar caminhos para me (re)conectar com outros modos de trabalho. Nossas conversas sempre são cheias de assuntos dos mais variados tipos e minha trajetória acadêmica e profissional ganhou maior sentido e significado com sua presença. Você é uma mulher incrível, quero ainda aprender sua habilidade “ninja” de apenas sorrir diante de algumas situações. Fico super orgulhosa de ser sua orientanda e me inspiro todos os dias na sua trajetória. Obrigada por tudo!!

Agradeço às professoras e ao professor que fazem parte da Banca da Qualificação por terem aceitado o convite e por me permitirem compartilhar ideias e aprender com vocês de maneira respeitosa e plural. Agradeço ainda aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FACED/UFAM, em especial, Evandro Ghedin, Pérsida Miki, Valéria Weigel e Selma Baçal pelas discussões, trocas e compartilhamentos de conhecimentos e práticas da educação. E, as professoras Silviane Barbato, Regina Lúcia Pedroza e Lúcia Helena Pulino do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto de Psicologia (UnB) pelas excelentes reflexões entre Psicologia e Educação e pelas aberturas sensíveis do olhar para a região amazônica e suas complexidades. Quero ainda fazer um adendo de gratidão as professoras Fátima Weiss, Márcia Calderipe e Flávia Melo do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS - UFAM), a prof. Patrícia Melo do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFAM), os profissionais da educação Lúcia Helena, Nilton Carlos e Michele Albuquerque, e os amigos dos movimentos sociais do Amazonas Sebastiana Silva, Gabriel Mota e Marília Freire que acompanharam desde início as movimentações das pautas conservadoras no cenário político local e me ajudaram a construir afetos, lutas e resistências.

Aos meus colegas da turma de doutorado de 2019. Vocês são um show a parte. Tivemos uma caminhada cheia de desafios e limitações impostas pela pandemia. Mas, seguimos apoiando uns aos outros, rindo e chorando em cada momento. Desde o início, ainda no período presencial, com as pausas para o café no Sufi, passando pelos momentos de compartilhamento de saberes e burburinhos do programa, até as aulas online que só tinha hora para começar, que tinha câmera e microfone aberto em momentos inadequados deixando-nos constrangidos e refletindo nossa falta de habilidade com as tecnologias, dos episódios quando nos tornarmos “comentaristas” de

grupo de whatsapp das diversas reuniões online do PPGE e da rede de apoio e cuidados que construímos para nos ajudarmos na pandemia. Vocês foram e são pessoas incríveis, uma turma pra lá de especial. Amizades que foram semeadas e que permanecem nas lutas por uma educação mais equânime para a nossa região. Obrigada por tudo gente!!

Agradeço as agências de fomento CAPES e FAPEAM, por acreditarem e impulsionarem as investigações de pesquisadoras e pesquisadores do norte através do apoio aos programas de pós-graduação, com oferta de bolsas de estudos e auxílio financeiro e à UFAM, instituição a quem tenho profundo apreço e luto para que permaneça gratuita e acessível aos que tem menos oportunidades de acesso.

E finalmente, agradeço as amigas, amigos e amigues dos movimentos sociais e profissionais locais, regionais e nacionais a quem tenho a honra de cruzar de quando em quando na construção de uma agenda de direitos humanos possível e potente. Sigo aprendendo com cada um de vocês, em cada empreitada, em cada encontro, em cada luta. O futuro pertence ao hoje. Luta, resistência e afeto!

*"Enquanto alguns consideram as Amazonas como um povo puramente mítico, outros defendem um fundamento histórico para elas."*

*Encyclopaedia Britannica, 1768*

## RESUMO

Abordar o tema gênero e sexualidade na escola tornou-se algo polêmico em decorrência do cenário político instaurado nos últimos anos no Brasil. Como objetivo geral, esta pesquisa buscou compreender as narrativas de professoras amazônidadas sobre gênero e sexualidade, identificando as estratégias de resistência utilizadas para lidar com o assunto no contexto escolar e, como objetivos específicos: a) evidenciar de que maneira a articulação com o currículo organiza essa discussão na escola, identificando as orientações político-institucionais para lidar com esse assunto em sala de aula; b) compreender os dispositivos utilizados pelo conservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação no Amazonas; c) identificar quais os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade. O avanço conservador e fundamentalista religioso sobre a Educação, não ocorreu de maneira isolada e recente. É resultado de um processo histórico que criou um cenário favorável à instauração de uma “onda conservadora” sobre a democracia do país. A estratégia metodológica ocorreu com o uso do método dialógico temático de abordagem qualitativa, realizado através de entrevistas narrativas com duas professoras da educação básica de escolas públicas da rede estadual de ensino. A análise temática (AT) de Braun e Clarke foi usada para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir das informações coletadas. A ofensiva conservadora sobre as pautas da Educação, tornou-se evidente com a supressão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o surgimento de movimentos como o Escola sem Partido e Homeschooling. Alinhados a empresários da educação, grupos conservadores buscam a privatização do ensino público e a militarização de escolas, orientando a educação para uma concepção tecnicista, utilitária, mercadológica e conservadora. Os resultados da pesquisa apontam que a secretaria estadual atua numa perspectiva evitativa que não permitem que professores abordem os temas explicitamente em sala de aula, não constroem e não autorizam quaisquer apoio institucional que dê suporte a professores e alunos relacionados a essa pauta. Há um verdadeiro alinhamento político ideológico no Estado, capitaneada por políticos conservadores e religiosos, que atuam a partir de linhas de força moral. Como forma de resistência as professoras fazem uso do currículo oficial e inserem a temática de modo direto e sutil utilizando episódios do cotidiano escolar. Performam estratégias individuais e coletivas, conforme a realidade de cada escola criando brechas e colaborando para que os alunos se tornem sujeitos mais críticos e reflexivos de sua realidade social. Por fim, os alunos também emergiram como elementos da pesquisa com a utilização de estratégias coletivas para denunciar casos de abuso sexual na secretaria de educação.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Narrativas, Amazônidadas

## ABSTRACT

Addressing the topic of gender and sexuality at school has become controversial due to the political scenario established in recent years in Brazil. As a general objective, this research sought to understand the narratives of Amazonian teachers about gender and sexuality, identifying the resistance strategies used to deal with the subject in the school context and, as specific objectives: a) to highlight how the articulation with the curriculum organizes this discussion at school, identifying the political-institutional guidelines for dealing with this issue in the classroom; b) understand the devices used by Brazilian conservatism to organize public education policies in Amazonas; c) identify which historical and cultural crossings arise from the teachers' narratives when talking about gender and sexuality. The conservative and religious fundamentalist advance on Education did not occur in an isolated and recent manner. It is the result of a historical process that created a favorable scenario for the establishment of a "conservative wave" over the country's democracy. The methodological strategy occurred with the use of the thematic dialogical method with a qualitative approach, carried out through narrative interviews with two basic education teachers from public schools in the state education network. Braun and Clarke's thematic analysis (TA) was used to identify, analyze, interpret and report patterns from the collected information. The conservative offensive on Education guidelines became evident with the suppression of the terms "gender identity" and "sexual orientation" from the National Common Curricular Base (BNCC), the emergence of movements such as Escola sem Partido and Homeschooling. Aligned with education entrepreneurs, conservative groups seek the privatization of public education and the militarization of schools, orienting education towards a technical, utilitarian, marketing and conservative conception. The research results indicate that the state secretariat acts in an avoidant perspective that does not allow teachers to explicitly address the themes in the classroom, does not build and does not authorize any institutional support that supports teachers and students related to this agenda. There is a true ideological political alignment in the State, led by conservative and religious politicians, who act from lines of moral force. As a form of resistance, the teachers make use of the official curriculum and insert the theme in a directive and subtle way, using episodes from everyday school life. They perform individual and collective strategies, according to the reality of each school, creating gaps and collaborating so that students become more critical and reflective subjects of their social reality. Finally, students also emerged as research elements with the use of collective strategies to report cases of sexual abuse at the education department.

Keywords: Gender, Sexuality, Narratives, Amazonians.

## LISTA DE ABREVIATURAS

GT	Grupo de Trabalho
CFP	Conselho Federal de Psicologia
PME	Plano Municipal de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
AT	Análise Temática
SEDUC-AM	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
FMI	Fundo Monetário Internacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
CME	Conselho Municipal de Educação
CC	Congregação Cristã
LEC	Liga Eleitoral Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
JOC	Juventude Operária Católica
ACB	Ação Católica Brasileira
AP	Ação Popular
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
TL	Teologia da Libertação
CELAM	Conselho Episcopal Latino-Americano
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
IIGD	Igreja Internacional da Graça de Deus
RCC	Renovação Carismática Católica
PT	Partido dos Trabalhadores
IEA	Institute of Economic Affairs
IEE	Instituto de Estudos Empresariais
ONG	Organização Não Governamental
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
MBC	Movimento Brasil Competitivo

OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
IMB	Instituto Mises Brasil
EPL	Estudantes pela Liberdade
MBL	Movimento Brasil Livre
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PNE	Plano Nacional de Educação
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
PL	Projeto de Lei
TJ-AM	Tribunal de Justiça do Amazonas
CMM	Câmara Municipal de Manaus
CME	Conselho Municipal de Educação
DOM	Diário Oficial do Município
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
STF	Supremo Tribunal Federal
PNC	Planos Nacionais Curriculares

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO 1 – COMO A ESCOLA SE TORNOU O QUE É HOJE? .....	27
1.1 Contextualizando o Campo: o que está sendo disputado? .....	27
1.2. Gênero e Sexualidade na Educação e o Currículo Oculto .....	31
1.3. Multiculturalismos, Gênero e Esperança .....	44
1.4. A Formação de Professores e as Demandas de Gênero e Sexualidade.....	48
SEÇÃO 2 – RELIGIÃO E ESTADO: DO CONSERVADORISMO AO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O BRASIL.....	55
2.1. Religião e Estado: Laicidade à Moda Brasileira .....	57
2.2. O Neoconservadorismo e as Novas Direitas no Brasil .....	65
2.3. O Projeto Pedagógico para o Brasil: Deus, Pátria e Família.....	69
2.3.1. Moralismos na Escola .....	71
2.3.2. Colegiado Conservador, Negação de Direitos e Discursos de Ódio .....	72
2.4. Neoconservadorismo e Moralidades: Repercussões na Cidade de Manaus (AM) .....	75
SEÇÃO 3 – GÊNERO, SEXUALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA.....	86
3.1. Educação, Cultura, Saberes e Corpos.....	86
3.2. Vivências de Professoras em Gênero e Sexualidade.....	94
3.3 Estratégias de Enfrentamento de Professoras.....	100
3.3.1. Utilizando o currículo oficial .....	100
3.3.2. Utilizando episódios do cotidiano escolar.....	101
3.4. Performance de Professoras .....	104
3.4.1. Performances individuais .....	104
3.4.2. Performances coletivas.....	105
3.5. Estratégias Estudantis.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS .....	115

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou as narrativas de professoras sobre o tema gênero e sexualidade no contexto escolar. Abordar esse assunto tornou-se algo bastante polêmico, para as professoras, em decorrência do cenário político instaurado nos últimos anos no Brasil. Tratar sobre aspectos relacionados a educação sexual de crianças e adolescentes pode ser visto como algo ameaçador por uma parte expressiva da população, que se orienta por valores culturais e religiosos mais tradicionais. Questões como identidade de gênero, bullying, orientação sexual, abuso sexual, gravidez na adolescência, entre outros, costumam gerar discordâncias ou discussões, dentro e fora da comunidade escolar, por ser um campo simbólico e político em disputa, resultando, quase sempre, em implicações político-institucionais (Vance, 1995).

Segundo Henrique (2023) diferentes formas de violência estão presentes na escola. Essa violência é reflexo da vida social que reproduz comportamentos baseados em preconceitos históricos contra minorias. As violências contra mulheres, o abuso sexual, a exploração sexual de crianças e adolescentes, as masculinidades dominantes e tóxicas, a LGBTfobia, a gordofobia, entre outras formas de violências, são assuntos frequentes que emergem no ambiente escolar. Essa realidade pode ser evidenciada ao ouvir relatos de pessoas, que assumem uma vivência não-dominante, e que revelam que são tratadas como indesejadas na escola. Isso permite compreender que os acontecimentos sociais que ocorrem nesse lugar tem impactos importantes nas vida pessoal e social da comunidade escolar. A escola é um instrumento republicano, de caráter emancipador e efetivo na construção da cidadania. Por ser um espaço público, atua como campo de negociação das diferenças, mas também, de efetivação de direitos tornando-se um campo de estratégico e político de disputas entre grupos conservadores e progressistas (Pichetti, Seffner, 2016)

O que se chama de conservador nesta investigação está relacionado aquelas manifestações existentes no Brasil, que se assemelha ao conservadorismo ocidental presente na América Latina, América do Norte e na Europa, que tem como base a doutrina cristã e adota, em maior ou menor grau, ideias políticas liberais. No entanto, há de se distinguir o conservadorismo do neoconservadorismo. Este último está relacionado com as manifestações mais recentes, surgidas em reação às transformações socioeconômicas da primeira metade do século XX. Já o conservadorismo, digamos de caráter mais tradicional, enfatiza a continuidade e a estabilidade das instituições, opondo-se a qualquer tipo de movimento revolucionário e de políticas progressistas. O conservadorismo, como pensamento político, defende a manutenção das instituições sociais como família, comunidade local e religião, além dos usos, costumes, tradições

e convenções (Almeida, 2018). Os neoconservadores, por sua vez, fazem parte de um dos grupos que compõe as novas direitas, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que iniciou nos anos 60. Em relação as pautas da educação, o uso do termo ‘neoconservador’ faz mais sentido, uma vez que, o neoconservadorismo brasileiro apresenta peculiaridades próprias que o tornam diferente dos movimentos que lhe deram origem, assumindo uma característica ultraliberal, neopentecostal e militarista, e, segundo Castro (2018) pouco compatível com o pensamento conservador.

As motivações para investigar esse assunto surgiu, justamente, em um momento de crise política, no ano de 2014, com a reeleição da ex-presidente Dilma Roussef, a ascensão de grupos relacionados as igrejas evangélicas no cenário nacional e as lutas na tentativa de manter os termos “gênero” e “sexualidade” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que os currículos escolares deveriam contemplar eixos capazes de garantir uma cultura de paz e um ambiente com mais saúde mental para a comunidade escolar.

Como pessoa mergulhada no tecido social minha inscrição nessa pauta tem características inerentes a minha existência. Identifico-me como uma mulher cis, branca, heterossexual e espírita. Reconheço meu lugar de fala como aquele destinado a branquitude, porém, ocupo outras posições menos privilegiadas como mãe solo, vinda de classe social periférica, feminista e com poucas tendências a relacionamentos monogâmicos. Esse lócus social me posiciona a observar o entrelaçamento do fenômeno gênero, sexualidades e religião, por pelo menos, duas óticas distintas. A de quem está dentro capturada por um sistema formatador de corpos e existências, e, ao mesmo tempo, de quem está à margem, sendo atingida de diferentes maneiras pelo silenciamento e pelas violências naturalizadas.

Essa composição me permitiu partilhar em diferentes interações sociais que foram relevantes para essa proposta de investigação. A partir de um convite ocorrido no final de 2013, para participar de um Grupo de Trabalho (GT) Nacional do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre Laicidade, Religião, Religiosidade e Espiritualidade na Psicologia, esse assunto emergiu em minhas preocupações acadêmicas, profissionais e pessoais. Isso se deu porque fomos demandados, enquanto grupo de trabalho, a construir um documento que pudesse orientar profissionais psicólogos sobre como lidar de maneira ética e cuidadosa com esses assuntos no exercício profissional. Desde então, venho debruçando-me sobre esses a atuação de psicólogos e suas interfaces político institucionais estudando, atuando e discutindo questões locais, regionais e nacionais que articulam conhecimentos entre Psicologia, Antropologia, Filosofia e Ciências da Religião.

A questão da Educação surgiu quando, no âmbito municipal, grupos formados por conservadores e religiosos *versus* ativistas de movimentos sociais e professores, acompanhavam as discussões parlamentares sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Manaus em 2015. Nesse período participei da criação do coletivo Ediversa, formado por professoras(es) de escolas públicas e privadas, além de pessoas ligadas aos movimentos sociais, todas debruçadas sobre a pauta de direitos humanos e buscando construir estratégias de enfrentamento ao cenário político-institucional de estava se instalando com a aprovação da PL que proibia a discussão de gênero nas escolas de Manaus.

Essa conjuntura local cercada de ameaças às políticas educacionais estava diretamente alinhada ao que acontecia num cenário muito maior, tanto em nível nacional, como global através do avanço de setores conservadores e fundamentalistas e suas alianças com os sistemas políticos partidários. O relatório da *Human Rights Watch Brazil* (2022), relata que desde 2014, vários legisladores brasileiros dos níveis municipal, estadual e federal apresentaram mais de 200 propostas legislativas para proibir a “doutrinação” ou a chamada “ideologia de gênero” nas escolas públicas do Brasil.

Essas propostas permanecem como objetos de intenso debate político e social, sendo, algumas vezes, suprimidas dos ambientes das escolas públicas, seja por se considerar o tema polêmico e não consensual entre pais, professores e gestores, seja pelo medo geral instaurado de uma não permissão para falar sobre o assunto, numa tentativa orquestrada de suprimir abordagens multidimensionais e conceitos-chave de “gênero” e “orientação sexual” dos componentes de educação sexual, violando diretamente os direitos de meninas, mulheres, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, entre outras sexualidades não-hegemônicas. O relatório da *Human Rights Watch* também evidencia a ocorrência de uma campanha coordenada e ao mesmo tempo difusa, para banir e desacreditar a educação de gênero e sexualidade no país. Motivo esse, usado em campanhas eleitorais para ascensão de políticos religiosos e conservadores em defesa da família no ano de 2018.

Desde então, o cenário político instaurado no Brasil, colocou em risco conquistas sociais importantes em diferentes áreas, e a educação foi uma delas. Os princípios democráticos convivem com a ameaça de ruptura, numa tentativa de fragilizar, silenciar e desinformar administração das instituições de ensino do país. Cresce a percepção de que a educação deve estar orientada por uma concepção tecnicista, utilitária, mercadológica e conservadora, destituindo a escola e, o educador, de autonomia, gerando impactos na relação com estudantes, que por sua vez, não usufruem de uma educação libertária que os possibilite criar e construir seus projetos de vida como sujeitos autônomos.

Há cada vez mais tentativas de dissolução da representação política no espaço da educação. Ampliam-se propostas que defendem uma “neutralidade” no aprendizado, ratificando que questões de gênero e outras pautas referentes aos direitos humanos, não devem ser discutidas em sala de aula. Uma tendência conservadora e tradicional travestida de disciplina e respeito aos valores familiares, lança a comunidade escolar sob a égide de uma concepção de educação pragmática e obscurantista do ensino. Esta ofensiva neoconservadora pode ser observada mais atentamente, nos últimos anos, pela movimentação intensa nas pautas que compuseram a criação do Novo Ensino Médio, na supressão dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no surgimento de movimentos como o Escola sem Partido e Homeschooling, além da crescente participação de grupos empresariais no ensino superior, e, no aumento da militarização de escolas (Gawryszewski, Motta, 2017).

Essa ênfase política sobre a Educação, não pode ser observada como um momento isolado e deflagrado recentemente na história política brasileira. Ela é resultado de um processo, que segue há mais de três décadas, em tentativas contínuas de organização e reordenamento de um cenário favorável à instauração de uma “onda conservadora” sobre a democracia do país (Burity, 2018). Assim, é fundamental conhecer os avanços dos neoconservadorismos, fascismos e fundamentalismos no Brasil, suas relações com as questões religiosas na composição do cenário político brasileiro, e o progresso das religiões pentecostais e neopentecostais nessa disposição para poder compreender como a pauta sobre antigênero ganhou força e vem se desenhando como instância significativa no cenário eleitoral. A partir dessa compreensão pode-se pensar em análises coerentes sobre os novos regimes de sexualidades no Brasil (Carrara, 2015).

A educação de uma sociedade opera a partir de suas políticas públicas educacionais e, como uma atividade social peculiar, funciona como política cultural. Está ligada a um grupo de instituições que distribuem recursos que, historicamente, beneficiam determinadas classes e grupos sociais em detrimento de outras. A sociedade é organizada pelo modo como as coisas são significadas, nas complexas interações e conexões relacionais. A educação constitui-se como um dos espaços de construção de sentido e significado. Isso faz com que as políticas educacionais incluam pensar em objetivos econômicos e valores, visão de família, raça, gênero e relações de classe, diferença e identidade, política cultural e o papel do Estado. Portanto, a agenda educacional de um país implica uma disputa para definir a realidade social e a interpretação das aspirações e necessidades básicas de pessoas de uma determinada sociedade (Apple, 2000).

Como campo de disputa, é compreensível que grupos minoritários e hegemônicos se degladiem pelo domínio das instâncias que definem políticas públicas de Educação. E, para além do foco por disputa política, a pauta da educação sexual e de gênero possibilita o acesso a relação

com os corpos de uma determinada sociedade. O corpo é uma estratégia política, tanto das normatizações, quanto das resistências. Estamos dizendo com isso que, os corpos dos sujeitos de uma sociedade podem ser moldados, configurados, a partir de medidas e regulamentações implementadas por instituições públicas (Furlan, Maio, 2016). As instituições constituem mecanismos de vigilância, controles e ordenações comumente utilizados pelos diferentes sistemas que compõem a sociedade (saúde, educação, trabalho, etc.). Já os componentes relacionais compreendem estratégias heterogêneas que se complementam às questões institucionais e impõem, ao indivíduo e aos grupos sociais, forças reguladoras de saber e poder. O Estado não é, e nunca foi neutro. Forças, tramas e tensões se inscrevem rotineiramente sobre esse assunto. As resistências sobre políticas públicas conservadoras e tradicionais, que insistem em regular comportamentos, emoções, atitudes, entre outros aspectos, fazem parte do cotidiano de sala de aula (Vieira e Sousa, 2019).

A escola, nesta pesquisa é entendida como um dessas instâncias de controle, pela qual se manifesta a expressão do Estado e que alimenta a máquina do capital (Apple, 2000; 2003; Apple, Ball, Gandin, 2013), permanece como sendo o espaço privilegiado que fornece modelos de educação distintos para classes sociais diferentes, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012). Profissionais da educação, como peças organizadas nesse contexto, muitas vezes, atravessados por uma formação inicial ou continuada insuficiente, para lidar com a realidade social, recorrem a estratégias individuais, orientadas por um processo educativo familiar e/ou religioso, repleto de preconceitos, tabus e desinformação, com desdobramentos em sua atuação em sala de aula.

Interessa entender que "o que as escolas fazem" para compreender e interpretar a educação nos seus diversos aspectos: culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos). Quando se aborda questões relacionadas as pautas de gênero e sexualidade, as contradições emergem, isso porque o cotidiano escolar é o lugar de mediação de diferentes significados, relações e contestações e, embora haja uma retórica entre gestores de escolas públicas e privadas, e de pessoas envolvidas no alto escalão da educação pública, de que não há retaliações às professoras que falam sobre gênero e sexualidade na sala de aula, o ambiente escolar revela outra realidade. As crescentes notícias veiculadas nas mídias, evidenciam o aumento de denúncias, feitas por alunas, contra professores homens envolvidos em episódios de assédio sexual nas escolas, principalmente, depois que assuntos sobre gênero e sexualidade foram discutido em sala de aula. Há sim, um território contestado, onde grupos dominantes tentam convencer minorias sobre a validade e legitimação de seus pressupostos legitimados (Nogueira, 2019).

Com isso, pertinência dessa discussão corta transversalmente o cotidiano da sala de aula. É preciso construir uma educação libertadora, emancipatória e democrática como forma de resistir as violências naturalizadas. É fundamental fortalecer concepções que ampliem a liberdade de expressão e o despertar de uma consciência crítica sobre as desigualdades, diversidades e diferenças socioculturais em território amazônico. Sobretudo, porque narramos do lugar da subalternidade, das desigualdades de oportunidades de acesso à educação, das condições socioeconômicas e de trabalho, do feminicídio, do tráfico e exploração sexual de mulheres e crianças, entre outras violências, que são reforçadas sistematicamente como práticas e discursos ‘civilizatórios’ e “cristãos” impostos ideologicamente, numa tentativa de colonizar nossos modos de agir e viver. Reconhecemos que ao discutir esse assunto, estamos colaborando na promoção de espaços de responsabilidade nas relações com o outro e, que luta pela afirmação de uma educação orientada pelos direitos humanos no país.

A realidade amazônica exige um diálogo em contexto. Isso implica em fazer uma análise que considere as diferenças e singularidades das diversas identidades socioculturais de sujeitos amazônicos e seus ambientes, experiências e vivências dentro e fora de suas localidades. Mulheres-professoras dessa região são indígenas, negras, mestiças, ribeirinhas, seringueiras, mas também, são mulheres que vivem e compõem cidades globalizadas, silenciadas por uma historiografia que lhes oculta e critica os modos de existir e viver (Pereira e Ghedin, 2021). A escola, espaço que, ao mesmo tempo permitiu que elas existissem, também se configurou como um lugar em que elas foram moldadas e domesticadas. Certamente, a condição de ser professora na região amazônica já expõe a necessidade de uma compreensão histórico-social e cultural dos modos pelos quais as mulheres ocuparam e ocupam o espaço da educação. Essa criticidade sobre a formação e a profissionalização em educação de mulheres na e da Amazônia, permite que professoras possam narrar sobre suas histórias e vivências pessoais, produzindo conhecimento pertinente e, colaborando na construção de políticas públicas que diminuam os marcadores históricos e culturais responsáveis pelo imaginário social, que as ocultam e silenciam.

É neste cenário que inscrevemos a proposta de tese, que considera a existência de uma agenda cultural nacional, transnacional, conservadora, tradicionalista e antigênero, com forte vinculação na política do Amazonas, impondo uma regulação nas políticas de educação do Estado. É necessário desvelar esse movimento e, desenvolver estratégias com escolas, professores, estudantes, coletivos e movimentos sociais, buscando brechas, para fazer resistências a esses avanços. Como mulheres amazônicas, as professoras incorporam suas experiências pessoais, desafiando a miséria, a opressão e dominação que enfrentam. Elas

constantemente quebram as barreiras da estrutura social, gerando tensões e abrindo caminhos para a emancipação, tornando-se assim nossas mais valiosas parceiras.

A partir dessas reflexões, elaborou-se o seguinte problema para investigação: Em tempos de neoconservadorismos e fundamentalismos, e, considerando a escola como campo de tensões e disputas constantes entre pautas conservadoras e progressistas, quais são as narrativas de professoras das escolas públicas da capital e do interior sobre gênero e sexualidade em sala de aula?

Estabeleceu-se como objetivo geral compreender as narrativas de professoras amazônidas sobre gênero e sexualidade, identificando as estratégias de resistência utilizadas para lidar com o assunto no contexto escolar e, como objetivos específicos: a) evidenciar de que maneira a articulação com o currículo organiza essa discussão na escola, identificando as orientações político-institucionais para lidar com esse assunto em sala de aula; b) compreender os dispositivos utilizados pelo neoconservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação no Amazonas; c) identificar quais os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade.

A pesquisa utilizou como marco epistemológico a Psicologia Histórico-Cultural baseada pelas ideias de Vigotski, Leontiev e Luria com seus pressupostos assentados na teoria marxista. Entretanto, também fez uso de contribuições teóricas pontuais de Bourdieu e Foucault, por considerar que suas observações dialogam com as temáticas investigadas, mesmo reconhecendo suas diferenças epistemológicas.

A perspectiva histórico-cultural, considera que nossas elaborações teóricas surgem a partir de necessidades reais, ou seja, as concepções de mundo têm origem no modo como os seres humanos produzem vida material, gerando necessidade de respostas, explicações, justificativas, concepções teóricas, datadas historicamente. Destaca-se a atividade humana e o trabalho como aspectos primordiais no desenvolvimento, concebendo o ser humano como um ser que faz parte da natureza. Explica que, ao mesmo tempo em que fazemos parte da natureza, diferenciamos-nos de outros animais na busca pela sobrevivência, uma vez que precisamos transformar a natureza para criar as condições que nos permitam perpetuarmos-nos enquanto espécie. A sobrevivência da espécie dá-se pela adaptabilidade ao meio. Esse processo de adaptação permitiu ao ser humano estabelecer relações com ele próprio e com o ambiente no qual está inserido, ou seja, toda a existência humana diz respeito as relações que a pessoa estabelece consigo mesmo e com a natureza. Estas relações ocorrem a partir de interações comunicativas, desenvolvendo ligações por meio de códigos simbólicos que permitem a troca, a partilha e a constituição do mundo (Andery, 2012).

Na perspectiva histórico-cultural, a ação humana não é somente biologicamente determinada, mas ocorre pelos aprendizados, ou seja, pelo desenvolvimento de sua capacidade racional para incorporar os conhecimentos e experiências transmitidos de geração a geração. A esse processo de transmissão dá-se o nome de educação e cultura, e são elas quem permitem que novas gerações desenvolvam formas mais adaptativas para a sobrevivência da humanidade. A capacidade racional, portanto, distingue a pessoa humana dos outros animais e permite a ele, interpretar, enunciar, argumentar e abstrair. Com isso, aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura é o trabalho. O ser humano não se constitui apenas como um ser biológico, apesar de defrontar-se o tempo todo com as necessidades orgânicas e vitais, mas sim, cria necessidades que garantam sua existência cultural (Ortega y Gasset, 1963). Ao satisfazer suas necessidades, insere-se como um ser ético, um ser que cria princípios e orientações para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que estes mesmos princípios orientam a construção de suas necessidades e ações (Moretti, Asbahr, Rigon, 2011).

Foi utilizado o aporte teórico de autores neomarxistas e das pedagogias críticas, que explicam a necessidade de des-ocultar aquilo que está na ordem da estrutura social, e das teorias pós-críticas que orienta os significados dos discursos e sua relação com as subjetividades para que cada pessoa aprenda a identificar seu lugar social, e, a partir desse lugar, apreenda a lógica de condicionamentos e domesticação que o sistema impõe e que o inscrevem como sujeito histórico, para que assim possa tensionar as lacunas e os silêncios da realidade social mais ampla.

Adotou-se a visão da educação como um fenômeno social que ocorre num dado momento histórico, que implica não apenas na objetividade do que é, mas também aquilo que ela tem sido e que virá a ser a partir do que é. Essa relação dinâmica entre teoria e prática, entre representação e realidade mediada pela prática social cotidiana dá o caráter dialético à investigação. Consideramos então a educação com uma prática social materializada em uma ação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições sociais, culturais e institucionais específicas, que acionam práticas e procedimentos próprios, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na constituição de subjetividades (Libâneo, 2011).

A concepção de Estado adotada nessa pesquisa diz respeito a concepção marxiana de que o Estado é o Estado burguês que defende os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de regulação. Para Marx (1985) o Estado não possui uma essência a-histórica, não faz parte de uma "natureza humana" imutável e eterna. Diz respeito à construções históricas e precisa ser analisado nessa perspectiva. Este Estado, opera em favor das classes dominantes desde seus primórdios, nas sociedades escravistas da Antiguidade. Em suas manifestações, o Estado não pode ser explicado por si mesmo, suas raízes estão nas condições materiais de

existência. Não é o Estado quem determina a organização da social, mas sim, a composição da sociedade, em suas relações de classe, é quem determina a estrutura do Estado. O alinhamento econômico, político e histórico do surgimento do Estado permite que Marx demonstre a vinculação orgânica entre Estado e o capital.

Enquanto método de investigação, optou-se por um estudo qualitativo numa abordagem sócio-histórica e compreensiva. A abordagem sócio-histórica consiste numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Nessa perspectiva os sentidos são criados na interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes sociais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As falas dependem da situação concreta em que se realizam e das relações que se estabelece entre os interlocutores, significa dizer que, depende com quem se fala. Na entrevista, a pessoa que se expressa reflete a realidade de seu grupo social, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (Freitas, 2002). Já a perspectiva compreensiva, permite reconhecer que a relação entre abordagem compreensiva e metodologias qualitativas dizem respeito ao pressuposto de que a compreensão do social deve fazer-se sob consideração do contexto sociocultural da ação (Silva, 2013). As metodologias qualitativas defendem, a existência de uma relação entre os significados que os atores sociais atribuem aos acontecimentos sociais e a cultura (Bogdan; Biklen, 1994) sem a qual não é possível captar nem interpretar tais significados.

Na análise do material é possível perceber as semelhanças e diferenças, as singularidades, compreendendo o que emergiu numa observação ou entrevista. Fonseca (1999) explica que para tirar conclusões das análises é necessário primeiro situar os sujeitos num contexto histórico e social e somente após completar esse movimento interpretativo do particular ao geral que o pesquisador consegue criar um relato mais aproximado da realidade

A contextualização do pesquisador é também relevante. Ele faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e, dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (Freitas, 2002)

As narrativas foram utilizadas como fio condutor da pesquisa, alinhando-as a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha 2 - Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia. Esse alinhamento implica em compreender que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional de docentes pois proporcionam reflexões sobre a ação docente. Professoras são atores sociais, que ao narrarem

suas histórias de vida, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissionalização. As narrativas constituem-se como uma proposta de compreensão da historicidade do sujeito, em um processo de reflexão voltado para si. Essa opção metodológica insere-se como investigação-formação, uma vez que proporciona aprendizagens, reflexões, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente e um vislumbre do futuro, permitindo que educadoras revisem suas formas de conceber e vivenciar o mundo, abrindo campo para outras formas de se relacionar e compreender a prática docente.

As narrativas, objeto desta investigação foram produzidas com a utilização de entrevistas abertas, semiestruturadas e mediadas por imagens. Adotou-se a amostragem por conveniência em função do cenário político institucional, instaurado nas escolas. As professoras temem por seus cargos e por retaliações superiores em função de suas manifestações contrárias à gestão. Nomes fictícios foram utilizados para caracterizá-las. As participantes foram duas professoras, uma transgênera e outra cisgênera, da educação básica de escolas públicas da rede estadual de ensino. A professora Maria é efetiva do quadro da secretaria de educação do estado do Amazonas (SEDUC-AM) desde o ano 2000. É natural de Manaus e atua como professora de Artes e Pedagoga em turnos diferentes, em uma escola de um município da região metropolitana de Manaus. Já a professora Marta é uma mulher gorda, feminista que vive um relacionamento com outra mulher. Entrou na secretaria de educação no ano de 2020, no mesmo ano da pandemia da COVID-19, como professora de história. É natural do interior do Amazonas, município de Tefé onde viveu até os 11 anos. Atua no ensino médio em uma escola da zona norte de Manaus.

Os procedimentos do estudo ocorreram em 3 momentos distintos, a saber: a entrevista narrativa aberta; a entrevista semiestruturada, a entrevista mediada por imagens. A entrevista narrativa aberta foi produzida a partir da pergunta inicial: Fale-me um pouco sobre como você aborda assuntos de gênero e sexualidade em sala de aula? Durante a entrevista direcionamentos foram evitados. Entrevistas narrativas abertas geralmente têm algumas horas de duração, neste estudo, as entrevistas duraram cerca de 40 minutos. Em alguns momentos, para a manutenção e/ou fluidez da narrativa, ocorreu a introdução de perguntas não diretivas, tendo em vista que quem orienta a sequência de temas em entrevistas abertas é o narrador. As perguntas introduzidas foram do tipo: fale-me mais sobre isso? Você pode me contar um exemplo disso? Você poderia comentar mais sobre isso? Entrevistas abertas suportam intervalos longos preenchidos por silêncios dos interlocutores narrador e pesquisador, não houve pressa, somente a definição do tema sendo tratado por parte do pesquisador. Não ocorreram intervalos de silêncio, no entanto, o narrador fez solicitações para especificar melhor sobre o que estava sendo pedido para ser comentado e o pesquisador precisou exemplificar.

Na entrevista semiestruturada focou-se em eventos, personagens ou trechos de entrevista nos tempos presente, passado e futuro, que foram mediadores na continuidade de produção de significados e da interpretação dos sentidos das participantes. As perguntas foram desenvolvidas a partir da revisão da literatura tendo em vista problemática da pesquisa. Resgatando elementos da entrevista aberta foi dado continuidade a narrativa resgatando o seguinte trecho: Na primeira entrevista você contou que (repetiu-se o trecho sobre o tema e evento narrado), você poderia me contar mais sobre isso?

Já na entrevista mediada por imagens foi solicitada à entrevistada que pensasse numa imagem que representa para si mesma a temática investigada. Foi perguntado: o quê nessa imagem que você pensou, pode-se comentar sobre o tema Gênero e Sexualidade? Por que você escolheu esta imagem? Conte-me mais. Você poderia relacionar esta imagem com o que me contou até o momento? Você teria algo mais para comentar?

Para a análise dos resultados foi utilizado o método qualitativo da análise temática (AT) de Braun e Clarke (2013) para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir das informações qualitativas, buscando o aprofundamento da compreensão dos processos de significação das narrativas e argumentações das participantes. Em todas as entrevistas foram feitas gravações em áudio, sendo transcritas em sua integridade logo em seguida. As análises das narrativas seguiram as seis fases da proposta da análise temática: 1) familiarização com os dados: momento em que a transcrição foi lida e relida, buscando uma aproximação com as informações e assinalando ideias que emergiram como interessantes e que sugeriam padrões de significados ou aspectos de possível interesse à pesquisa; 2) gerando códigos iniciais: neste momento ocorreu a codificação das informações baseadas nas teorias que sustentam a pesquisa (*theory-driven*) a partir de questões específicas que a pesquisadora tinha em mente, no caso os objetivos da pesquisa, e que usou para orientar sua codificação. Essa codificação foi feita sem perder o contexto, ou seja, codificando de modo inclusivo, o que significa manter um pouco dos dados circundantes relevantes; 3) buscando temas: nessa fase a análise dos códigos colaborou para a formação dos temas. Foi observado que códigos diferentes poderiam ser combinados para formar um tema mais abrangente; 4) revisando os temas: nessa etapa os temas foram revisados, garantindo sua estabilidade em relação aos códigos, gerando mapas temáticos de análise; 5) definindo e nomeando temas: aqui foram identificados os aspectos centrais de cada tema, bem como de um conjunto de temas, assumindo quais os aspectos mais relevantes das informações cada tema captura; 6) produzindo o relatório: por fim foi gerado um conjunto de informações que oferecem uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre as informações que emergiram na investigação dentro dos temas. Os resultados foram apresentados

em seções temáticas e desdobrados em subtemas, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, oferecendo uma discussão crítica e interpretativa das informações encontradas.

Assim, temos como proposta de organização de tese a primeira seção temática com o título: Como a Escola se Tornou o que é Hoje? A proposta dessa seção é contextualizar e discutir sobre as políticas públicas de educação e seus desdobramentos no âmbito escolar, considerando a escola como dispositivo de manutenção e distribuição de políticas culturais e econômicas, suas relações com o currículo oficial e oculto ensinado, e os dispositivos e estratégias utilizados em salas de aula como elementos constitutivos e reprodutivos de poder e domínio sobre de pessoas e sociedades. Para isso, vamos evidenciar de que maneira a articulação com o currículo organiza essa discussão na escola, identificando as orientações político-institucionais para lidar com esse assunto em sala de aula. A construção desse tema se desdobra quatro subtópicos que parecem intrinsecamente articulados: (1.1) Contextualizando o campo: o que está em sendo disputado?; (1.2) Gênero e Sexualidade na Educação e o Currículo Oculto; (1.3) Multiculturalismos, Gênero e Esperança; (1.4) A Formação de Professores e as Demandas de Gênero e Sexualidade.

A segunda seção traz como tema Religião e Estado: do Conservadorismo ao Projeto Pedagógico para o Brasil. Nesta seção vamos compreender os dispositivos utilizados pelo neoconservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação. Inicialmente será apresentado uma breve revisão histórica da relação entre Religião e Estado para em seguida demonstrar como essa articulação colaborou para o surgimento de movimentos conservadores no cenário político recente. As temáticas serão expostas nos seguintes tópicos e subtópicos: (2.1) Religião e Estado: Laicidade à Moda Brasileira; (2.2) O Neoconservadorismo e as Novas Direitas no Brasil; (2.3) O Projeto Pedagógico para o Brasil: Deus, Pátria e Família; (2.3.1.) Moralismos na Escola; (2.3.2) Colegiado Conservador, Negação de Direitos e Discursos de Ódio; (2.4) Neoconservadorismo e Moralidades: Repercussões na Cidade de Manaus (AM).

Na terceira seção apresentamos o tema: Gênero, Sexualidade e Estratégias de Resistência. Nesta seção iremos identificar quais os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade. Ao final da seção serão apresentadas as estratégias de resistência utilizadas pela professoras para lidar com o assunto no contexto escolar, bem como os meios pelos quais os alunos aparecem nessa discussão. O texto está dividido em tópicos e subtópicos relacionados aos seguintes assuntos: (3.1) Educação, Cultura, Saberes e Corpos; (3.2) Vivências de Professoras em Gênero e Sexualidade; (3.3) Estratégias de Enfrentamento de Professoras; (3.3.1) Utilizando o Currículo Oficial; (3.3.2) Utilizando Episódios do Cotidiano Escolar; (3.4) Performance de Professoras; (3.4.1) Performances Individuais; (3.4.2.) Performances Coletivas; (3.5) Estratégias Estudantis.

As considerações finais colocam a tese como mais uma contribuição para compreender o contexto da pauta sobre gênero e sexualidade na região. Questões abordadas nos trabalhos de Rodrigues (2011) que tratou de processos dialógicos, entre jovens multiplicadores, em educação sexual nas escolas; Neves (2013) que se propôs identificar e analisar significados atribuídos por professores ao ‘protagonismo’ em projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual; Rotondano (2019) que analisou o processo de implementação da formação continuada de professores da rede municipal de Manaus e; Silva (2020) que analisou a diversidade sexual como desafio para a formação docente na rede municipal de educação, constituem algumas investigações que antecedem a esta pesquisa e que já evidenciavam as necessidades e os tensionamentos sobre as pautas de gênero e sexualidade, no âmbito escolar. Há a necessidade da permanência e continuidade do enfrentamento aos retrocessos impostos por políticas públicas conservadoras e ineficazes que colabora, há tempos, para o aumento do silenciamento e das desigualdades da educação em nosso país e em especial na região amazônica.

## SEÇÃO 1 – COMO A ESCOLA SE TORNOU O QUE É HOJE?

A proposta dessa seção é contextualizar e discutir sobre as políticas públicas de educação e seus desdobramentos no âmbito escolar, considerando a escola como dispositivo de manutenção e distribuição de políticas culturais e econômicas, suas relações com o currículo oficial e oculto ensinado, e os dispositivos e estratégias utilizados em salas de aula como elementos constitutivos e reprodutivos de poder e domínio sobre de pessoas e sociedades.

Para isso, vamos evidenciar de que maneira a articulação com o currículo organiza essa discussão na escola, identificando as orientações político-institucionais para lidar com esse assunto em sala de aula.

A construção desse tema se desdobra quatro subtópicos que parecem intrinsecamente articulados: (1.1) Contextualizando o campo: o que está em sendo disputado?; (1.2) Gênero e Sexualidade na Educação e o Currículo Oculto; (1.3) Multiculturalismos, Gênero e Esperança; (1.4) A Formação de Professores e as Demandas de Gênero e Sexualidade.

### 1.1 Contextualizando o Campo: o que está sendo disputado?

*"A sombra da crise estende-se pelo mundo."*

*Manuel Castell*

Estamos vivendo um período de crise. E isso não é uma ficção ou fato antigo. Podemos vê-la diariamente no trabalho, nas escolas, nas famílias, nos governos, em diferentes instâncias que nos rodeiam. Contudo, ela não é apenas econômica, é também política, cultural e ideológica. É na interação entre essas três esferas da vida que podemos observar a crise de maneira mais completa. Explicá-la por uma concepção unicamente econômica, seria um enviesamento mecanicista. Suas razões devem ser compreendidas por um todo social (Apple, 2006)

Alguns indicadores no Brasil podem nos dar pistas sobre a crise que estamos vivendo. De um lado, temos as projeções do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Brasil aparece como a nona pior estimativa de desemprego (13,7%) entre os países pesquisados, bem acima da média global (7,7%), sendo a segunda maior taxa entre os membros do G20 (Alvarenga, 2022). O conjunto dos alimentos que compõe a cesta básica aumentou em todas as capitais do país. Em capitais como São Paulo a comparação acumulada com abril de 2021, apresenta a elevação de 27,09% e ao longo do ano o aumento já está no patamar dos 16,43% (DIEESE, 2022). Algumas

previsões de especialistas consideram que o aumento frequente dos combustíveis coloca o país à mercê de uma forte inflação e crise econômica.

Numa crise, as condições de vida, deterioram-se semelhante as condições de trabalho, aumentando ainda mais o privilégio e o acesso aos que tem e aos que não tem. Parece que o lucro é mais importante que as pessoas. As pessoas pouco percebem isso. Os escritórios e fábricas estão cada vez mais “descartando” pessoas, buscando perfis “multitarefa” ou preferindo o perfil “empreendedor” colocando na conta da prestação de serviços uma força de trabalho com menos direitos, mão de obra mais barata e mais submissa as lógicas do mercado. A necessidade de desenvolver novos mercados amplia-se e com eles a necessidade de desenvolver novas tecnologias, aumento da produtividade e profissionais “mais comprometidos” criando uma lógica de conhecimentos e técnicas especializadas para lidar com o novo cenário (Apple, 2000)

À medida em que essas novas formas do capital se expandem e, as necessidades de novas tecnologias vão redesenhando e reformando o futuro, sinalizam a urgência em compreender os limites e as possibilidades que o político assume. Nestes tempos, tudo aquilo que constitui a subjetividade humana e aquilo que é objeto político se expandem, sofrem uma mutação, geram uma relação entre conhecimento e poder. Esse entrelaçamento, configura-se como poderosa aliada na constituição das novas riquezas do mercado capitalista em ascensão, ampliando o abismo entre o rico e o pobre, e influenciando as formas como as pessoas pensam, agem e se comportam. A cultura entra em cena como forma de capital político tornando-se uma potência como meio de produção, circulação e distribuição de informações e provocando uma verdadeira revolução no modo como o significado é produzido, as identidades são formadas e a mudança histórica ocorre através das fronteiras nacionais (Giroux, 2003).

Nessa concepção, a força de trabalho é pedra angular para o enfrentamento das crises. É o capital humano de uma organização será o elemento que determina os níveis de sobrevivência dela diante dos problemas econômicos. Dito de outro modo, as empresas costumam aumentar seus níveis de exploração da força de trabalho para aumentar seus lucros e competitividade no mercado. Dentro dessa lógica forças ideológicas e materiais ligam a educação à ordem industrial, e isso só é possível quando se articula as categorias cultura e ideologia (Giroux, 1986).

A cultura pode ser entendida como a experiência que se vive diariamente na interação individual e em grupos (produção cultural). Envolve a transformação dessas interações (produção cultural) em mercadorias e conseqüente acumulação (capital cultural). A hegemonia cultural é resultado de como se produz e contesta as relações sociais combinado ao que torna certos produtos (capital cultural) disponíveis para uso nas práticas cotidianas. Já a ideologia pode ser concebida como uma “falsa consciência”, como um conjunto de significados e práticas que fazem

parte da cultura vivida, evidenciando elementos de opressão e reprodução. As ideologias, não apenas submetem indivíduos e grupos a uma ordem social, mas também qualificam a ação e a mudança social. Podem ser fortalecidas ou enfraquecidas dialeticamente conforme cada momento histórico (Apple, Hage, Saul, 2006). A educação se relaciona com a ideologia quando as escolas desempenham o papel de recriar as condições necessárias para que a hegemonia ideológica seja mantida. Porém, como parte de qualquer aparelho ideológico, tais condições não são impostas, costumam ser continuamente (re)construídas e (re)pactuadas.

Nessa construção surgem as políticas educacionais que dizem respeito às políticas de gestão, administração, implementação, entre outras estratégias de organização e tomadas de decisão, da ação política institucional, dispositivos administrativos, etc, feitos pelo Estado. Neste sentido, elas dizem respeito aquilo que o Estado, enquanto ente representante da política pública, faz ou deixa de fazer na educação. Dito de outro modo, “políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” institucionalizada (Oliveira, 2010, p. 5). A educação institucionalizada é produto de políticas públicas de educação. A política pública educacional é uma atividade estatal e institucional (Pelegri; Neitzel, 2022).

Historicamente, as transformações nas políticas públicas de educação ocorreram em função das mudanças nas prioridades educacionais, abordagens pedagógicas e demandas sociais. Com a ascensão do capitalismo em escala mundial, o neoliberalismo passou a formatar a educação redefinindo-a, a partir das lógicas do mercado, e exercendo controle sobre elas com a apresentação de metas, objetivos, produtos e resultados, semelhantes aos modelos econômicos. Isso fez com que as políticas públicas de educação migrassem de um modelo cultural baseado cidadania e ética (pré-capitalista) para um modelo de capital cultural e econômico, dando ênfase aos currículos como elemento legitimador e de acesso oficial a um conjunto de conteúdos considerados adequados para determinadas classes sociais. As políticas de currículo dão ênfase na definição e padronização de conteúdos e competências que os estudantes devem ter acesso, utilizando métricas de controle nos processos avaliativos e na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (Apple, 2003)

Como campo definidor da educação escolar institucionalizada praticada pelo Estado é compreensível que grupos minoritários e hegemônicos se degladiem pelo domínio das instâncias que definem as políticas públicas de educação praticado pelo Estado. Isso ocorreu com as novas direitas americanas, a partir do avanço e da aliança com os neoconservadores nos anos 60 e 70, quando iniciaram uma série de questionamentos sobre o Estado de Bem-Estar Social estadunidense, com vistas a criar uma forma nova de administrar a políticas públicas de países capitalistas (Apple 2000). Grupos formados por neoliberais, neoconservadores, populistas

autoritários e nova classe média profissional passaram a pleitear politicamente a participação na constituição das políticas de estado. O neoconservadorismo aparece como um grupo que se orienta a partir de valores do passado, que prima pelas tradições culturais como melhores que as contemporâneas, e que faz exigências de uma perspectiva conservadora da educação, onde a moral e patriotismo formariam as bases educativas e o Estado assumiria, além de outras coisas, a função de regular a ação docente, exercendo um papel de regulamentador, padronizador e policialesco do professor em sala de aula (Moll, 2010).

Temos com isso a educação de um país operando a partir de suas políticas públicas educacionais e funcionando com uma agenda política e cultural. Ligada a um grupo de pessoas e instituições (governos) que distribuem recursos que, historicamente, beneficiam determinadas classes e grupos sociais do que outros, as políticas educacionais incluem pensar em objetivos econômicos e valores, visão de família, raça, gênero e relações de classe, diferença e identidade, política cultural e o papel do Estado. Portanto, a agenda educacional de um país implica num campo privilegiado e de disputa para definir a realidade social e a interpretação das aspirações e necessidades básicas de pessoas de uma determinada sociedade (Apple, 2003).

A desigualdade oriunda de uma segregação educacional histórica brasileira permanece presente no país, atribuindo a responsabilidade dos fracassos educacionais de classes sociais subalternizadas a elas mesmas. Recae sobre a comunidade escolar como um todo – alunos, professores e família – o peso e a culpabilização por diferentes problemáticas de natureza econômica, política e social que ocorrem dentro do espaço escolar, desconsiderando todo um sistema educacional voltado a privilegiar classes dominantes e práticas hegemônicas (Smarjassi, Arzani, 2021). Não temos no Brasil do século XXI um sistema educacional que possa ser denominado nacional, dadas as profundas diferenças econômicas e sociais entre estados e regiões (Araújo, 2011).

Neste sentido, as propostas de controle do Estado sobre as políticas públicas de educação são exercidas através de ações regulatórias entre outros dispositivos com parâmetros padronizados em larga escala e distanciados das diferenças e realidades sociais do país. O currículo passou a ser um território de disputa interna e externa. Mais do que em qualquer outro momento histórico as políticas oficiais, nacionais e internacionais avaliam, com extremo cuidado, como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, em cada estado ou região. Alerta que estamos indo na direção de um delineamento curricular não só nacional, mas internacional, único, e avaliado em parâmetros únicos (Arroyo, 2013).

Na análise das políticas de currículo, as questões do poder precisam ser referenciadas, uma vez que selecionar é uma atividade que envolve poder. Poder privilegiar um tipo de conhecimento é uma ação de poder. Destacar, dentre as múltiplas possibilidades de subjetividades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo estão no centro de um território que visa garantir consenso e obter hegemonia, por isso campo de tensão e de contestação. Espaço epistemológico social (Silva, 2016).

É neste campo social, produto e produtor de subjetividades que Apple (2000) explica como o conservadorismo vem significando e operando ações ofensivas e defensivas em prol de uma educação com compromissos ideológicos e condições educacionais para o aumento da competitividade internacional, o lucro e a disciplina restaurando uma concepção antiga e romantizada de lar, família e escola.

## **1.2. Gênero e Sexualidade na Educação e o Currículo Oculto**

*“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”  
Paulo Freire*

Nesta parte, propomos uma aproximação entre a perspectiva marxista e a proposta bourdieusiana. Michel Burawoy (2010) em seu livro “O marxismo encontra Bourdieu” propõe uma análise de encontro e desencontros entre os autores. Explica que uma das aproximações entre eles é perceber que, tanto Marx quanto Bourdieu, estão engajados em desvelar a dominação sobre os sujeitos, sendo que o primeiro chama a atenção para o lado econômico dessa dominação e o último para o lado simbólico dessa relação. Suas diferenças consistem em explicar que a dominação advinda da classe dominante se organiza dentro da estrutura, para Marx, e a partir da superestrutura para Bourdieu. Este último não observa apenas o econômico, mas as relações do econômico com o social, o cultural e o simbólico. Para Marx as relações do mundo social ocorrem na exploração e na própria produção, na qual as classes sociais estariam hierarquizadas pela sua posição na estrutura produtiva e, para Bourdieu, a posse de capital é o que marca a posição do sujeito na estrutura. A convergência entre os autores está em considerar que as classes sociais são atravessadas por relações de dominação e exploração.

Neste sentido, podemos compreender a Educação como um dos elementos que compõe o aparelho ideológico do Estado e, a Escola, como instituição cultural e econômica, como parte extensiva e dinâmica do Estado que busca formas para legitimar os padrões sociais e as mudanças no mundo do trabalho respectivamente (Althusser, 1975). Isso implica em compreender que a

escola não é um elemento passivo, mas sim uma força ativa, que pode servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias que estão conectadas a ela (Bourdieu, 1999)

As escolas, enquanto instituições culturais e econômicas, serão um reflexo das mudanças nos processos de trabalho, na cultura e na legitimidade dos padrões sociais. A cada dia fica mais evidente que as instituições educativas não se configuram como instâncias de democracia e igualdade. Essa compreensão crítica, exige um olhar cuidadoso para o conhecimento explícito e oculto nela inserido, considerando que elas reproduzem uma ordem social estratificada e acentuadamente desigual (Apple, 2006).

Nas sociedades capitalistas, as escolas são particularmente importantes como distribuidoras do capital cultural e, desempenham um papel crítico em dar legitimação a categorias e formas de conhecimento. O conhecimento educacional, ensinado nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição de bens e serviços mais amplos de uma determinada sociedade. Não se constitui apenas como um instrumento analítico sobre como devemos construir conhecimento, ou saber técnico sobre como devemos organizar ou guardar esse conhecimento para que possamos dominá-lo, ou ainda saber psicológico sobre como fazer com que os alunos aprendam determinados assuntos. O conhecimento educacional é uma questão ideológica (Apple, 2002).

As políticas públicas de educação são um conjunto de diretrizes, planos, programas e ações adotados pelo Estado com o objetivo de promover melhorias na qualidade, acesso e equidade da educação oferecida à população. Pode-se considerar que essas políticas devem ser desenvolvidas e implementadas pelos governos, em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) com a finalidade orientar as ações na área educacional. Essas políticas são fundamentais para garantir o direito à educação e promover um sistema educacional mais justo e eficiente. Elas abrangem diversos aspectos da educação, como a definição de currículos, formação e valorização de professores, financiamento da educação, ampliação do acesso, inclusão de grupos marginalizados, infraestrutura escolar, entre outras dimensões.

No entanto, o termo ‘política pública’ carrega um vasto conteúdo polissemico que não diz respeito somente a uma visão simples que a define como programa de ação governamental. Esse termo pode expressar diferentes dimensões que envolvem a decisão e a intervenção do estado sobre determinada realidade ou ainda incorporar mecanismos de estruturas de tomada de decisão ou implementação de ações sujeitas ao controle social (Melazzo, 2010). Para este autor as políticas públicas são:

(...) conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais ou como o espaço em que são disputadas diferentes concepções a respeito da formulação e implementação de direitos sociais, bem como sua extensão a diferentes grupos sociais. (Melazzo, 2010, p. 19)

Essa definição torna evidente a necessidade de que os direitos sejam acessados, garantidos e expressos por meio de leis e serviços sociais, com o objetivo de atender aos interesses de diferentes grupos sociais. Para que uma política pública exista, ela precisa ser implementada pelo poder público, sendo responsabilidade de governos federais, estaduais e municipais torná-las efetivas em suas agendas de atuação, buscando disponibilizar a ampliar o acesso aos direitos coletivos para todas as pessoas da comunidade. Neste contexto, compreender o processo de políticas públicas significa analisar as relações que ocorrem num período de tempo entre políticas públicas, contextos, eventos, atores e resultados (Weible, Carter, 2017).

Dois aspectos chamam a atenção a partir dessas considerações, o processo e a avaliação. O conceito de processo em políticas públicas busca evidenciar como elas são construídas, em todas as suas etapas e aspectos, por uma variedade de atores, contextos e instituições. Já a questão da avaliação implica considerar quais as referências construídas para estabelecer parâmetros compatíveis com essa construção e mensurar os resultados alcançados.

Focalizando o processo, os atores estabelecem relações entre si, seja em redes formais ou informais, com base em crenças, ideias, promoção de valores ou interesses específicos. Suas ações são influenciadas pelo contexto, pelas instituições e por eventos externos que atuam como campo de forças sobre determinada pauta. Tal concepção se aproxima da perspectiva bourdiesiana de campo como um sistema estruturado de forças objetivas, composto por um determinado tipo de capital, onde ocorrem lutas materiais e simbólicas produzindo um tipo específico de capital (econômico, social, cultural, político, científico, entre outros) e na qual uma lógica de funcionamento é estabelecida hegemonicamente com base nesse capital. No campo, pessoas e instituições são colocando em confronto, interagindo de acordo com as dinâmicas e hierarquias estabelecidas por esse capital.

“Sem dúvida, os agentes constroem a realidade social; sem dúvida, entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela

posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar” (Bourdieu, 1992, p. 8).

A Teoria do Campo de Bourdieu evidencia e potencializa a investigação em determinados campos, descortinando uma riqueza de elementos e aspectos estruturais e desvelando a complexidade de forças que atuam dentro de um campo. Neste sentido, a proposta de Bourdieu possibilita:

[1] analisar a posição do campo em relação ao campo do poder. [...] [2] [...] estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem nesse campo. [...] [3] Analisar os *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposição que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que encontram numa trajetória definida no interior do campo em questão uma ocasião mais ou menos favorável de se realizar (THOMSON, 2018. p. 105).

Bourdieu (1989) por vários momentos, usa o campo de futebol como ferramenta analógica para falar de sua teoria. Assim como o campo de futebol é um espaço em que se joga um jogo, também, para o nosso caso, a Política Educacional é um campo em que há um jogo que precisa ser jogado. Numa analogia com o campo da Política Educacional poderíamos dizer que, olhando dentro do campo, existe uma riqueza de elementos, processos, pessoas, saberes, práticas, instituições, relações, teorias, documentos, elementos históricos, rotinas, hábitos, crenças e modos particulares de se materializar a política. Todos esses elementos compõem o campo e é a partir destes que o jogo acontece. A normatividade e as regras que estruturam o jogo no campo são elementos fundantes, pois regulamentam o jogo e o tornam possível. Todo ente que participa de um campo é estruturante e estruturado. As posições que cada indivíduo ocupa implicam em limitações e potências. É a partir desse lugar que o ente se insere no campo e que aprende a jogar o jogo. É importante reconhecer os elementos das políticas educacionais dentro do campo em um espaço de tensões e disputas (Pellegrini, Nietzel, 2022)

Neste sentido, a ideia de campo retomada por Bourdieu, a partir do conceito original de Weber, posiciona conceitos da economia como: oferta, demanda, monopólio, concorrência, entre outros termos econômicos, para expressar de maneira mais geral, a complexidade da vida social a partir das relações que se estabelece na agenda mercantil. A gênese e as relações de força e tensão, produzem e distribuem poder através da violência simbólica e da internalização de hábitos socialmente produzidos, reproduzidos e retificados nesse sistema. Essa concepção nos permite compreender que as disputas e conflitos de interesse, que ocorrem no âmbito do sistema

educacional, evidenciam a maneira como os agentes se posicionam no campo de disputa e suas capacidades de intervenção sobre determinada realidade.

A construção das políticas públicas de educação deveria considerar, não apenas o caráter técnico da educação, mas também as demandas e necessidades dos aspectos socioeconômicos, culturais e regionais. Além disso, deveriam apresentar coerência com os princípios constitucionais e legais que garantem o direito à educação, como a universalidade, a equidade e a qualidade. Para a elaboração e implementação das políticas públicas de educação, é importante contar com a participação de diversos atores, como gestores públicos, especialistas em educação, professores, estudantes, pais e representantes da sociedade civil. A construção coletiva e o diálogo entre esses atores contribuem para a efetividade das políticas e para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo é necessário avaliar em que medida, no que diz respeito ao direito a Educação, essas políticas tem sido concretizadas, corporificadas. Adotando uma visão crítica de Educação implica em penetrar o mundo das aparências objetivas e revelar as relações sociais subjacentes aos sistemas educacionais. É essencial compreender como o dinheiro, o consumo e a produção, produzem e mediam as políticas públicas de educação em determinado momento histórico (Giroux, 1986).

As relações entre o sistema educacional e necessidades sociais no âmbito dessa pesquisa emergiu como evidencia na seguinte fala:

“É um contexto de abandono. A comunidade dela é muito abandonada pelo poder público. Porque é uma comunidade que ela não recebe eh... de volta né?... eh um lugar pra criança brincar, um lugar pro menino jogar bola, um lugar pro menino treinar alguma coisa, um espaço pra ele....alguém vai ter que fazer esse trabalho e quem faz não é o poder público, então quem faz é esse mundo, né? da da droga, né? É quem vai tomar o espaço é o... é o poder paralelo” (Professora Maria, 2023)

A complexidade de desafios enfrentados pela educação brasileira tem como marcador social as desigualdades históricas. Muitas das demandas sociais encontradas no ambiente escolar que dizem respeito a preconceito, discriminação, violências, evasão escolar, intolerância, bullying, entre outros, e recaem sobre a escola com resultado das dificuldades econômicas e sociais de famílias e comunidades em lidar com os processos de negligência e abandono do Estado:

(...) Então a comunidade que eu vivo hoje é uma comunidade que eu chamo abandonada em todos os aspectos né? Essa comunidade que eu trabalho hoje, uma comunidade abandonada aonde a escola eh... acaba se

tornando a maior referência, pro menino, pro aluno”. (Professora Maria, 2023)

É uma comunidade muito carente né? E alguns professores eh se colocam nesse nesse lugar de referência, já entenderam esse lugar de referência pra aquelas crianças, pra aquelas que eu chamo de crianças porque pra mim.... pra mim ainda tá no ensino médio, chegando numa escola ainda é criança né? Aqueles adolescentes, vamos dizer assim, né? (Professora Maria, 2023)

A falta de investimento adequado na educação resulta na escassez de instituições públicas de ensino, superlotação de sala de aula, carência de material e de condições estruturais nas escolas, professores sem capacitação adequada para lidar com as demandas sociais emergentes, associadas ao desvio recorrente de recursos públicos destinados a educação e distanciamento da realidade social, trazem como resultado uma fragilidade na qualidade da formação e níveis de aproveitamento reduzidos. Essa fragilidade resulta em abandono escolar, ingresso tardio na escola e direcionamento precoce de crianças e adolescentes para o mercado de trabalho, conduzindo-os para ocupações de baixa qualificação, como forma de contribuir para o sustento familiar, perpetuando assim o ciclo da pobreza. É justamente, essa fragilidade do tecido social que torna a escola um lugar privilegiado de arranjos ideológicos, particularmente importantes e como distribuidoras do capital cultural, desempenhando um papel crítico na legitimação de categorias e formas de conhecimento.

Qualquer tentativa de análise das maneiras pelas quais os mecanismos ideológicos e as relações de poder desigual é reproduzido e discutido nas sociedades, não pode deixar escapar análises críticas sobre a educação e suas estratégias de controle. São exatamente essas estratégias que selecionam às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder. Além disso, pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também ponto de conflito e disputas, uma vez que há um movimento contínuo questionando seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para oferecer ensino de qualidade à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo de escolarização se tornou politizado (Apple, 2006).

Gadotti (1991) aos expressar as ideias de Paulo Freire revela que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. A escola, enquanto função social, deve reavaliar sua orientação e valores pedagógicos, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar

(entendida aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) necessita. Freire (2000) enfatiza a ideia de que a escola deve ser um ambiente de trabalho, ensino e aprendizagem, onde a convivência constante promova o autodensenvolvimento. Ele destaca que a escola possui um papel central na promoção do pensamento crítico e na busca contínua pela superação pessoal e social, sendo um espaço privilegiado para essa reflexão.

Neste sentido, ao observar os elementos contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira que é um documento normativo que estabelece padrões mínimos de aprendizagem que todos os alunos devem alcançar ao longo da educação básica, percebe-se que suas bases estão comprometidas com uma educação integral e a noção de competência. A última versão desse documento deixa evidente o caráter simbólico e ideológico de domínio e poder para manter as desigualdades do país. Sua construção foi marcada por uma crise política e econômica que direcionou a educação brasileira para os interesses neoliberais e padrões internacionais de qualidade completamente distanciados da realidade social. Sua construção foi assinalada por um cenário complexo, ambíguo, repleto de tensões, avanços e recuos em relação aos componentes básicos das referências curriculares, projetos pedagógicos e seleção de conteúdos para as escolas nacionais (Michetti, 2020).

Uma das questões é o tensionamento em torno da pauta de gênero e sexualidade. O campo de tensão e disputas torna-se acirrado porque as posições ocupadas pelos atores sociais está diretamente relacionada as suas capacidades de intervenção sobre a realidade social. Há um posicionamento explícito por parte da Secretaria de Educação do Estado em não permitir a abordagem direta da pauta em sala de aula:

“É muito difícil no espaço escolar a gente abordar esses temas porque a gente acaba ficando eh refém de legislação, de denúncias, possibilidades de denúncias. Você tem que ter muito cuidado pra abordar esse tema. Porque a interpretação do outro às vezes pode trazer... pode trazer problemáticas pra tua vida profissional” (Professora Maria, 2023)

A justificativa é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta os currículos das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio em todo o país, não aborda especificamente a discussão de gênero e sexualidade na proposta curricular. Contudo, esse posicionamento apesar de verdadeiro, não encontra respaldo nos componentes curriculares, uma vez que não existe legislação federal específica no Brasil que proíba explicitamente a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Sendo possível inclusive, abordar o assunto dentro

dos componentes relacionados aos direitos humanos. Há aqui muito mais um campo de disputas entre forças progressistas e conservadoras pleiteando um território de atuação material e consequentemente ideológica sobre a agenda de educação do país.

No âmbito dessa pesquisa as narrativas das professoras se apoiam quando evidenciam a existência de uma demanda expressiva de alunos e comunidade, direcionada a escola e ao corpo docente para falar sobre assuntos relacionados a gênero e sexualidade, entre outras pautas não explícitas nos documentos oficiais:

(...) Qualquer evento que a... que a escola faça um grande evento pra comunidade. Impressionante. Que eles não tem esse espaço, né? (...) Então essa escola acaba sendo esse refúgio. Eu trabalho numa escola em que as crianças preferem estar na escola. Esse é um ponto muito positivo e a gente pensa o porquê disso. (Professora Maria, 2023)

“Então acaba que eh essas experiências se refletem né dentro da sala de aula. Porque eu penso que puxando um pouco as as os pensamentos eh de Paulo Freire a escola não é um ambiente que se isenta da tua vivência em sociedade então leva essas cargas e os alunos trazem pra ti e e uma coisa que eu sempre penso é que a gente lida hoje com o público da escola que ele é diferenciado. (...) Então mesmo que tu seja um professor que se negue, eles estão ali exigindo. E eles se colocam” (Professora Marta, 2023)

As professoras tem percepções muito próximas quando partilham a ideia de que existe uma demanda evidente e expressiva, vinda de alunos adolescentes, direcionada a escola e ao corpo docente para tratar de assuntos que dizem respeito as suas vivências cotidianas. Os jovens tem um interesse intenso em discutir assuntos relacionados as suas vivências por diferentes razões, seja pela exploração e descoberta da identidade, necessidade de informação e educação qualificada, busca por apoio ou inclusão ou ainda pela necessidade de participação na mudança social.

Sobre as discussões de gênero e sexualidade nas escolas, pode-se observar que as secretarias estaduais e municipais atuam numa perspectiva evitativa que não permitem que professores abordem temas explicitamente em sala de aula e também não construam quaisquer dispositivo ou aparato institucional que dê suporte a professores e alunos relacionados a essa pauta.

“não há um núcleo na escola para esse debate. (...) Não dá pra trabalhar dentro de uma estrutura em que não tem nenhuma base na escola. Não tem discursos de apoio e fomento” (Professora Marta, 2023)

“Sem formação, o aparato legal e formal para lidar com essa demanda não dá pra trabalhar diretamente” (Professora Maria, 2023)

Sabe-se que quando há interesse, a movimentação de quaisquer assuntos relevantes para a comunidade escolar podem ser discutidos, ainda que não estejam previstos nas políticas de educação. A gestão escolar, com toda a sua estrutura, incluindo corpo docente, podem e devem assumir um caráter democrático, na qual a comunidade participa, de diferentes maneiras, do planejamento, organização e condução das ações em educação, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) de 1996, que determina nos seus princípios que o que deve reger o ensino público no país é a gestão democrática, garantindo a qualidade em todos os níveis, tornando possível, assim, formar pessoas críticas e participativas. No âmbito da pesquisa o que se observou foi:

“o autoritarismo é intenso nesse início de ciclo anual, início de período letivo. (...) Ele é muito presente nas escolas, por parte das coordenadorias do que por parte das gestões distritais e da SEDUC. (...) a gestão sabe que negar trabalhar essas demandas gera problemas enormes na escola, (...) mas, não deveria temer qualquer outra coisa a mais para poder lidar com isso” (Professora Marta, 2023)

Nesse trecho a professora segue explicando que solicitou aos alunos uma atividade de pesquisa na internet porque eles não tinham livros didáticos para fazer a pesquisa e a escola não permitiu o acesso dos alunos aos laboratórios de informática. E segue dizendo:

“Você não tem eh discursos e apoio e fomento. Não só pela rede né? De um modo geral de educação mas também da estrutura da escola, porque quando a escola ela gera um apoio, isso é possível de forma mais facilitada. (...) E aí... é aí que a gente vai trabalhando nas margens, né Alessandra? Quer dizer, a escola dá uma abertura pra criar projeto”. (Professora Marta, 2023)

A ação pedagógica escolar opera para que os modos de conservação e reprodução das relações do sistema dominante sobre os dominados seja legitimada, dissimulando estratégias, conteúdos, organização de ensino e sobretudo, a ideologia de que os privilégios sociais, econômicos e culturais são naturais, merecidos, próprios do indivíduo e de sua condição de

inteligência. É justamente essa ação que precisa ser revelada (Bourdieu, Passeron, 1975) (Bowles, Gintis, 1981).

Não existe uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica. É a intencionalidade da prática que permite a busca por um sonho ou uma utopia. Isso, por si mesmo não permite a neutralidade (Freire, 2001). Há a necessidade de que a escola, juntamente com seus educadores possam efetivar mudanças necessárias em prol de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso não irá ocorrer se a escola não tiver clareza de seu currículo, de sua proposta pedagógica, de seu sistema de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com compromisso, capacidade de agir e refletir sobre a realidade. Freire (2007, p. 22) explica “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”.

Nessa perspectiva nos interessa tratar a educação como sendo esse território ambíguo e contraditório onde ao mesmo tempo há a formalização e reprodução de relações de dominação mas, onde também existe a possibilidade de revelação daquilo que estava oculto e a construção de caminhos que emancipam pessoas e permitem autonomia nas ações educativas. Tais concepções implicam em desenvolver práticas pedagógicas mais comprometidas com as vivências comunitárias (re)inventando as relações entre professor-aluno a partir do reconhecimento das condições sociais, culturais, econômicas dos alunos, suas famílias e realidade social que afetam tanto o professor quanto o aluno. Neste sentido, na narrativa produzida na pesquisa, pode-se observar as iniciativas reflexivas proposta aos alunos com vistas a des-ocultar as engrenagens ideológicas do conhecimento explícito.

“Então se a gente faz uma visão panorâmica de como que a gente foi colocado historicamente a nossa economia deficitária. Mas como que isso pode ser colocado se os nossos grandes recursos foram levados pra enriquecer essas potências? Então eu estou sempre tentando trazer esse tipo de reflexão né. (...) Então uma coisa que eu sempre falo pra eles eh que nos foi ensinados é uma perspectiva do colonizador. (...) Porque é um ponto de vista. Então por que que os povos originários não estavam lá? Por que que as mulheres não estão lá? né? Por que que as pessoas que foram escravizadas não são destacadas? E quando destacadas são colocadas somente como pessoas que foram escravizadas, tirando a humanidade, tirando toda a sensibilidade possível. (...) Então assim, eu acho que trabalhar essas essas a bordagem, esses marcadores sociais é um dever que eu carrego não só como profissional, né? como profissional da educação, mas também como sujeito que experiencia esses tipos de demandas” (Professora Marta, 2023).

O que se tem chamado de currículo oculto nada mais é do que uma das formas de reprodução das relações de poder aprendidas por meio da socialização. Questões que envolvem as relações da escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, não são usualmente feitas no currículo explícito ou oficial. O reconhecimento da relação dialética entre as escolas e o controle econômico e cultural não é algo que os educadores estejam acostumados a observar e debater em sala de aula. Isso evidencia que o currículo não é um elemento neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Há uma forte relação com as estruturas econômicas e sociais que regem a sociedade. Interessa menos saber que é transmitido (conteúdo) e mais a forma como é transmitido e/ou sua distribuição à população (política) (Silva, 2003; Apple, 2006).

“Tanto que a gente iniciou, a gente voltou pra sala de aula ontem, e aí já teve essas aulas introdutórias e eu já vim trazendo pros meus alunos que eu gosto de abordar uma história que a história não conta. Uma perspectiva que vai de encontro a que o livro didático coloca (...) E mesmo a gente tá sem esse recurso didático. (...) Eu deixo bem claro pros meus alunos que eu sou contra esse novo ensino médio porque de negligência o nosso trabalho enquanto historiador e torna esses alunos sujeitos não críticos, uma vez que tenta tirar esses debates mas que a gente vai trabalhar nas margens”. (Professora Marta, 2023)

Ensinar um currículo oculto, voltado a manutenção da dominação de classes hegemônicas, requer dispositivos que garantam a internalização da cultura e da ideologia. Há uma espécie de naturalização e saturação que formata as mentes, os princípios e as regras que governam a ordem social, tornando-as senso comum, tanto para grupos dominantes quanto para classes sociais dominadas. Isso implica ensinar um repertório comportamental e social distinto para grupos dominantes e dominados. Nas escolas, isso ocorre desde o primeiro dia de aula, ensinando sentidos e significados que servirão aos interesses econômicos mais tarde (Apple, Hage, Saul, 2006). Esse repertório comportamental, aparece nas falas das professoras quando evidenciam:

“O aluno muitas vezes ele vai pra lá pra ver como eu me comporto. Como é que a professora se comporta, como ela se veste, como é que ela fala, onde ela anda, como ela é? Porque ele não tem essa referência na família, na rua, não tem” (Professora Maria, 2023).

E os meus alunos eles me leem. Sobretudo adolescente eles te leem, eles fazem leitura de ti né? E se inspiram procuram de alguma forma representatividade. (...) Então não só na aula que eu reproduzo e no discurso que eu coloco, mas na forma como eu me visto, como eu me porto, nos piercings, nos nos tatuagem, no cabelo, as minhas redes sociais estão aberta e meu relacionamento é muito bem colocado lá. Então, de alguma forma eles procuram identificação” (Professora Marta, 2023).

O “conhecimento escolar” é aprendido como “normalidade” ou “desvio” através de trabalhos ou brincadeiras. O uso dos elogios, das regras de acesso aos materiais, o controle do tempo e das emoções são utilizados para ensinar significados sociais. É na sala de aula, desde a pré-escola, que crianças aprendem seus papéis sociais. A compreensão e domínio desse papel influencia nas normas e definições das interações sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao trabalho (Apple, 2006)

Ensinar o currículo oculto é falar sobre valores, normas, atitudes e comportamentos desejáveis dentro do ambiente escolar. Essas concepções incluem ideias transmitidas espontaneamente na interação entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, funcionários da escola e gestores numa contínua rede de arranjos e significados hierárquicos e de poder que não estão escritos em lugar algum. São ideias que circulam e ganham força a medida em que passam a ser absorvidas na convivência social. A finalidade principal é atingir um entendimento comum de significados, limitações e, do potencial que o ambiente oferece à interação. Isso implica em assumir que os significados dos objetos e das situações, dentro da sala de aula, não são intrínsecos, mas sim, mediados pela interação social. Esses significados podem mudar durante algum tempo, devido a diversos fatores, porém, tem uma tendência a tornarem-se estáveis e, conseqüentemente, não renegociados, a menos que um fluxo ordenado de situações interrompa o ciclo (Silva, 2003; Apple, 2006)

O uso dos materiais, a qualidade das relações interpessoais, a natureza da autoridade, os comentários espontâneos e vários outros aspectos da vida cotidiana são vivenciados de maneira a contribuir para o aumento da compreensão da pessoa sobre o ambiente social e seu papel naquele contexto. Como parte do aprendizado, aprende-se a tolerar ambigüidades, desconfortos em sala de aula e a aceitar um certo grau de arbitrariedades nas atividades escolares, com vistas a desenvolver uma resposta emocional mais ajustada e em conformidade ao padrão considerado pela figura de poder representada pelo professor (Apple, 2006).

A estrutura profunda da vida escolar, seu modelo básico de organização das regras, a forma como o senso comum é negociado e internalizado dão significados as experiências

escolares, transpondo essas estruturas normativas, relacionais e comunicativas ao mundo do trabalho. Estudar as relações entre ideologia e conhecimento escolar diz respeito a compreensão da coletividade social da qual fazemos parte, permitindo conhecer como a sociedade reproduz a si mesma e, quais as estratégias utiliza para perpetuar suas condições de existência, por meio de seleção e transmissão de capital cultural, considerando uma complexa e desigual distribuição que mantém o *status quo* entre classes e indivíduos, propagando arranjos institucionais naturalizantes, meritocráticos e desiguais (Bosi, 2010)

Compreendemos assim o currículo oculto, em última análise, como todos os aspectos do ambiente escolar, que mesmo não aparecendo do currículo explícito, contribuem de maneira implícita para que aprendizagens sociais aconteçam. Implica considerar que se aprende fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações desde muito cedo para que mais tarde, esses aprendizados estejam adequados de maneira mais conveniente as estruturas sociais injustas, antidemocráticas, racistas, misóginas, entre outras formas de violência simbólica e social (Araújo, 2018).

Evidencia também que as fontes desses aprendizados são as relações sociais, a organização do espaço escolar e o ensino do tempo que administram os corpos, as falas, os comportamentos, as linguagens, os modos de sentir, enfim, todas concepções dominantes das relações sociais, em prol de espaços rigidamente estruturados que ensinam individualismo, meritocracia, obediência, submissão e aceitação da ordem, além de controle do tempo, da tarefa, do trabalho, dos afetos. Por fim, também configura rituais, regras, regulamentos, normas, divisão, padronizações e categorizações explícitas e implícitas, dos mais capazes aos menos capazes, dos meninos e das meninas, do que é acadêmico e do que profissional entre outras formas de classificar nossa existência (Silva, 2003).

Sobre os aprendizados que dizem respeito as relações sociais e controle de existências, podemos observar a narrativa da professora Marta quando evidencia:

“Então, eh é desafiador.... é dolorido, tanto que eu eu estava comentando com uma colega esses dias que às vezes eu tento me abster de algumas coisas.... mesmo que todo o nosso gás e sabe? Porque eu quero tentar me poupar. (...) Estou várias questões pessoais, familiares, a minha avó, enfim... Então eu fico tentando mas, às vezes não dá sabe? Às vezes não dá. (...) Você está lidando ali com questões que te ferem às vezes como um ser humano (Professora Marta, 2023)

Devido a própria característica das instituições educacionais, como lugar de legitimação de conhecimentos e habilidades de uma sociedade, ou das classes e grupos sociais que possuem

uma parcela decisiva de poder, diversos autores explicam que o desvelamento do currículo oculto existe para colaborar na construção de uma consciência coletiva que favoreça o reconhecimento das desigualdades e violências sofridas por diferentes grupos sociais e que precisam ser combatidas na construção de uma sociedade menos desigual. Corrobora ainda para uma reflexão crítica, como forma de preparar futuras gerações para a vida e para sobreviver as peculiaridades do mundo ao qual lhes toca viver (Santomé, 1995).

Neste sentido, para além das ações pedagógicas e do currículo como política cultural e econômica, teóricos críticos do currículo consideram que a essência do espaço educativo, permite uma dialética na qual o educador vê a escola e a educação, não apenas como um espaço de doutrinação e instrução normativa, mas também como um terreno cultural que confere poder ao aluno promovendo a autotransformação. Essa compreensão além de enxergar a escola como fonte de dominação, também a percebe como lugar de resistência, de recusa aos determinismos sociais e a legitimação das desigualdades instituídas (Saviani, 2009; Ribeiro, Zanardi, 2015). Do ponto de vista político mais amplo sabe-se que a pauta da discussão de gênero e sexualidade na cidade de Manaus e no estado do Amazonas está em constante tensão. Desde 2015 grupos formados por conservadores e religiosos *versus* ativistas de movimentos sociais e professores, acompanharam as discussões parlamentares sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação da cidade de Manaus. As tensões sobre o assunto estavam relacionadas a inclusão no currículo da rede privada e pública de ensino infantil e fundamental, o ensino da educação de diversidades sexual e de gênero. No período de 2020 a 2022 uma série de disputas sobre o ensino das diversidades no âmbito das escolas municipais entrou novamente em foco. Dessa vez, o embate ocorreu em função da publicação de uma resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre o ensino da diversidade nas escolas e o enfrentamento feito por políticos religiosos conservadores a essa resolução. Constituiu-se então, um curso ordenado de litígios que culminou em julho de 2022, com um acordão entre Câmara Municipal de Manaus e Movimentos Sociais em favor dos últimos, finalizando, por um momento mais essa disputa. No entanto, outras movimentações podem ocorrer em função da dinâmica contínua pela disputa do campo.

### **1.3. Multiculturalismos, Gênero e Esperança**

*“A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”*  
*Bell Hooks*

A abordagem das diversidades no âmbito escolar, tem origem com os estudos multiculturais que privilegiam as diferenças e as concebe sempre em termos de linguagens, discursos, histórias e poder constituindo processos de subjetivação (Silva, 1992). A escola, como espaço onde circulam pessoas de diferentes gêneros, raças, classes sociais, etnias e suas interseccionalidades é vista como um lugar potencialmente conflituoso entre grupos que representam as minorias e os grupos dominantes. Há uma vinculação nas escolas das ideias hegemônicas dominantes, buscando legitimar essa compreensão junto a diferentes grupos sociais. Essa legitimação constitui importante instrumento de poder e normatização de uma classe dominante sobre as demais, muito embora, a educação seja apenas um dos dispositivos de dominação do Estado sobre as classes minoritárias (Apple, Buras, 2008)

No contexto da pesquisa, a lógica dominante que apareceu de maneira mais evidente foi a que diz respeito as relações entre professor-aluno:

“a gente desenvolveu ano passado um projeto grandioso que já é cultura da escola sobre a consciência negra. E no dia da culminância da atividade eh os professores não foram pra escola e os que foram assinar ponto não foram prestigiar o trabalho dos alunos. Foram coisas lindas que os meninos fizeram. Os meninos fizeram painéis imensos assim de Oxum e Iemanjá. As coisas incríveis. E os nossos colegas não prestigiaram... então aquilo me machucou muito, porque negligencia nosso trabalho, negligencia o esforço dos alunos. Trabalhar essas temáticas de gênero, sexualidade, raça, todos esses marcadores sociais é um trabalho constante. Você não chega e coloca lá, vamos trabalhar gêneros e pauta feminista, eles vão estranhar porque eles vem de uma cultura dentro de casa, educação em casa e vivências de um modo geral que desvaloriza, né? A aluna criou um painel imenso com o rosto da Marielle e aquilo incrível, sabe? E os nossos colegas nem aí... É aí que a gente vai trabalhando nas margens, né?” (Professora Marta, 2023)

Há cada vez mais processos de conscientização sobre o caráter homogeneizador e monocultural da escola, bem como a necessidade de romper com esse modo instituído e construir práticas educativas nas quais o multiculturalismo se faça mais presente. Além disso, é fundamental conceber a escola como campo de cruzamento de culturas, fluído, complexo e atravessado por tensões e conflitos (Candau, 2011). As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como elemento integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. Essas ações permitem o aprendizado de diferentes culturas, sujeitos, grupos e sociedades respeitando e valorizando as diversidades, além de orientar a construção e articulação de políticas de igualdade com as políticas de identidade (Silva, Rebolo, 2017).

As políticas de identidade dizem respeito a ações e ideologias de grupos e coletividades (movimento feminista, movimento negro, movimento LGBTQIA+, entre outros) que assumem uma identidade social e que buscam por um lado conquistar ou manter uma hegemonia e por outro lutar por emancipação. Isso implica considerar o movimento contínuo de socialização como processo de individualização (Ciampa, 2002). Na prática a existência humana é histórica e socialmente construída a partir do exercício de práticas produtivas, práticas políticas e práticas culturais (Alves, 2017). Neste sentido, os principais desafios em materializar nas escolas processos educacionais e práticas pedagógicas que se contraponham as desigualdades historicamente instituídas dizem respeito a questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e direitos humanos.

No contexto da pesquisa, como estratégia pedagógica para promover discussões sobre a pauta de gênero e sexualidade, as professoras explicam que desenvolvem o assunto a partir do currículo permitido no componente da educação para as relações étnico-raciais (PNE, 2014): “quando a gente aborda a minoria, que a gente aborda, a gente acaba abordando gênero. A gente aproveita os currículos que estão lá, temáticas curriculares que estão lá pra ser falada dentro da sala de aula e encaixa e injeta o gênero né?” (Professora Maria, 2023). Outra narrativa colabora nessa direção ao dizer que: “trabalhar essas temáticas de gênero, sexualidade, raça, todos esses marcadores sociais é um trabalho constante” (Professora Marta, 2023).

O conteúdo da educação para relações étnico-raciais apresenta como marcos legais a Lei No 10.639/2003, complementada pela Lei No 11.645/2008. Caracteriza-se por um conjunto de práticas, conceitos e referenciais implícitos e explícitos que visa formar no âmbito das instituições de ensino público e privado uma cultura de convivência solidária e respeitosa entre pessoas de diferentes origens e pertencimentos que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem. Essa política instaurou-se a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, xenofobia e todas as formas de preconceitos e intolerância que geram violências sociais contra um público historicamente vitimado (negros, mulheres, indígenas, homossexuais, entre outros).

A professora Marta, por ser da área da história, procura adotar uma abordagem mais crítica em sala de aula, com o objetivo de estabelecer uma reflexão mais profunda e decolonial com os alunos. Enfatiza que “a perspectiva do colonizador é apenas um ponto de vista” (Professora Marta, 2023) destacando a importância de incluir povos originários, mulheres e pessoas que foram escravizadas em suas exposições. Explica ainda que na perspectiva histórica não crítica essas pessoas não receberam o devido destaque e “quando destacadas são colocadas somente como pessoas que foram escravizadas, tirando a humanidade, tirando toda a

sensibilidade possível” (Professora Marta, 2023). Essa abordagem permite que os alunos façam reflexões sobre questões de gênero, raça, etnia e classe social questionando os discursos dominantes produzidos e reproduzidos ao longo do tempo.

Sabe-se que o currículo entre outras coisas, é um dispositivo de gênero que ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (Silva, 2016). A professora ao propor uma leitura de mundo a partir da perspectiva de gênero, destaca que os livros didáticos quando trazem alguma questão sobre mulheres, apresenta em sua maioria algo muito pontual e específico. Geralmente quando eram grandes figuras de destaque na história ou mesmo tendo alguma notoriedade seja por subverter a ordem, ou a frente do seu tempo, ou ainda questionadoras da ordem conservadora “(...) eram subsidiárias, estavam ali no feed, apneias num capítulo, nunca como tema central” (Professora Marta, 2023)

De maneira pedagógica, solicita que os alunos observem essas mulheres que marcaram época ou se envolveram em conflitos, ou que se rebelaram, para que possam compreender o protagonismo significativo que ela desempenharam, mesmo que tenham sido omitidas nas narrativas históricas tradicionais. Explica que “(...) pra que eles conseguissem entender que há um protagonismo que essas mulheres estavam lá mas que elas não eram mencionadas” (Professora Marta, 2023). O objetivo é sempre destacar a importância dessas mulheres como agentes de mudança e promover a compreensão de que a sua presença e contribuições são fundamentais para uma visão mais completa e precisa da história.

Ao explorar o protagonismo das mulheres historicamente silenciadas, a professora faz uso da pedagogia feminista, que se articula com as “pedagogias críticas” ou “pedagogias libertadoras” como sendo um conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado formuladas para propiciar a conscientização das mulheres quanto às condições de opressão em que vivem. As alunas são incentivadas a questionar as lacunas existentes nas narrativas tradicionais e a reconhecer a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e justa na leitura da história. Essa abordagem contribui para a construção de uma consciência crítica, promove a equidade de gênero e fortalece a compreensão da diversidade e complexidade da experiência humana ao longo do tempo (Sardenberg, 2011)

As interações entre o feminismo e as contribuições freireanas para a educação, como prática de liberdade, fundamentam-se na dialogicidade. O diálogo constitui ação e reflexão e, as ações pedagógicas enquanto potência, são responsáveis por problematizar a realidade e abrir caminhos para outras formas de relação menos opressoras, resgatando questões sobre a esperança e questionando “quem são os oprimidos hoje?”. Explica que quando mulheres falam para mulheres elas podem colaborar na educação uma das outras na busca pelo reconhecimento e

protagonismo de suas histórias. Mulheres, consideradas objetos e não sujeitos, não aceitaram este lugar de passividade, promovem uma verdadeira pedagogia da oprimida, uma pedagogia que ao emancipar as mulheres, emancipa todas as pessoas (Vielmo, 2021)

Adotar uma abordagem de gênero na leitura da história, permite que os alunos sejam capazes de explorar e valorizar as experiências das mulheres em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso inclui a análise de suas lutas por direitos, suas contribuições intelectuais, suas ações políticas, suas realizações artísticas, suas participações em movimentos sociais e muito mais. Além disso, a perspectiva de gênero nos permite examinar criticamente as estruturas de poder e desigualdades que moldaram as relações entre homens e mulheres ao longo da história. Pode-se questionar as normas de gênero, os papéis atribuídos a homens e mulheres, as hierarquias existentes e as formas de discriminação e opressão enfrentadas pelas mulheres.

#### **1.4. A Formação de Professores e as Demandas de Gênero e Sexualidade**

*“a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”*

*Darcy Ribeiro*

A principal ferramenta de dominação das sociedades contemporâneas é a educação escolar. O direito e educação enfrenta dificuldades estruturais em virtude das desigualdades sociais instaladas no país (Saviani, 2016). A ação estatal, por sua vez padece com a escassez de recursos para a Educação, a continuidade de políticas educacionais e negligenciando experiências, independente de serem exitosas ou não. O currículo tem recebido cada vez mais espaço, com um dos pilares avaliativos de qualidade na educação, bonificando ou punindo professores e escolas conforme os resultados de desempenho dos alunos mensurado pelas estratégias neoliberais.

A formação de professores é fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Sozinhos os professores não resolverão todos os problemas e nem podem ser responsabilizados pelas bases das dificuldades que afetam a educação, uma vez que estas são de natureza estrutural e histórica. A melhoria da educação também não é resultado direto da formação do professor e, portanto, este também não pode ser qualificado individualmente pelo desempenho de seus alunos, desconsiderando aspectos histórico-sociais envolvidos na questão (Belletati, Pimenta, Lima, 2021).

Pimenta (2018, p.89) argumenta em favor de uma formação inicial marcada por uma concepção crítico-reflexiva na qual “a teoria viabiliza a crítica coletiva que se amplia para além dos contextos de aula, da instituição escolar e das esferas mais amplas, permitindo compreender e analisar as raízes dos problemas que impedem o direito à educação”. Sobre a formação docente, as professoras argumentam em favor de que não há capacitação específica para os professores seja no período inicial ou durante a carreira continuada.

E são muitas demandas. E o professor ele não está, hoje o professor não está preparado pra lidar com essas demandas, principalmente de gênero e sexualidade. Então eu acho que é algo que tem que estar vinculado a carreira do professor. A formação e a carreira dele. (Professora Maria, 2023).

Nesse contexto, a formação de professores precisa acompanhar essas mudanças e se adaptar para atender às demandas educacionais contemporâneas. Para enfrentar esses desafios, é necessário repensar os currículos de formação de professores, promover a colaboração entre diferentes atores educacionais, fomentar a pesquisa e a inovação na área, e investir em programas de formação continuada que atualizem os professores sobre as mais recentes abordagens e perspectivas educacionais especialmente nos estudos de gênero e sexualidade.

(...) Do que a gente tem que abordar na sala de aula, eh muitos colegas eh estão no caminho inverso, né? Não é pra falar de sexualidade ótimo, não é bom falar de sexualidade não. E é uma realidade hoje do professor, né? O professor ele segue eh a cartilha, né? E a cartilha pra ele é seguida eh de forma conveniente, né? (Professora Maria, 2023).

Maria (2023) evidencia também uma “dificuldade dos professores para falar do assunto em sala de aula”. É fundamental reconhecer que a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade e na preparação dos professores para enfrentar os desafios complexos das sociedades contemporâneas.

É, é assim, como a gente vive num país onde a religião, né? o cristianismo, a religião em si... algo muito muito latente, muito forte, muito enraizado, o trabalho da formação teria que ser uma formação continuada, é um trabalho que tem que estar vinculado ao profissional da educação, a partir do momento que ele entra na secretaria de educação e vai até... eh, lá quase próximo da aposentadoria dele. Não é algo doutora,

que vai se dissolver, não é um entendimento que vai... eh chegar num colega de uma hora pra outra, né? Que vai... que ele vai solidificar essa essa informação, essa não é, é algo que precisa sim de uma formação continuada e quando eu falo formação continuada é algo contínuo, lógico, e assim, tem que tá vinculada mesmo a carreira do professor. (Professora Maria, 2023)

Costa (2022) destaca que a formação de professores enfrenta desafios significativos, especialmente considerando os estudos atuais que estão redefinindo os contornos da vida nas sociedades contemporâneas. As sociedades de hoje estão passando por transformações rápidas e complexas, impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças culturais, diversidade crescente e desafios socioeconômicos.

O professor em sala de aula assume um papel político ativo na construção de uma sociedade mais democrática. A presença do professor intelectual crítico-reflexivo proposto por Pimenta e Ghedin (2002) é fundamental nesse contexto escolar. Esse tipo de professor não apenas reconhece a importância de abordar questões sociais e políticas na educação, mas também está preparado e engajado em fazê-lo. Ele possui conhecimento teórico sólido, reflete criticamente sobre sua prática, busca se atualizar constantemente e está disposto a enfrentar desafios e resistências.

O professor intelectual crítico-reflexivo não teme os debates sobre perspectivas de gênero, raça e outras questões sensíveis. Pelo contrário, ele reconhece que é por meio dessas discussões que se promove uma educação mais inclusiva, equitativa e democrática. Ele utiliza seu papel na sala de aula como uma plataforma para incentivar o pensamento crítico, estimular a reflexão e ampliar a consciência social dos alunos.

Na formação inicial esse tipo de professor é imprescindível, pois é nesse momento que são desenvolvidas as bases teóricas e a capacidade reflexiva que serão essenciais em sua prática docente. O conhecimento teórico permite que o professor vá além do senso comum e compreenda as diferentes perspectivas e debates dentro do campo educacional, enriquecendo sua prática e seu entendimento dos processos educativos. Essa abordagem baseada no pensamento crítico permite ao professor ir além das limitações impostas pela legislação e pela estrutura escolar, buscando inovar e encontrar soluções criativas para desafios educacionais. Neste sentido a proposta freireana afirma que:

“Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da

realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos (...) enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (...). (FREIRE, 2001, p.29-30)

Ao adotar essa abordagem, o professor intelectual crítico-reflexivo contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender e questionar as estruturas de poder, de promover a justiça social e de trabalhar para uma sociedade mais igualitária e democrática. Marta reitera essa afirmação quando diz que “trabalhar essas abordagens, esses marcadores sociais é um dever que ela carrega não só como profissional da educação, mas também como sujeito que experiencia esses tipos de demandas” e que “deveria ser uma coisa natural, (...) lidar com essas questões, deveria ser mais do que necessário e importante falar sobre isso”. Portanto, a presença desse tipo de professor contribui no desenvolvimento ativo na transformação da educação e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

eu vou ser bem sincera, bem sincera, eu ainda não encontrei esse profissional, que tem esse trabalho, não, não, não tem.... eh eu tento, eu tento, é uma tentativa de fazer essa abordagem mas, não me sinto ainda preparada, não me sinto ainda eh com uma base, pra ser aquela professora que vai ser... esse trabalho, até porque a política pública da educação não me permite, né? O que nós temos hoje em em questão de Secretaria de Educação, em questão de governo federal, ainda não é trabalhar esse tipo de temática na sala de aula. Então eu não tenho, além da formação, além do preparo, do preparo eh do preparo formal, né? E também a abertura legal, pra tá, pra tá fazendo esse trabalho. Eu faço de forma informal na sala de aula, como eu falei na primeira pergunta, pegando ganchos, né? E oportunidades, mas eu não conheço alguém que faça esse tipo de trabalho, não passou pela minha carreira essa pessoa. (Professora Maria, 2023)

Pimenta (1997) e Morgado (2011) quando falam da identidade e saberes do professor. Para esses autores a profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas. Saber e identidade profissionais compõem o conceito definidor do que é ser professor hoje. A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional. Trata-se de um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, estabelecendo com ele uma relação simbiótica. E as formações inicial e contínua de professores exercem um papel fundamental nessa dialética saber-identidade.

A professora Marta também chama a atenção para o avanço neoliberal com a política do novo ensino médio.

Eu deixo bem claro pros meus alunos que eu sou contra esse novo ensino médio porque de negligencia o nosso trabalho enquanto historiador e torna esses alunos eh sujeitos não críticos né? uma vez que tenta tirar esses debates mas que a gente vai trabalhar nas margens né? Então, eh... não tem como qualquer professor dizer que é impossível trabalhar dentro de matemática histórica, sociológica, filosófica, seja lá o que for eh mesmo em outras áreas que são mais adjacentes como terra de exatas eh perspectivas de gênero, perspectiva de raça não tem como porque isso se coloca né?

O neoliberalismo, como ideologia e política econômica, tem influenciado cada vez mais os sistemas educacionais pressionando mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas. Especialmente o ensino da história desempenha um papel fundamental na formação dos alunos proporcionando-lhes uma compreensão mais aprofundada e crítica do passado e das complexidades sociais, políticas, econômicas e culturais narradas na história da humanidade. Sob uma abordagem neoliberal, pode ocorrer uma simplificação do ensino, com foco excessivo em conteúdos limitados e com um viés instrumentalista, buscando desenvolver apenas habilidades práticas para o mercado de trabalho, negligenciando o pensamento crítico e uma compreensão mais profunda dos processos históricos.

Nesse contexto, reflexões sobre o processo de formação de professores ganha destaque. As dificuldades educacionais no Brasil além de diversificadas são também complexas. Muitas escolas além de não possuir estrutura física incompatível com a clientela que atende, apresenta um corpo docente que não tem formação superior adequada na área em que atua, e os professores

que possuem formação não fazem ou não fizeram nenhuma capacitação, o que torna seus conhecimentos e métodos de trabalho obsoletos, ultrapassados e muitas vezes violências para lidar com a realidade social contemporânea, criando um abismo entre professor e aluno.

Há de se considerar que alguns padrões de comportamento explícito ou mesmo velado praticado por professores, pode ter como motivação a pressão externa feita por grupos que aderem a uma visão conservadora da educação. A necessidade de seguir currículos rígidos ou cumprir metas de desempenho específicas, pode levar a um foco excessivo em atividades completares ao currículo, em vez de se concentrar em uma educação mais abrangente e significativa. Esse cenário fica evidente quando:

“Muitas das vezes dentro da diversidade que há dentro da sala de aula e de um modo geral de um colegiado de professores que são mais conservadores. Eh de professores que são de uma formação mais antiga mas, que não se atualizaram com os debates e esses alunos trazem essas demandas. (...) Então tem várias experiências ao longo dessa minha caminhada que tem se colocado desafiador e eu tento sempre trabalhar de forma subversiva com as minhas alunas”. (Professora Marta, 2023)

Assim sendo, a adoção de propostas distintas de regime escolar para sujeitos de classes pobres, sobretudo no sistema educacional público; a mudança do discurso oficial sobre as políticas educacionais; a introdução de mecanismos avaliativos do sistema educacional, baseados na produtividade (desenvolvimento de competências e habilidades), através da definição das prioridades de investimento; o crescente processo de exclusão social; as transformações no estatuto do sujeito contemporâneo; a ruptura ou a dissolução do papel mediador da escola no processo de socialização, entre outras, são algumas consequências da interferência de agências multilaterais internacionais na organização e estruturação dos sistemas escolares nacionais.

Por outro lado, “a crise educacional resulta, em primeiro lugar, da falência dos poderes públicos em propor políticas educacionais direcionadas aos interesses públicos e, em segundo, das características mercantis da cultura hegemônica” (Alves *et al.*, 2014, p. 191). Ser reconhecido implica certas aptidões, virtudes e capacidades individuais, impostas pela cultura elitista. O que se observa no cotidiano das instituições de ensino é a redução do problema social da educação a uma dimensão individual, como se as problemáticas de natureza social e negligenciadas pelo Estado fosse um dificuldade do indivíduo e que ele poderia ter uma melhor formação cultural sem referência direta às realidades sociais, atribuindo um sentido individual à educação e mascarando ideologicamente seu significado político e de classe, impossibilitando compreender

que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas disponíveis e acessíveis.

## **SEÇÃO 2 – RELIGIÃO E ESTADO: DO CONSERVADORISMO AO PROJETO PEDAGÓGICO PARA O BRASIL**

Nesta seção vamos compreender os dispositivos utilizados pelo neoconservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação. Inicialmente será apresentado uma breve revisão histórica da relação entre Religião e Estado para em seguida demonstrar como essa articulação colaborou para o surgimento de movimentos conservadores no cenário político recente. As temáticas serão expostas nos seguintes tópicos e subtópicos: (1) Religião e Estado: Laicidade à Moda Brasileira; (2) O Neoconservadorismo e as Novas Direitas no Brasil; (3) O Projeto Pedagógico para o Brasil: Deus, Pátria e Família; (3.1.) Moralismos na Escola; (3.2) Colegiado Conservador, Negação de Direitos e Discursos de Ódio; (4) Neoconservadorismo e Moralidades: Repercussões na Cidade de Manaus (AM).

De imediato, propomos algumas considerações em torno dos termos “dispositivos” ‘religião’ a fim de permitir melhor compreensão do uso e dos significados atribuídos a essas nomeclaturas no decorrer da leitura.

O termo dispositivo aqui proposto refere-se ao constructo desenvolvido por Foucault (1995) que se refere a noção complexa para descrever as interações entre elementos discursivos, institucionais e sociais que moldam e regulam a maneira como o conhecimento é produzido e circula em uma sociedade. Contudo, o uso desse conceito, a partir de uma leitura neomarxista, serve como elemento de análise teórica sobre como as estruturas de poder e controle operam na sociedade capitalista contemporânea, compreendendo que de forma as instituições econômicas influenciam não apenas a produção material, mas também a produção do conhecimento, a ideologia e as subjetividades, examinando as complexas interações entre poder, conhecimento e controle das sociedades.

Em termos foucaultianos, o dispositivo não se limita apenas a um objeto físico, mas também abrange relações, práticas, discursos e instituições que estão interconectados. Os dispositivos não apenas produzem conhecimento, mas também moldam nossas percepções, subjetividades e formas de controle social. Por exemplo, instituições como prisões, escolas, hospitais e sistemas de vigilância podem ser consideradas dispositivos, pois têm a capacidade de regular e influenciar o comportamento das pessoas e a maneira como elas percebem o mundo ao seu redor. Foucault (1995) argumenta que os dispositivos são essenciais para a manutenção do poder e do controle social em uma sociedade, pois determinam o que é considerado conhecimento legítimo, estabelecem normas e regras, e exercem influência sobre como os indivíduos se comportam e se relacionam. Dito de outro modo, refere-se a uma rede complexa de elementos

discursivos, institucionais e sociais que trabalham juntos para moldar o conhecimento, o poder e as interações sociais em uma determinada sociedade.

O conceito de Religião é complexo e multifacetado. Sua concepção pode abranger uma variedade de crenças, práticas, rituais, éticas e valores compartilhados por grupos de pessoas em diferentes lugares do mundo. Não há uma definição única e definitiva, uma vez que ela pode ser compreendida e interpretada de diferentes maneiras, com o apoio de perspectivas culturais, filosóficas ou antropológicas distintas.

A ideia de ‘religião’ aqui descrita, está mais próxima daquilo que o antropólogo cultural, Clifford Geertz, explica como um sistema simbólico que fornece significado para a vida das pessoas, interpretando os rituais e práticas religiosas como formas de expressão cultural. Para esse autor, a religião seria uma tentativa de ajustar as ações humanas a uma ordem cósmica, convertendo esses ajustes para a experiência humana (Geertz, 1989).

Neste sentido, a religião atuaria como um sistema para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens, através do entendimento de conceitos de uma ordem de existência mais geral, simulando essas concepções com o sopro da vida e permitindo que essas motivações pareçam singularmente realistas. Pode-se dizer, de maneira geral, que a religião baseia-se na capacidade de ser útil ao indivíduo e ao grupo social, como fonte de concepções gerais sobre o mundo, elaborando visões culturais, de onde fluirão suas funções sociais e psicológicas (Geertz, 1989). Sem promover um debate mais aprofundado – uma vez que não cabe neste estudo – mas, sinalizando a base teórica que sustenta as compreensões e os argumentos sintetizados nesta pesquisa, faremos uso do termo religião, proposto do Geertz, como o entrelaçamento desse sistema aos processos sociais, culturais e psicológicos de pessoas e sociedades.

Fenômenos como glocalização, que combina as palavras ‘globalização’ e ‘localização’ para descrever o processo pelo qual as crenças e práticas religiosas se espalham e se adaptam em níveis globais e locais; a publicização, que se refere ao ato de tornar as crenças, práticas e símbolos religiosos visíveis e manifestos no espaço público de uma sociedade; e a minoritização, processo pelo qual um grupo religioso ou uma determinada religião se torna uma minoria em relação a outras religiões ou grupos dominantes em uma determinada sociedade, tem revelado aspectos significativos da relação da ‘religião’ com o espaço público. Essa relação acaba evidenciando a presença e a manifestação das crenças e práticas religiosas no espaço público com consequências e desdobramentos nas esferas sociais, políticas e culturais, tornando-a um cenário de ‘religião pública’ (Burity, 2015). É a partir desse conceito de ‘religião pública’ que iremos abordar a perspectiva da religião nas políticas públicas de Estado.

Dito isso, primeiramente vamos conhecer as relações entre Religião e Estado e seus desdobramentos políticos na história recente do país, para em seguida compreender os avanços dos neoconservadorismos no Brasil e suas relações com as questões religiosas na composição do cenário político brasileiro. Somente depois dessa contextualização é possível analisar coerentemente as transformações recentes que as políticas públicas de educação no Brasil vem sofrendo.

### **2.1. Religião e Estado: Laicidade à Moda Brasileira**

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de parlamentares religiosos em espaços políticos, o que tem despertado interesse de pesquisadores em analisar as relações entre religião e política na contemporaneidade. Afirmar que o Estado é laico não abrange todas as diferentes camadas de análise necessárias para compreender essa relação complexa. Para uma compreensão mais completa, é primordial contextualizar historicamente o cenário específico, de modo a entender as intrincadas tramas e interações das redes de relacionamento dos atores sociais que permeiam a sociedade em questão.

A laicidade diz respeito, primeiramente, ao Estado. Uma definição importante sobre a laicidade explica que esse constructo se mede pela existência ou não de uma dimensão religiosa de um país ou nação, pela existência ou não de uma religião do Estado, pelo lugar do ensino religioso na escola, entre outros (Ternisien, 2007). Ou seja, o Estado é laico quando dispensa a religião como elemento integrador das relações sociais (Oro, 2011). A laicidade e a separação entre religião e política, constituem “características do mundo ocidental. Elas possuem pouco ou nenhum sentido na maioria das outras sociedades” (Bauer, 1999, p. 8). Ela não ocorre de maneira homogênea nos diferentes países ocidentais. Pelo contrário, estão longe de representar uma concepção uniforme entre poder político e as instâncias religiosas (Bressler, Simard, 2006).

No Brasil, esse fenômeno assume características e contornos singulares, devido a crescente participação de grupos religiosos cristãos na esfera política nacional. Destaco que a laicidade brasileira, precisa ser relativizada e compreendida a partir dos arranjos e forças institucionais instauradas no âmbito da história nacional, uma vez que ela por si mesma não se configura como um valor central na república (Oro, 2011)

Dito isso, não é novidade que a relação entre religião e estado existe desde o período colonial. Em 1840, a igreja católica brasileira passou a seguir ordens diretas do Papa, não ficando mais subordinada a coroa luso-brasileira. Episódios de ‘insubordinação’ de alguns bispos e a tolerância do império com a maçonaria e o liberalismo, promoveu desacordos entres os poderes

tendo como consequência, além da prisão de bispos, a formalização na Constituição de 1891 com a separação entre o Estado e a religião. No mesmo período histórico, forças sociais seculares estavam em ascensão e ameaçavam o poder e influência da Igreja. Eram o liberalismo, o racionalismo, o positivismo e o comunismo que desafiavam a capacidade de resposta, a organização social e as ideias de fé e dogmas propagados pelo catolicismo (Silva, 2017).

Neste cenário de fragilidade e composição de forças sociais a Igreja Católica brasileira buscou rever seus posicionamentos internos com o objetivo de acentuar sua presença na sociedade. Diferentes denominações cristãs emergiram no campo religioso e social brasileiro com destaques ao pentecostalismo até meados de 1920. Duas congregações merecem destaque: a Congregação Cristã (CC), fundada em 1910 por dissidentes de igrejas protestantes e considerada a igreja pentecostal mais antiga do país e que somente nos anos 70 ganhou força e se constituiu como principal esfera religiosa a ameaçar a hegemonia social e política da Igreja Católica (Lustosa, 1991). E, a Assembléia de Deus, fundada em 1911 por missionários suecos que se instalaram no norte do país, no estado do Pará, tornando-se até a década de 50, a maior expressão da igreja pentecostal no Brasil (Freston, 1993).

Como tentativa de reação e reafirmação de suas crenças, a Igreja Católica construiu um discurso sustentado pela dualidade do bem/mal, no qual o mundo moderno representado por novas ideias e concepções de organização social, era tratado como nocivo e contrário a vontade de Deus, aos valores morais, a família e a autoridade. Essa dualidade também foi bastante explorada por religiões que almejavam ascensão popular entre elas o pentecostalismo e o espiritismo. A Igreja permanecia se apresentando como guardiã dos valores “vitais” para a ordem social, ao mesmo tempo em que se colocava como a única via de comunicação com Deus, tendo em vista as campanhas contrárias as religiões que emergiam, que eram demonizadas e consideradas seitas (Mainwaring, 1989).

A ascensão do comunismo e do movimento sindical mobilizou a adesão de muitos católicos ao movimento integralista (de inspiração conservadora). A Igreja então, criou no início da década de 1930, os círculos operários católicos e a juventude operária católica, como concorrentes dos sindicatos na mobilização dos trabalhadores. Além de campanhas de “demonização” da orientação política e de seus membros. Estes exemplos são observações importantes para termos um esboço da relação entre a Igreja Católica e a política no Brasil durante primeiras décadas do século XX. Elas denotam certo poder de resistência da instituição frente a possíveis ameaças de seu poder hegemônico como entidade provedora de um estatuto moral e religioso mais adequado à sociedade brasileira (Silva, 2017).

Contudo, nenhum empreendimento foi tão singular quanto a Liga Eleitoral Católica (LEC). Ela se constituiu em uma das principais estratégias de intervenção dos objetivos e concepções religiosas na esfera política, desde a separação do Estado com a Religião. Tinha por objetivo influenciar a composição do legislativo federal nas eleições de 1933 e, a Assembleia Nacional Constituinte que foi realizada no mesmo ano. Seu funcionamento ocorreu através de comitês, que se encarregavam de identificar possíveis representantes de seu projeto no interior da Igreja para as eleições de 1933, foi implementada em todo Brasil. Analisava todas as plataformas eleitorais dos candidatos ao legislativo, para orientar os católicos quais eram as propostas recomendadas e aquelas que deveriam ser evitadas. Os critérios utilizados para a promoção e indicação das candidaturas levavam em consideração a posição do candidato acerca dos valores morais e seu alinhamento com os interesses da Igreja. Entre estes interesses, o divórcio e o ensino religioso nas escolas eram os mais relevantes. As eleições de 1933 revelaram uma impactante vitória dessa estratégia eleitoral católica, uma vez que a maioria dos candidatos com o apoio da liga foram eleitos (Mainwaring, 1989).

Entretanto, após as eleições os candidatos vitoriosos foram submetidos a supervisão e tutela da Igreja que formou comissões com o intuito de debater o Código Civil e Penal, a Lei Eleitoral e a defesa dos valores da família. Os parlamentares no Congresso Nacional atuavam como interlocutores para pressionar o sistema político pelos interesses da Igreja na elaboração da constituição. A instabilidade política do período tornou aquele momento o mais oportuno para exercer esta forma de pressão, com vistas à “recristianização” do país e a restauração da hegemonia social e religiosa. Na Constituição de 1934, a proibição do divórcio, o ensino religioso nas escolas e o estabelecimento de subsídios estatais para as obras assistenciais vinculadas a Igreja, representou o reflexo dessa ofensiva religiosa na esfera política, incorporando as demandas da Igreja ao novo texto constitucional (Machado, 2012).

No governo Vargas (1930 – 1945) uma aliança política sólida de acordos com o Estado atendeu demandas importantes da Igreja, como a obstrução de impulsos políticos do liberalismo e do comunismo e, a concessão de privilégios para a Igreja. Para o Estado esses acordo significaram respaldo social para o regime instituído. Com o fim da era Vargas houve alterações na aliança entre a Igreja e o Estado. No período democrático (1946-1964) a Igreja já não dispunha do mesmo amparo do Estado, e as relações entre estas instituições já não eram tão estáveis (Mainwaring, 1989). Neste contexto, pressões internas sobre mudanças na igreja católica brasileira ocorreram, mas esta permanecia conservadora e preocupada em conquistar a contruir vínculos com as elites urbanas, rurais e a classe média em detrimento as classes populares (Prandi, 1999).

Nesta época houve a expansão dos centros urbanos com a industrialização e os fluxos migratórios do norte/nordeste para o sudeste, delimitaram os traços singulares da primeira democracia. Esses processos produziram a emergência do pentecostalismo nos grandes centros urbanos, principalmente em São Paulo. A chamada segunda onda do pentecostalismo foi marcada pela crença na cura divina e nos dons do Espírito Santo, elementos já presentes em outras denominações religiosas, conferindo-lhe ampla inserção nas classes populares. Apesar de significativa inserção popular os pentecostais permaneceram afastados de qualquer debate político institucional (Bandeira, 2000).

Essas mudanças exigiu um reposicionamento da Igreja Católica que foi materializado no Concílio Ecumênico realizado em 1961, mais conhecido como Concílio Vaticano II. Neste evento foram revisados os padrões de autoridade, a importância do laicato e a opção pelos “pobres” se tornou posição oficial da instituição. Após o Vaticano II, houve crescente tensão entre grupos progressistas e conservadores no interior do catolicismo nacional. Estes últimos almejavam empreender as mudanças de modo gradual, preservando velhas estruturas. Organizações leigas entraram nessa disputa como foi o caso da Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC), Ação Católica Brasileira (ACB) e a Ação Popular (AP), criados em 1961, tendo em vista os conflitos travados com a hierarquia conservadora. Estas associações romperam com paradigmas cristalizados, demonstrando que os leigos poderiam pensar e oferecer caminhos ao catolicismo, sem depender exclusivamente do clero para isso. Em virtude de sua aproximação com grupos de esquerda, sua crítica ao capitalismo e proposta de intervir no mundo para promover a justiça social via catolicismo, estas associações foram consideradas a gênese das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das concepções que formaram mais tarde a Teologia da Libertação (TL) (Silva, 2017).

Apesar da reorientação eclesial do catolicismo e da ascensão de vertentes progressistas no Brasil, a Igreja apoiou o golpe militar em 1964. O apoio ao golpe teve como objetivo afastar as possíveis ameaças de implantação do comunismo no Brasil, mas também, serviu como pano de fundo, para pressionar a chamada “esquerda católica”. Como desdobramento do apoio houve a desarticulação dos setores progressistas da igreja, com a prisão de militantes leigos e algumas associações foram consideradas subversivas e ilegais a partir de 1966. Nos primeiros anos do regime militar a Igreja Católica brasileira silenciou diante dos casos de repressão e manteve-se inalterada quanto às mudanças teológicas promovidas pelo Vaticano II. A resistência conservadora já contava com um suporte social sólido, permitindo-lhe enfrentar as reações adversas e expandir sua abordagem de mobilização (Machado, 2012).

Nos anos 70 alguns setores da Igreja iniciaram uma nova relação com as elites e a política. Passou a contestar a acumulação financeira, as desigualdades, o latifúndio e a autoridade política vigente. Essa postura resultou em conflitos com o Estado, levando a uma série de episódios de repressão militar. Alguns setores militares consideravam a Igreja uma das principais inimigas do país. Contudo, esse posicionamento não ocorreu de maneira repentina. No 1º Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), realizado em Medellín em 1968, foram ratificadas as linhas estabelecidas pelo Vaticano II, na qual o lugar da Igreja deveria ser ao lado do povo e no combate ao ‘pecado social’ entendido como a exploração advinda do sistema capitalista. Isso favoreceu o crescimento das CEBs e legitimou a ação de setores progressistas no Brasil (Lustosa, 1991)

Desde sua origem, um dos objetivos das CEBs era ser instrumento de recuperação do espaço perdido pela Igreja católica para as religiões de matriz africana, espiritismo e principalmente para os pentecostais. Na década de 1970 os pentecostais já representavam cerca de 10% da população brasileira, e é neste período que emerge a terceira onda/fase do pentecostalismo. A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e a Igreja Internacional da Graça de Deus (IIGD) são as principais representantes dessa fase, pois promoveram significativas alterações no campo religioso, visto que tais denominações introduziram no Brasil a teologia da prosperidade, o uso intensivo das mídias, do exorcismo e da inserção deste segmento religioso na política institucional, consolidando o pentecostalismo como principal concorrente a hegemonia religiosa dos católicos no Brasil (Mariano, 1995)

Apesar das CEBs não terem obtido pleno êxito em sua função de reconquistar os espaços religiosos para a Igreja Católica brasileira, é inegável dinamização que elas promoveram nas bases do catolicismo nacional. Uma combinação de missão evangelizadora com a proposta de fomentar a discussão e a participação política. Sua atuação transformou a Igreja em um dos principais atores na luta contra o regime militar e seus posicionamentos, tornaram o catolicismo brasileiro a corrente mais progressista do cenário mundial. No entanto, permaneceu rígida em relação a revisão de seus valores morais, salientando a necessidade e preservação da família nuclear e a indissolubilidade do casamento. A única flexibilidade foi a tolerância com aqueles que se divorciaram (Machado, 2012)

Seu declínio se inicia nos anos 80. A redemocratização provocou certa desmobilização nas CEBs, uma vez que, o espaço ocupado por essa entidade passou a ser assumido por associações de bairros, movimentos sociais e partidos políticos, que passaram a reivindicar suas demandas de forma autônoma. Outro aspecto que contribuiu para essa fragilização foram as pressões sofridas por setores conservadores do Vaticano que se empenharam em frear o avanço

da Teologia da Libertação (TL) e da expansão da Renovação Carismática Católica (RCC) no país (Lustosa, 1991).

Setores progressistas da Igreja Católica foram fundamentais para a abertura política do Brasil. Houve intensa mobilização de atores religiosos, nas mais variadas frentes, para a abertura democrática e para a elaboração da Carta Constitucional de 1988. Além dos católicos, a significativa presença dos neopentecostais consolidou a formação desse segmento religioso na política nacional. Essa presença foi reflexo das estratégias políticas construídas nos anos 80 pela IURD. Como consequência a bancada evangélica entre os anos de 1982 e 1996 saltou de 14 para 33 representantes na Câmara dos Deputados (Mariano, 2004)

A movimentação política dos neopentecostais pode ser entendida tanto como reação diante das disputas religiosas, sociais e políticas com outros setores (como mídia, partidos de esquerda e Igreja Católica), como também uma maneira de garantir respaldo político para seus interesses. Estudiosos mais recentes destacam que a participação em espaços legislativos, frequentemente é vista como uma forma de proteger suas práticas litúrgicas (como cura divina, exorcismo e a arrecadação de donativos), que eram alvos centrais e de conflitos de interesses com os setores já mencionados (Mariano, Pierucci, 1992).

Tal postura foi decisiva na construção de alianças feita por parlamentares neopentecostais nas eleições seguintes. O apoio a Collor em 1989 e a Fernando Henrique em 1994, tiveram como objetivo a oposição ao candidato Lula, liderança de esquerda e representante do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República. Os fiéis eram orientado a evitar candidaturas consideradas ‘extremistas’ porque acreditavam que havia uma certa aliança entre o PT e alguns setores da Igreja Católica interessados em restringir a liberdade religiosa (Machado, 2012)

A presença de neopentecostais nas esferas de decisão no campo político brasileiro, baseou-se na preservação de sua liberdade religiosa como eixo de sustentação. Este argumento permaneceu mobilizado durante toda trajetória desse segmento após as décadas de 80 e 90, como estratégia para frear iniciativas em prol dos avanços na legislação, às minorias religiosas e de gênero, como também para demarcar seu território diante da Igreja católica (Mariano, Pierucci, 1992)

A hierarquização das liberdades religiosas em detrimento a outras liberdades promoveu consequências a democracia brasileira como veremos a seguir. Surge um novo ator social, sinalizando a emergência da conversão do capital religioso em capital político. Estratégia bastante utilizada pela Igreja Católica durante todo o século XX:

“1) o exercício de sua influência religiosa para intervir na escolha eleitoral de seus fiéis; 2) a “demonização” de forças políticas e sociais que pudessem lhe representar ameaças; e 3) a mobilização de sua densidade social e peso político como moeda de troca para pressionar o sistema político em prol de suas demandas” (Silva, 2017, p. 241)

As similaridades de estratégias utilizadas por católicos e neopentecostais instaura um capítulo novo nas relações entre religião e política. As candidaturas oficiais e as frentes parlamentares assumiram o caráter confessional. O destaque ocorre porque permite o reconhecimento de ruptura nos padrões de relacionamento que os cristãos tinham com a política. Essa perspectiva, seria uma ‘purificação’ do espaço político e a conquista para o ‘reino de deus’ dessas esferas que estão sob o ‘domínio do diabo’. Foi a partir do anos 80 que a inserção de pastores e bispos na política nacional ganhou status de missão eclesial da igreja (Silveira, 2008).

Ao mesmo tempo em que os neopentecostais ampliavam sua participação no cenário nacional, a Renovação Carismática (RCC) buscava sua consolidação no movimento católico. Seu surgimento e expansão no Brasil ocorreu principalmente na classe média, com algumas inserções em camadas populares e foi o grupo católico com maior visibilidade nos últimos anos. Sua ascensão pode ser compreendida a partir do uso intenso da TV e rádio, como veículos de propagação de sua mensagem e dos padres famosos, com notoriedade midiática. Costuma ser denominada de pentecostalismo católico devido a incorporação de práticas neopentecostais como: a crença nos dons do espírito, a valorização da bíblia, o formato dos encontros e o proselitismo religioso. A devoção a Maria e a obediência ao Papa constituem traços distintos que distanciam carismáticos de neopentecostais (Silva, 2017)

O destaque a RCC e aos neopentecostais está relacionado as novas configurações e arranjos entre política e religião. Até os anos 90, a inserção de segmentos religiosos na política ocorria de maneira individual, buscando apoio e conquistando lideranças religiosas e grupos em suas denominações. A partir desse período, estes grupos deram um passo na direção de um modelo institucional ou corporativo. Uma forma de representação política que emerge no interior das igrejas e que seus mandatos são construídos para atender os interesses dessas denominações (Oro, Alves, 2013).

A IURD, foi o modelo mais bem sucedido desde então, ocupando espaços políticos, majoritariamente nas casas legislativas, ampliados em cada eleição a partir do uso de estratégias articuladas de suas lideranças, aqui representadas pelo alto escalão, como o bispo Rodrigues e o bispo Marcelo Crivella. Dois aspectos parecem ser fundamentais no sucesso deste modelo. A

primeira é o engajamento que bispos, pastores e obreiros fazem durante os período eleitorais e a segunda é o carisma institucional. Esta última implica em vincular o mandato a representação institucional. Isso promove uma espécie de ‘recenseamento’ prévio feito pela Igreja para identificar o perfil dos fiéis e a plausibilidade do candidato, permitindo diagnosticar quantos candidatos a instituição irá lançar e para que uma candidatura não retire votos da outra. Com isso, os candidatos atendem a um perfil que demonstram boa adesão eleitoral (Oro, 2003)

Apesar de haver consensos sobre a necessidade de construir estratégias políticas a cada eleição, muitas igrejas neopentecostais se mantem sob uma base organizacional diferente da estrutura da IURD. A diversidade organizacional dos neopentecostais estabelece diferenças na maneira como cada denominação vai se articular no campo político. A Assembléia de Deus é mais heterogênea e alguns dos seus ministérios regionais atuam de maneira autônoma e independente, como é o caso do Ministério de Madureira, liderado por Silas Malafaia. A utilização destas estratégias é responsável pelo crescimento paulatino da ‘bancada evangélica’ desde os anos 90 (Oro, 2003a)

Os avanços dos neoconservadorismos, fascismos e fundamentalismos no Brasil e suas relações com as questões religiosas na composição do cenário político brasileiro, e o progresso das religiões pentecostais e neopentecostais nessa disposição sofreu mudanças significativas a partir dos anos 80, com o início do processo de redemocratização do país. Foi através da construção de uma agenda de direitos que incluiu, a pluralidade e a interculturalidade das religiões, como estratégia de colaboração entre governo e atores religiosos diferentes, no enfrentamento de graves problemas sociais (BURITY, 2015). A igreja católica perdeu hegemonia e a sociedade civil impulsionou a abertura para movimentos populares, fazendo com que as disputas intelecto-morais e sociais, estivessem associadas não apenas a uma disputa eleitoral, mas também a um domínio sobre a máquina do estado (BURITY, 2015a)

Essa disputa, deu origem a tentativas de hegemonia por parte de grupos políticos diferentes, assumindo contornos favoráveis com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República. Os governos Lula-Dilma estabeleceram lastros sociais que colocavam como prioridade, a abertura de estratégias institucionais para uma participação efetiva da população nas políticas de estado (GAWRYSZEWSKI e MOTTA, 2017). A participação e o reconhecimento social de grupos minoritários, incluindo os religiosos, nesse período, propiciou um crescimento de formas “globais” e “locais” de religiões, numa agenda transnacional de “religião pública”. Não foi por acaso que a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) foi instituída entre os anos 2013 e 2014 (BURITY e GIUMBELLI, 2020). Foi neste cenário que a educação ganhou destaque na arena de disputas políticas de grupos sociais diferentes.

O reflexo dessa incursão religiosa na política ganhou visibilidade em 2016, durante a articulação de golpe e votação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, na Câmara dos Deputados, tendo como justificativa majoritária para o voto a favor do impedimento Deus, a família cristã e suas igrejas. Este episódio emblemático gerou enorme repercussão na política brasileira com a ampliação e expressiva presença de representantes políticos vinculados as denominações cristãs no Congresso Nacional. É este cenário que instaura as condições favoráveis para o avanço do neoconservadorismo e das novas direitas sobre a política nacional (Silva, 2017)

## **2.2. O Neoconservadorismo e as Novas Direitas no Brasil**

No Brasil, esse movimento tomou forma a partir da reorganização das classes dominantes em meados dos anos 80, mesmo período marcado por conquistas democráticas e avanços de movimentos sociais. Com o processo de abertura política, intelectuais e empresários do eixo sudeste buscaram novas estratégias de ação política e ideológica alinhados ao projeto do empresário inglês Anthony Fisher, fundador do Institute of Economic Affairs (IEA), criando no Rio de Janeiro, o Instituto Liberal. Em 1984, o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), fundado em Porto Alegre, tornou-se um dos responsáveis pela difusão do pensamento conservador e das agendas da direita no Brasil, organizando eventos que assumiram o caráter internacional e tornando o Brasil vitrine de apresentação pública da pauta conservadora (Casimiro, 2018; Lima 2020).

Os anos 90, caracterizado pelo domínio dos empresários nas funções sociais do Estado, diversas empresas, fundações e institutos passaram a articular e definir diretrizes de ação das chamadas organizações não governamentais (ONGs) e das associações sem fins lucrativos, buscando organizar e orientar formas de atuação coletiva, na construção de consensos em torno de suas concepções de mundo e objetivos político-ideológicos. Grandes grupos econômicos e industriais, que mobilizavam o grande capital econômico e simbólico do país, agruparam-se para produzir consenso em torno das reformas neoliberais. Entre as instituições organizadas estão o Instituto Millenium e o Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), que tem um papel fundamental na articulação de esforços e/ou recursos para a atuação política de empresários nas campanhas eleitorais (Casimiro, 2018; Monteiro, 2019; Lima 2020).

Nos anos 2000, o Movimento Brasil Competitivo (MBC) representou uma articulação importante para os empresários brasileiros. Tornou-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e passou a ter em sua própria estrutura, a representação institucional do Estado, com membros dos quatro ministérios, indicados pela Casa Civil com cadeiras

permanentes. As OSCIPs são instituições privadas que atuam no setor público com interesse social, podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos. Uma de suas agendas é a redução da aparelhagem do Estado para torná-lo mais “enxuto” e “eficiente”. Isso significa não apenas educar ou formar consensos de “eficiência” e “competitividade”, mas de difundir e instrumentalizar, nos dispositivos do estado, o modelo privado de gestão como proposta “modernizadora” das instituições públicas, incluindo a Educação (Casimiro, 2018; Monteiro, 2019; Lima 2020).

É assim que até o final da primeira década dos anos 2000, os discursos das direitas brasileiras, foram ganhando força, avançando na propagação do pensamento liberal-conservador, nas narrativas revisionistas sutilmente propagadas nos programas de qualidade e, nas *fakenews*, tornando estas últimas, como principal dispositivo de comunicação que renuncia ao “constrangimento” de discursos inaceitáveis e repulsivos para sociedade, como naturais e de direito, passando a orientar a propagação das ideias e agendas das direitas no Brasil. Em 2010, no Fórum da Liberdade, o Instituto Mises Brasil (IMB) foi lançado, representando uma fração mais ortodoxa da doutrina neoliberal austríaca (libertarianismo), reforçando o desprezo por tudo que é público e supervalorizando a economia de mercado como condição fundamental para o exercício pleno da liberdade. Trata-se de uma cepa fundamentalista do mercado e do conservadorismo cultural, que busca estabelecer concepções moralistas, legitimando uma ideologia de caráter protofascista, com uma aparência de “crítica social” e sob o signo de “ciência” (Casimiro, 2018; Monteiro, 2019; Lima 2020).

Já no Fórum da Liberdade de 2012, foi lançado o Estudantes pela Liberdade (EPL), voltado especificamente ao público jovem e universitário. Essa instituição mantém vínculos com organizações de caráter tradicional e doutrinário, apresentando-se como uma versão abasileirada do Students for Liberty, ligados a Atlas Network, organização não governamental estadunidense que financia grupos libertários e de livre mercado em todo o mundo. Tem como braço político e ideológico, o Movimento Brasil Livre (MBL), com narrativas revisionistas, ataques aos movimentos sociais, discursos de ódio de classe e ataques a minorias. (Casimiro, 2018; Monteiro, 2019; Lima 2020)

Percebe-se, facilmente que nova direita brasileira não apresenta homogeneidade ideológica, mas abriga distintas orientações, situando-as num conglomerado ideológico mais ou menos coeso (Carapanã, 2018) e, resultante da compatibilidade de grupos diversos, cuja união é, sobretudo, pragmática e motivada pela percepção de um inimigo comum (Miguel, 2018). Os grupos que compõem essa nova direita também se definem como grupos: conservadores, neoconservadores, ultraconservadores, libertários, neoliberais, ultraliberais, reacionários,

fundamentalistas religiosos, anticomunistas, entre outros termos que sinalizam matrizes ideológicas comuns (Lima, 2020).

Entretanto, ainda no neoconservadorismo brasileiro podemos identificar três movimentos coexistentes: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. O libertarianismo que defende a ideia de Estado mínimo e sustenta que qualquer situação originada por mecanismos de mercado é, em si mesma, justa, independente do quão desigual possa parecer. Essa posição é defendida por instituições privadas como é o caso do Instituto Millenium, principal Think Tank da direita brasileira, financiado por empresas nacionais e internacionais e criado em 2006. Além disso, esse movimento conta com o apoio de grande parte da imprensa brasileira, tendo como um dos seus principais defensores Rodrigo Constantino (Miguel, 2016).

O fundamentalismo religioso que ganhou força no Brasil desde os anos 90. É composto por diferentes denominações protestantes e evangélicas, além de uma ala conservadora da Igreja Católica (Lima, Hypolito, 2019). Pressupõe que há uma verdade revelada que se impõe a qualquer possibilidade de debate. Suas ideias fazem oposição as questões ligadas ao direito reprodutivo, feminismo, novas configurações familiares, políticas de combate às violências, entre outros assuntos. Por fim, o anticomunismo, que ganhou roupagem nova na América Latina e no Brasil a partir da ameaça bolivariana (doutrina de Hugo Chávez) e do Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda. Olavo de Carvalho representava uma das vozes dessa posição (Miguel, 2016).

Destes movimentos o fundamentalismo religioso é fenômeno de maior expressão conservadora sobre os avanços da agenda de direitos da sociedade brasileira. Suas raízes no Brasil ocorreram através dos movimentos de protestantes missionários e de pentecostais. Essas denominações religiosas se utilizaram das “missões de fé” como estratégia para ampliar sua atuação pelo país. Funcionavam como organizações missionárias independentes de igrejas estadunidenses e agiam em três níveis diferentes: evangelização de massa, acampamentos para juventude e literatura. Apesar de os dois movimentos serem constituídos por igrejas diferentes, tornaram-se um só no individualismo conversionista associado a uma ética excludente e, na primazia da bíblia que molda a fé e a prática cristã (Mendonça, Velasques Filho, 2002).

Os fundamentalistas religiosos, estão longe de ser um grupo homogêneo, assim como todos os outros grupos que compõem o movimento conservador e as novas direitas no Brasil. Católicos, espíritas e evangélicos fazem parte do rol de denominações religiosas que defendem interpretações estritas e literais das escrituras e rejeitam mudanças culturais e sociais, em diferentes aspectos da vida pública e privada, justificando-as nas suas crenças e valores. Neste

grupo os evangélicos, principalmente os neopentecostais, merecem destaque, devido sua participação nas agendas morais e nas questões de gênero e sexualidade.

Os evangélicos são um grupo religioso plural que assumiram diferentes esferas da vida social brasileira nas últimas décadas. Seu crescimento tornou-se evidente com a divulgação do censo brasileiro de 2010. O número de pessoas que se identificavam com protestantes, evangélicos ou pentecostais saltou de 9% em 1991, para 22% em 2010, e ainda no mesmo estudo, o número de católicos caiu de 83% para 65% no mesmo período (IBGE, 2012; Mariano, 2013). Essa mudança no perfil populacional gerou um impacto significativo na sociedade e na política brasileira (Holland, 2018). Mas isso não ocorreu por acaso, o Brasil concentra a segunda maior população cristã do mundo, ficando atrás somente dos EUA, e é considerado o maior país católico da terra (Alves, Cavenaghi, Barros, 2014).

Isso permitiu que o conjunto de transformações demográficas, acompanhado de mudanças sociais, fizessem surgir um mercado de bens e serviços com a consequente formação de um mercado religioso com a pluralização das religiões. Grupos pentecostais e neopentecostais, utilizando estratégias mercadológicas para sua organização interna, desenvolveram formas de “comercialização” de bens simbólicos e sagrados, usando dispositivos de customização e fidelização (Oro, 1992). Isso fez com que as igrejas pudessem desenvolver produtos e serviços religiosos em massa, para atender necessidades específicas, de determinados grupos de “clientes”, segundo as características socioeconômicas e preferências comportamentais, favorecendo a ampliação da participação social desses grupos em diversas camadas da sociedade (Silva, 2017).

Com a capilarização de grupos evangélicos e o aumento de sua participação, como atores, em diversas pautas sociais, a politização desses grupos era inevitável. Em 1994, eram 21 deputados federais evangélicos, hoje já são 105 deputados e 15 senadores, o que equivale a 20% do Congresso Nacional. Compõem uma frente parlamentar que compartilham afinidades com valores em “defesa da família” e dos “cidadãos de bem”, incluindo propostas legislativas restritivas a direitos reclamados por movimentos de mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+, entre outros. Fazem uma avaliação negativa da cultura política brasileira, rejeitando e buscando um distanciamento da política partidária substituindo-a por uma perspectiva política de restauração ou criação uma nova cultura política no país (Machado, 2015).

Há uma hegemonia de opinião entre pentecostais que a participação na política eleitoral é mais que um dever moral dos cristãos, constituindo-se como um direito de uma minoria religiosa que sempre foi preterida pelo Estado e pelas elites políticas, numa busca de equivalência com outros segmentos sociais que atuam na definição das leis brasileiras (Machado, Burity,

2014). A agenda política desses grupos diz respeito a questões morais com forma de reação ao avanço do feminismo e do movimento pela diversidade sexual (Burity, 2006; Machado, 2010, 2015; Mariano, 2011)

### **2.3. O Projeto Pedagógico para o Brasil: Deus, Pátria e Família**

A educação no Brasil, em seu contexto histórico, sempre foi permeada por uma convivência por vezes equilibrada e noutras vezes nem tanto, com a religião hegemônica. Essa relação sofreu mudanças significativas nos anos 80, com o início do processo de redemocratização do país, através da construção de uma agenda de direitos que incluiu a pluralidade e a interculturalidade das religiões, como estratégia de colaboração entre governo e atores religiosos diferentes, no enfrentamento de graves problemas sociais (Burity, 2015). A igreja católica perdeu hegemonia e a sociedade civil impulsionou a abertura para movimentos populares, fazendo com que as disputas intelecto-morais e sociais estivessem associadas não apenas a uma disputa eleitoral, mas também a um domínio sobre a máquina do estado (Burity, 2015a)

No campo da educação, o neoconservadorismo brasileiro surge orientado pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se opõe a “doutrinação político-ideológica” nas instituições de ensino. Criado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, e só aparece no cenário nacional em 2014, num contexto de tensões e contradições sociais, estimuladas pela crise do capitalismo neoliberal e pelo enfraquecimento do modelo de governança orientado pelas manifestações políticas sobre os governos do PT ligadas a agenda anticorrupção. Foi esta conjuntura política que propiciou o protagonismo das ideias liberais-conservadoras na cena política educacional brasileira (Gawryszewski, Motta, 2017).

Dispondo de um arranjo institucional conveniente para o momento político implantado, a aliança com o fundamentalismo religioso ocorreu, a partir das discussões que envolveram o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, na qual o termo “ideologia de gênero” foi amplamente veiculado por parlamentares que compunham a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) e lideranças religiosas (evangélicos e católicos) oriundos de segmentos mais conservadores numa alegação de que a inclusão de termos como “identidade de gênero e orientação sexual” poderiam destruir a “tradicional família brasileira” (Coelho, Dias, 2020).

Essa união orientou um projeto político educacional em curso, direcionado para duas grandes pautas: 1) a guerra cultural, no sentido de disputar os valores que atravessam a sociedade e o espaço escolar, definindo os que devem estar presentes, mas sobretudo, quem são os

impedidos; e 2) a privatização, que implica na definição dos conteúdos de ensino pelos setores privados, mercantil ou neoconservador ou ainda a transferência da responsabilidade sobre a educação do público para o privado. Essas duas correntes produziram diversas propostas, porém, três delas agrupam maior número de aliados, o programa Escola Sem Partido, o Homeschooling e as Escolas Cívico-Militares. As ações das pautas conservadoras brasileiras estariam assim inseridas do processo de privatização do público (Lima, 2020).

Assim temos que um conjunto de propostas articuladas pelos diferentes movimentos que compõem as novas direitas no Brasil, versam sobre a implantação do sistema de bolsas e/ou vouchers para todos os níveis de ensino, a redução de impostos para escolas privadas, a desburocratização do processo de ensino, entre outras pautas que são movimentadas pelos empresários liberais da educação. Já as propostas de projetos de lei movimentadas pelo Escola sem Partido e pelo movimento Docentes pela Liberdade, que se dizem apartidários e pretendem recuperar a qualidade da educação no Brasil, rompendo com a hegemonia da esquerda e o combate a perseguição ideológica permanece funcionando a todo vapor, buscando alianças e estratégias que permitam que seus interesses fluam. Sempre que possível aliam-se a políticos religiosos no combate daquilo que chamam de “ideologia de gênero”, visando pautar moralidades e valores tradicionais como plataforma política (re)orientação social e educacional da população brasileira (Monteiro, 2019).

No uso do discurso da melhoria da qualidade do ensino há um incentivo da competição entre as escolas públicas, usando métricas que possam garantir o “sucesso” da instituição de ensino, mas que provocam sentimentos de disputa entre professores e escolas, não permitindo que práticas e vivências sejam compartilhadas, acentuando a precariedade da educação. Na linha da desburocratização há a contratação de estagiários ou terceirizados, como formas de facilitar a entrada de pessoas mais qualificadas. No entanto o que se observa é a precarização da mão de obra e a exploração da força de trabalho (Monteiro, 2019)

Com o advento da pandemia e o uso das plataformas digitais voltadas para o ensino remoto, as portas de entrada das empresas privadas para a rede pública, foram abertas de maneira avassaladora. Em função da compra de materiais tecnológicos para viabilizar as aulas, foram introduzidos também um conjunto de conteúdos que passaram a fazer parte do programa de ensino de diversas instituições educacionais brasileiras.

### 2.3.1. Moralismos na Escola

A ofensiva conservadora sobre a educação não é pauta recente. Num contexto mais recente, algumas dimensões humanas tornaram-se alvos de disputa política com vistas a capturar a subjetividade dos estudantes nas escolas. A educação sexual e de gênero é uma delas.

“Não é pra falar de sexualidade ótimo, não é bom falar de sexualidade não. E é uma realidade hoje do professor, né?. (...) não é permitido abordar sexualidade na escola” (Professora Maria, 2023)

“(…) Porque a sexualidade no nosso país por ser um país que vem de uma carga eh muito grande de hipocrisia e enfim, e que sexo é algo demonizado, sexo é algo não permitido”. (Professora Maria, 2023)

Muitos pais acreditam que a educação sexual deve ser responsabilidade do ambiente familiar e não da escola. Argumentam que a família deve ter o controle e decidir quando e como falar sobre o assunto com seus filhos. Essa visão está fortemente alicerçada na concepção de família tradicional e patriarcal historicamente construída no Brasil, conforme assevera Freyre (1981) e Vaifas (1989), como uma unidade fundamental da sociedade, responsável por transmitir valores, crenças e tradições de uma geração para outra. Nesse sentido a educação sexual é considerada parte íntima da vida familiar e os pais são os principais responsáveis por transmitir esse conhecimento aos filhos. Além disso, muito desse entendimento é amparado por valores morais e religiosos.

“É, é assim, como a gente vive num país onde a religião, né? o cristianismo, a religião em si... algo muito muito latente, muito forte, muito enraizado”. (Professora Maria, 2023)

A tradicional família brasileira está fortemente amparada pelo cristianismo, e a sexualidade é vista como um aspecto sagrado e, portanto, sua abordagem é reservada ao âmbito religioso e familiar. A crença de que a sexualidade é um assunto privado e que a educação sexual deve ser direcionada pelos princípios religiosos leva à ideia de que a escola não deve se envolver nesse assunto e que a insistência constitui um desrespeito a liberdade de crença individual e da família. Do ponto de vista moral e ético a argumentação é mais complexa porque envolve valores, crenças e padrões de comportamento que podem interferir na intimidade e privacidade dos alunos e que a escola não tem autoridade para intervir nesse aspecto da vida dos estudantes.

“Porque a sexualidade no nosso país por ser um país que vem de uma carga eh muito grande de hipocrisia e enfim, e que sexo é algo demonizado, sexo é algo não permitido, né? Eles vem dessa construção de pessoa, né? Ele já vem trazendo no bojo deles isso e acaba que é uma zona de conforto pra ele não ter que falar de sexo né? É uma zona de conforto pra ele. Eh...é o proibido eh...ah é religiosamente proibido também nós, né! Eh então pra eles é ótimo”. (Professora Maria, 2023)

Aqui destacamos o fato de alguns professores evitarem confrontar o assunto com a gestão escolar e as famílias a fim de não gerar perseguições para si mesmo:

“Não houve um professor específico que e até porque há toda uma questão também de temor pelo professor. Muita das vezes é um professor engajado, é um professor que está ali trabalhando e levando à frente as suas pautas, as suas inquietações mas, que teme de perseguições também. Né? São.... Não deixem de ser cargos... embora a gente tenha toda a moneclatura do concurso público e que é um trabalho que te dá estabilidade e isso aquilo outro... Mas você teme que práticas de perseguição que há” (Professora Marta, 2023)

Essas narrativas remetem a Freire (1992) quando diz que os educadores e educadoras progressistas coerentes não tem que esperar que a sociedade brasileira se democratize para adotar práticas democráticas com relação aos conteúdos. É importante destacar que os professores também têm a responsabilidade de promover um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos, independentemente de sua origem ou crenças. Eles devem estar preparados para abordar tópicos sensíveis de maneira respeitosa, fornecendo informações objetivas e cientificamente embasadas, além de incentivar o diálogo construtivo e a compreensão mútua. Os professores podem desempenhar um papel importante na educação dos alunos sobre diversidade, tolerância e respeito pelos outros, ajudando-os a desenvolver habilidades para lidar com diferenças e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo. Isso inclui a abordagem dos temas gênero e sexualidade e suas relações com os valores e crenças, de maneira sensível, equilibrada e respeitosa.

### **2.3.2. Colegiado Conservador, Negação de Direitos e Discursos de Ódio**

O crescimento do movimento conservador encontrou espaço no ambiente escolar principalmente a partir das pautas de *accountability*, transparência na prestação de contas publicas e a defesa de uma educação técnica, neutra e focada no mercado de trabalho. Essa lógica de responsabilização moral e profissional amplamente disseminada nos sistemas publicos de

educação evidencia o ideal de igualdade de oportunidades (meritocracia) e reforça a escola como lugar de filtro, de seleção daqueles que terão oportunidades, dos mais competentes, como instituição que está a serviço de preparar o futuro cidadão produtivo (Lima *et al*, 2022). A ideia de professor-conservador diz respeito a um educador que adota uma abordagem pedagógica alinhada com princípios de valores conservadores. Essa visão geralmente é baseada em uma crença na preservação das tradições, instituições e valores culturais estabelecidos, manutenção do *status quo* em oposição a mudanças consideradas radicais ou mais progressistas.

“Muita das vezes né? dentro da diversidade que há dentro da da da sala de aula e de um modo geral de um colegiado de professores que são mais conservadores. Eh de professores que são de uma formação mais antiga mas, que não se atualizaram com os debates e esses alunos trazem essas demandas”. (Professora Marta, 2023)

Considerando que a educação sempre foi alvo de acusações e ataques, por não cumprir ou por transgredir certos papéis a ela atribuídos de adequação a interesses específicos da família, do Estado, da religião ou do mercado (Santos, Farias, 2022), professores mais conservadores insistem em refutar que a abordagem de uma pauta mais democrática é ameaçadora e potencialmente destruidora das formas tradicionais de organizar a vida.

E vivência com outros professores que acham que essas pautas não tendo necessidade, não tem importância. É desafiador, mas é possível né? Às vezes isso te custa alguns desgastes emocionais, alguns gatilhos, ano passado inclusive eu experimentei vários deles(...). (Professora Marta, 2023)

Então assim muito desses professores que são conservadores que são machistas pra cacete que são pessoas que se sentem confortáveis em reproduzir isso, isso tem observado que hoje já não é bem assim. (Professora Marta, 2023)

Oliveira (2020) explica que uma das estratégias dos movimentos conservadores na escola é instituir um clima de medo e desconfiança como mecanismo de controle. explica que por meio da violência. Pretendem por em oposição a comunidade escolar e os professores, colocar pais contra a escola, alunos contra professores, professores contra alunos, professores contra professoras fomentando um clima de conflito permanente. Usando estratégias de intimidação,

vigilância e censura, estabelece-se um ambiente onde, por um lado, fomenta o ódio e, por outro, reina a desconfiança, ninguém está seguro para dizer o que pensa. A relação com o entorno escolar fica vulnerável, e a construção de sentidos da escola e a alinha de acolhimento e respeito as demandas das comunidades e à autonomia e à cultura local ficam prejudicadas principalmente nos contextos mais vulneráveis economicamente.

Frigotto (2017) explica que esses movimentos conservadores representam uma forma evidente em tentativas de criminalizar o conhecimento histórico e disseminar intolerância e ódio aos movimentos sociais, mulheres, pessoas negras, lésbicas, gays, bissexuais, travestir e transgêneros.

E aí eu vejo muitos discursos dos nossos colegas falam assim: Alguém está influenciando esses meninos. Tem alguém que está à frente desses meninos (...) Dizer... às vezes as pessoas questionam... eh e o que o que eu vi muito, quando houve o as revoltas de... os grupos de... de contestação sobre assédio lá na escola, eu ouvi muito alguns professores falarem assim: Mas isso foi assédio? Essas meninas andam com os peitos quase... E eu lembro que eu tive, eu tive um desentendimento que eu eu eu falei pro professor, pros professores né? que tinha um grupo de professores na sala: Gente essas meninas elas podem vir numa bandeja você é professor elas são menores de idade né? Então esse discurso ele não tem a menor lógica. Elas vão usar roupa que elas quiserem, elas vão se comportar da forma que elas quiserem. E elas podem até abordar, mas você está aqui como professor dentro desse circuito. E elas são menores de idade. Então você quer dizer que: Ah mas isso é assédio? É elas que ficam se oferecendo como ator desse discurso. Então assim eh é todo um processo sabe? (Professora Marta, 2023)

Essas narrativas reforçam a ideia de que o espaço escolar produz e mantém violências e desigualdades ao negar o debate e não inserir no contexto de sala de aula a pauta das minorias. Rego (2014) explica que ao longo da história, seres humanos demonstram uma tendência em estabelecer uma distância entre si e os animais, autodefinindo-se como superiores. Essa autodefinição é frequentemente fundamentada na presença de atributos com espiritualidade, linguagem e racionalidade. Consequentemente, essa dinâmica tem levado a uma aparente ‘justificação’ para a prática de matar e subjugar animais. Considerando essa premissa as práticas de discurso de ódio utilizam como premissa a animalização do “outro” concebendo como toleráveis a morte e o sofrimento diante de comportamentos considerados ‘repulsivos’.

Certamente, essa equivalência de termos sem sempre está articulada aos discursos de ódio, sendo em algumas circunstâncias utilizada como comparação ou metáfora para atributos de valor cultural como beleza, força, agilidade, etc. França (2019) explica que é necessário compreender qual a animalização é mobilizada para provocar incitação à agressividade ou violências. O ponto primordial é perceber quais mecanismos são utilizados para desumanizar pessoas e acionar o discurso de ódio como dispositivo de linguagem, “não se trata de querer simplesmente ofender, sujar a moral desses seres: o que se pretende é identificá-los com coisas desprezíveis para que fique mais fácil sua aniquilação e/ou subjugação” (Rego, 2014, p. 71).

A escola deveria proporcionar a todos uma formação capaz de fomentar um ambiente educativo, democrático e plural, onde o exercício de uma educação libertadora, com igualdade e reconhecimento, deva ser uma prática constante. Fortalecer ações de igualdade na diversidade, como elucidada Candau (2005) não se constitui numa política homogeneizadora, mas sim, aquela estratégia em que as diferenças possam ser reconhecidas a partir de uma pauta preocupada com a equidade social.

Para isso, o primeiro passo é sensibilizar os profissionais da educação numa perspectiva de formação continuada para o reconhecimento dos direitos e minorias como prática emancipadora e princípio de uma educação democrática, favorecendo segundo Gadotti (2000) o reconhecimento do outro através do reconhecer da existência de outras culturas além da sua. Essas formações continuadas se fazem necessárias tanto para a gestão escolar quanto para os professores, uma vez que permitem contribuir para a transformação e o respeito as diferenças no contexto escolar. Além disso, também podem ser fundamentais para desenvolver nos alunos a (re)afirmação da própria identidade, resgatando uma autopercepção mais positiva, a vivência em situações que estimulem maior confiança em si mesmo e abertura para o diálogo e acolhimento de sentimentos e opiniões sobre suas próprias experiências.

#### **2.4. Neoconservadorismo e Moralidades: Repercussões na Cidade de Manaus (AM)**

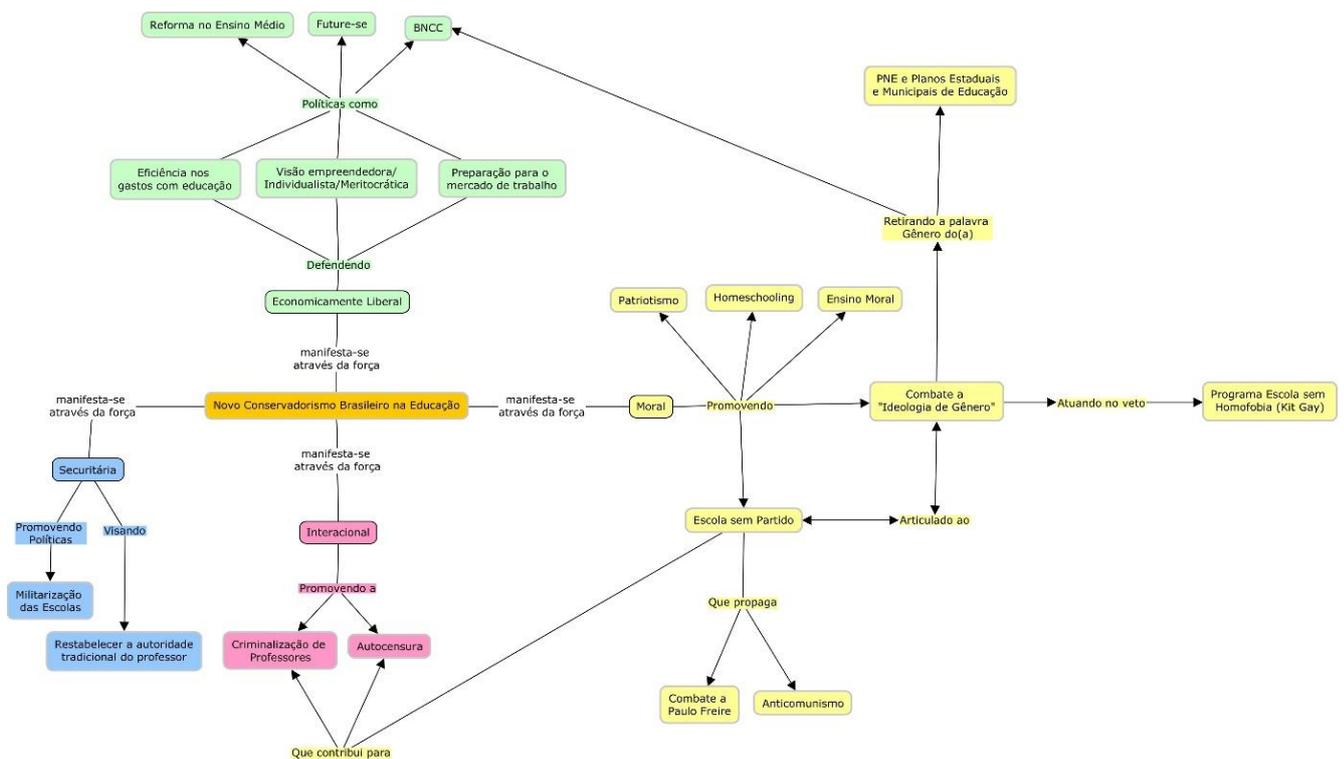
Desde 2014, segundo o relatório da *Human Rights Watch Brazil* (2022, p.01), vários legisladores brasileiros dos níveis municipal, estadual e federal apresentaram mais de 200 propostas legislativas para proibir a ‘doutrinação’ ou a chamada ‘ideologia de gênero’ nas escolas públicas do Brasil. Pelo menos quatro projetos de lei (PLs) sobre o “Escola sem Partido” ainda circulam de maneira ostensiva em diferentes estados brasileiros.

Em 2019, a deputada Bia Kicis, membro do partido liberal (PL), apresentou um novo projeto de lei PL 246/2019 (BRASIL, 2019) que reinsere a proposta do “Programa Escola sem

Partido”. Neste novo arranjo, a proposta abrange apenas escolas públicas e garante aos estudantes o direito de gravarem as aulas a fim de colaborar na fiscalização dos pais acerca do processo pedagógico de sala de aula. Institui ainda a proibição de grêmios estudantis e a criação de canais oficiais anônimos para serem feitas denúncias do não cumprimento da lei (Henriques, Teixeira, 2022).

A leitura desse cenário permitiu aos autores Henrique e Teixeira (2022) o uso da ferramenta metodológica mapa conceitual para representar visualmente as ideias e conceitos das diferentes vertentes do neoconservadorismo brasileiro, observando o que está em jogo na pauta da educação e quais as reflexões realizadas até o momento (Figura 1).

Figura 1 – Mapa Conceitual das Linhas de Força do Neoconservadorismo Brasileiro na Educação



Fonte: HENRIQUES e TEIXEIRA, 2022, p. 12

O mapa organiza quatro linhas de forças que apresentam desdobramentos, são elas: a) moral; b) securitária; c) econômica e d) interacional. Os autores estruturaram esse estudo nos argumentos descritos por Almeida (2017) que descreve a onda conservadora como um movimento de múltiplos interesses entre atores, ideologias e objetivos, ora se aproximando, ora se distanciando uns dos outros.

É a linha de força relativa à pauta moral que marca a atuação de setores fundamentalistas religiosos sobre as políticas públicas de educação. O discurso moralista está baseado, na maior parte, em pressupostos cristãos que retoma a família como eixo central nas determinações das vidas individuais, na concepção de que as mulheres deveriam ser donas de casa amáveis e obedientes, garantindo a estabilidade familiar e social, sendo recompensadas com segurança e proteção dos maridos (Lima, Hypolito, 2019), e o aborto, a homossexualidade e a eutanásia são vistas como violação à vontade Deus portanto, condenáveis (Almeida, 2017)

No Amazonas, o projeto de lei (PL) nº 102/2016, proposto pelo então deputado estadual Platiny Soares, tramitava sob a justificativa da liberdade de crença, de aprendizagem e do pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, numa espécie de Escola Sem Partido versão amazonense (AMAZONAS, 2016). Previa a proibição de uma suposta ‘doutrinação política’ que dizia que os estudantes eram submetidos a uma ‘doutrinação’ feita por professores com viés ideológico de esquerda e que tais práticas deveriam ser expurgadas da escola. O PL previa também a proibição da veiculação de conteúdos que não estivessem de acordo com as convicções morais e religiosas dos pais, reforçando que educação sexual e moral de crianças e jovens deveria ficar a cargo da família e não das instituições de ensino. Falava também que a educação dos jovens era o caminho para o país sair da letargia política que o acompanha, reforçando que as salas de aula seriam para estudar e não para servir de militância para partidos de esquerda (Menezes *et al*, 2020). O projeto foi arquivado no início de 2019 com o término do mandato do deputado, porém, há previsão de retomada por parte de novos deputados estaduais.

No âmbito municipal, em 2015 grupos formados por conservadores e religiosos *versus* ativistas de movimentos sociais e professores, acompanharam as discussões parlamentares sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação da cidade de Manaus. As tensões sobre a pauta estavam relacionadas a inclusão no currículo da rede privada e pública de ensino infantil e fundamental, o ensino da educação de diversidades sexual e de gênero. Em dezembro de 2016, a Câmara Municipal de Manaus (CMM) aprovou o PL nº 389/2015, de autoria do vereador e pastor Marcel Alexandre que proibia a inclusão da ‘ideologia de gênero’ nas escolas municipais. A justificativa para a aprovação seguia a lógica do que já havia ocorrido no âmbito nacional, quando os termos ‘gênero’ e ‘sexualidade’ foram retirados do Plano Nacional de Educação (PNE). Em julho de 2017, o Ministério Público Federal, em resposta a uma manifestação protocolada por pesquisadores e professores, expediu uma recomendação as secretarias municipal e estadual favorável a educação sobre gênero nas escolas. Em maio de 2018, o Tribunal de Justiça-AM suspendeu definitivamente dois artigos da Lei Municipal 439/2017 que sucedeu ao PL 389/2015, sendo recebido pelos movimentos sociais e por educadores como uma vitória no enfrentamento

ao neoconservadorismo religioso presente nas discussões dos Planos Municipal e Estadual de Educação (Jesus, Pantoja, Rufino, 2021).

Seguidamente a esse cenário, de 2020 a 2022 uma série de disputas sobre a pauta do ensino das diversidades no âmbito das escolas municipais entrou novamente em foco. Dessa vez, o embate ocorreu em função da publicação de uma resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre o ensino da diversidade nas escolas e o enfrentamento feito por políticos religiosos conservadores a essa resolução. Constituiu-se então, um curso ordenado de litígios disparados por pessoas e movimentos sociais que culminou em julho de 2022, com um acordo entre Câmara Municipal de Manaus e Movimentos Sociais em favor dos últimos, finalizando, pelo menos por enquanto mais essa batalha.

A partir da publicação feita pelo Conselho Municipal de Educação, no dia 13 de janeiro de 2020, no Diário Oficial do Município que dava orientações para que as escolas do município incluam em seus projetos político-pedagógicos a inclusão dos temas da educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e de gênero e diversidade religiosa (Figura 2) as políticas de educação sobre gênero e sexualidade tornaram-se, mais uma vez, alvo de disputas.

Figura 2 - Resolução 091/2020 – Conselho Municipal de Educação

## CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**RESOLUÇÃO Nº 091/CME/2020**  
**APROVADA EM 29/12/2020**

**ESTABELECE** orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Fonte: Diário Oficial do Município 13/01/2021.

Essa resolução não foi bem recebida por conservadores e políticos religiosos que responderam a resolução através de ofício solicitando a suspensão do documento. Em março do mesmo ano, o CME suspende a resolução a pedido do vereador Raiff Mattos do partido Democracia Cristã com o argumento de que havia necessidade de aprimorar as discussões com a participação da comunidade e de setores especializados com vista a dar vozes a todos os atores

sociais envolvidos com o tema, uma vez que a pauta era sensível para a sociedade. Segundo o presidente, “O colegiado entendeu que, como a temática é muito polêmica, o caminho mais acertado é promover audiências públicas, para no processo de escuta aperfeiçoar a norma” (Peixoto, 2021, p.1).

Após o atendimento da solicitação do vereador, coordenação do CME enfatizou que a resolução estaria suspensa temporariamente até que fossem organizadas audiências públicas para ouvir os interessados na pauta. Já o vereador Raiff Mattos explica que:

“Encaminhei pedido de informações sobre a resolução nº 091 do CNE, aprovada no dia 29 de dezembro, mas publicada no Diário Oficial do Município (DOM) no dia 13 de janeiro. Sou contrário aos termos da resolução, do jeito que foi aprovado, por considerar o assunto delicado para ser transmitido aos estudantes sem um trabalho prévio de qualificação das escolas. A comunidade não pode ficar de fora no debate sobre a inclusão ou não desse tema. Os pais precisam ter direito de opinar sobre a formação de seus filhos, principalmente a partir de temas transversais” (PEIXOTO, 2021, p.02)

Observa-se que as tentativas de organizar os assuntos dentro do âmbito da escola é a tônica do argumento, evidenciando uma busca por normatizações que ferem o direito à abordagem sobre gênero, raça e sexualidade na educação previstos na legislação brasileira e nas normativas internacionais dos quais o Brasil é signatário entre eles: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), os Princípios de Yogyakarta (2006), sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras. Além disso, O Plano Nacional de Educação (2014), em seu Art. 2º, prevê a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira. (ABEH *et al*, 2022).

Com a pandemia, o assunto permaneceu estacionado e os desafios sobre o ensino remoto ganharam visibilidade permitindo que professores e estudantes se ocupassem prioritariamente sobre questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Contudo, em março de 2021, o

CME aprova a resolução 051/2021 que suspende os efeitos da resolução 091/2020 explicando que a suspensão tinha como finalidade três aspectos: a) o amplo debate envolvendo os órgãos do sistema municipal de ensino, órgãos de controle externo, poder legislativo e segmentos interessados na matéria; b) o conhecimento pleno da resolução, sua essência e fundamentos, sobretudo sua aplicabilidade no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e; c) o aprimoramento ou redimensionamento da resolução com vistas ao atendimento das demandas sociais e de interesse público (Figura 3)

Figura 3 - Resolução 054/2021 – Conselho Municipal de Educação

## CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### RESOLUÇÃO Nº 054/CME/2021 APROVADA EM 25/02/2021

Suspende os efeitos da Resolução 091/CME/2020, que estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências.

Fonte: Diário Oficial de Manaus, 16/03/2021.

Essa notícia gerou reações por parte de movimentos sociais de diversidade racial e sexual, além de ativistas da pauta de educação e direitos humanos. Uma carta de repúdio assinada por pelo menos dez entidades representativas foi veiculada na imprensa local, explicando que a resolução atendia a interesses particulares e não havia sido levando em consideração dados técnicos e alegando que “é preciso que se barre, em todos os âmbitos, o projeto político de retirada da defesa e proteção de grupos minoritários que são desprezados pelo poder público em nosso país” (Medeiros, 2021, p.02).

Uma semana após a suspensão da resolução 091/2020, uma decisão liminar do Tribunal de Justiça do Amazonas (TJ-AM) (Figura 4) a pedido da Associação de Desenvolvimento Sócio Cultural Toy Badé, instituição vinculada aos movimentos sociais da cidade, ressaltou os retrocessos para o ensino público, caso a suspensão fosse mantida. O juiz plantonista Cássio

Borges suspendeu a resolução 051/2021, explicando que essa resolução impedia a continuidade do desenvolvimento de atividades afirmativas e que sua aprovação feria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que garante o ensino plural no país.

Figura 4 - Liminar do Plantão Judiciário do TJ-AM

fls. 265



PODER JUDICIÁRIO DO AMAZONAS  
ESTADO DO AMAZONAS  
PODER JUDICIÁRIO  
Central de Plantão Cível

dirigidos à educação para as relações ético-raciais, diversidade sexual e gênero, e diversidade religiosa, cuja proibição não pode ser mantida, por a Resolução 054/2021 estar em descompasso com a LDB, que determina o debate no art. 26-A, não havendo que se falar em proibição local.

Ante o exposto, defiro a antecipação de tutela perseguida, pelo que determino a suspensão liminar dos efeitos da Resolução CME nº 054/2021 junto à SEMED, sem prejuízo de outras medidas que visem a assegurar a eficácia desta decisão, ex vi dos arts. 297 e 300 do CPC, consoante fundamentação supra.

À Secretaria, para as providências devidas.

Manaus, 21 de março de 2021.

Cássio André Borges dos Santos  
Juiz de Direito

ES DOS SANTOS. Para conferir o original, acesse o site [www.tjam.jus.br](http://www.tjam.jus.br), informe o processo

Fonte: Tribunal de Justiça do Amazonas, Central Plantão Civil, 21/03/2021.

Em junho de 2021, o Decreto Legislativo nº 527, publicado em Diário Oficial pela Câmara Municipal de Manaus suspendeu mais uma vez a resolução 091/2020, dessa vez sem justificativas (Figura 5).

Figura 5 – Decreto Legislativo no. 527 de 31 de maio 2021 CMM

**DECRETO LEGISLATIVO N. 527, DE 31 DE MAIO DE 2021**

**SUSTA** os efeitos da Resolução n. 091/CME/2020, de 29 de dezembro de 2020, do Conselho Municipal de Educação.

**Art. 1.º** Fica sustada, nos termos do inciso VI do art. 23 da Lei Orgânica do Município de Manaus (Loman), a Resolução n. 091/CME/2020, de 29 de dezembro de 2020, do Conselho Municipal de Educação.

**Art. 2.º** Este Decreto Legislativo entra em vigor na data da sua publicação.

**Manaus, 31 de maio de 2021.**

**Ver. DAVID VALENTE REIS**

Presidente

Fonte: Diário Oficial do Município, 14/06/2021

Esse tensionamento teve como desdobramento, o Acórdão Judicial (Figura 6), ocorrido em julho de 2022, entre o município de Manaus e a Associação de Desenvolvimento Sócio Cultural Toy Badé, interlocutora dos movimentos sociais, favorecendo à manutenção da resolução 091/2020 em sua integralidade e a organização do sistema de ensino a fim de garantir o debate sobre assuntos de diversidade étnico-racial, sexual e de gênero. A política de educação segue sendo alvo de disputas entre grupos que se contrapõem colocando em cena as tramas, os alinhamentos, os recortes, tecidos e retratados nas disputas contínuas pelo domínio e poder da educação no país

Figura 6 – Acórdão Judicial – 2022

fis. 106



**PODER JUDICIÁRIO**  
**TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAZONAS**  
**GABINETE DA DESEMBARGADORA ONILZA ABREU GERTH**

---

Ademais, a decisão recorrida, que determinou a suspensão dos efeitos da Resolução N.º 054/2021, é adequada ao que é assegurado por políticas públicas, assim como com o controle do exercício da competência material do Município de Manaus quanto à educação pois, como apontou o parecer ministerial, relaciona-se à suplementação do já estabelecido em lei federal, não havendo no que se falar de aprimoramento ou redimensionamento do exposto na Resolução N.º 091/2020.

Finalmente, perante o demonstrado, determino a manutenção da Decisão Interlocutória em sua integralidade, devendo-se garantir a implementação de alterações estruturais no Sistema Municipal de Ensino, a fim de garantir o debate sobre assuntos de étnica-racial, diversidade sexual e de gênero.

Firme nas razões acima expostas, julgo que o presente recurso de agravo regimental deve ser **CONHECIDO E NÃO PROVIDO**, nos termos acima especificados, em harmonia com o parecer ministerial.

É como voto.

**Onilza Abreu Gerth**  
Relatora

r ONILZA ABREU GERTH, liberado nos autos em 08/07/2022 às 09:23 .  
jus\_bripa@adigital/siga.br/ConferenciaDocumento.do, informe o processo 4002943-02.2021.8.04.0000 e código 1FA1126.

Fonte: Tribunal de Justiça do Amazonas, Gabinete da Desembargadora Onilza Abreu Gerth, 2022

A exemplo do que aconteceu em Manaus, a suspensão da resolução 091/2020 feita pela Câmara Municipal de Manaus é mais uma disputa de domínio e regulação das moralidades e concepções tradicionais e reacionárias da educação, família e prática docente. Porém, o que está sendo disputado verdadeiramente é a possibilidade de que diferentes interpretações e concepções de mundo sejam debatidas em sala de aula, estimulando a educação para a obediências e naturalização das desigualdades sociais, violências, sexismo, racismo e outras discriminações que os regimes democráticos interditam (ABEH *et al*, 2022).

Na cidade de Manaus, o impedimento da implementação da resolução 091/2020 do Conselho Municipal de Educação diz respeito as ameaças que as questões de gênero e sexualidade imprimem aos grupos religiosos da cidade. Diversas pesquisas (Kalil, Corrêa, 2020) (ABIA *et al*, 2021) apontam que a chamada ‘ideologia de gênero’ se constitui como uma estratégia político-discursiva destinada a arregimentar a sociedade para um campo de batalha em defesa da “família tradicional”. Tem como tática a reafirmação das hierarquias sexuais, na retirada da educação para a sexualidade nas escolas, restrição do acesso à informação sobre saúde sexual para adolescentes, repatologização das homossexualidades e transgeneridades, combate a arranjos familiares diferentes dos heteronormativos, entre outros posicionamentos que impeçam direitos e garantias fundamentais a grupos contrários a essa lógica (Junqueira, 2018)

Além disso, a retórica do direito a participação das famílias da vida escolar dos filhos decidindo o que eles podem ou não ter acesso, não pode ser usada para limitar o direito constitucional que filhos e filhas igualmente têm, a uma educação crítica, plural e que os prepare para refletir e pesquisar a realidade de uma sociedade cada vez mais complexa e desafiadora. Algumas famílias no afã de proteger crianças e adolescentes acabam contribuindo para que estes cresçam despreparados e vulneráveis para enfrentar a atuar conscientemente pela superação de desigualdades, discriminações e violências (ABEH *et al*, 2022).

Logo, o que se observa é o alinhamento político ideológico sobre as pautas das diversidades e discussões sobre gênero e sexualidade em Manaus, capitaneada por grupos conservadores, religiosos fundamentalistas que atuam a partir de uma linha de força moral. Que os embates a despeito de toda a inconstitucionalidade que eles representam, estão longe de serem equacionados, uma vez que há uma verdadeira cruzada em defesa da moral religiosa e dos costumes cristãos.

Enquanto isso, o que se sabe e que nem os poderes do Estado (legislativo, executivo e judiciário), nem seus órgãos e instituições representantes como secretarias de educação, escolas e universidades podem decidir censurar quem quer que seja, pois, tais atitudes seriam caracterizadas como inconstitucionais. O que compete os esses órgãos seria sim, promover um ambiente democrático que resguarde a liberdade acadêmica e o pluralismo de concepções num contexto de valorização do trabalho do professor. Contudo o Estado não é neutro e a disputa por seu domínio é uma dinâmica constante e contínuas na história social, principalmente nas pautas sobre gênero e sexualidade na educação (Vieira, Sousa, 2019).

Percebe-se que a disputa pela regulação das pautas de educação no Brasil, estão longe de serem equacionadas. Apesar do crescimento contínuo de forças conservadoras, escolas, professores, estudantes, coletivos e movimentos sociais seguem buscando brechas para fazer

resistências a esses avanços. O período no qual vivemos é somente mais um momento sombrio dessa estória, muito há o que fazer. Cuidemos de preparar as novas gerações para o porvir e marcar esse período como sendo um parágrafo denso e emblemático.

### SEÇÃO 3 – GÊNERO, SEXUALIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

Nesta seção iremos identificar quais os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade. Ao final da seção serão apresentadas as estratégias de resistência utilizadas pela professoras para lidar com o assunto no contexto escolar, bem como os meios pelos quais os alunos aparecem nessa discussão.

O texto está dividido em tópicos e subtópicos relacionados aos seguintes assuntos: (3.1) Educação, Cultura, Saberes e Corpos; (3.2) Vivências de Professoras em Gênero e Sexualidade; (3.3) Estratégias de Enfrentamento de Professoras; (3.3.1) Utilizando o Currículo Oficial; (3.3.2) Utilizando Episódios do Cotidiano Escolar; (3.4) Performance de Professoras; (3.4.1) Performances Individuais; (3.4.2.) Performances Coletivas; (3.5) Estratégias Estudantis.

Nesta seção faremos uso do termo “atravessamento histórico” como se referindo a ideia de que os eventos históricos e as mudanças sociais não ocorrem de forma isolada, mas estão interligados e influenciam uns aos outros ao longo do tempo. A palavra "atravessamento" como conceito de algo que cruza o caminho e/ou interfere no fluxo contínuo dos processos. Esse conceito reconhece que os acontecimentos históricos não são independentes, mas estão entrelaçados, formando uma teia complexa de relações e impactos. Quando analisamos a história de uma época ou de um fenômeno, é importante considerar os diferentes fatores que estavam ocorrendo simultaneamente e como eles se relacionavam. O atravessamento histórico ajuda a entender como eventos políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos se conectam e moldam o curso da história. Todo o texto tem como eixo transversal a compreensão de que o atravessamento histórico revela a interconexão e interdependência dos eventos e fatores ao longo do tempo, enfatizando a necessidade de uma análise abrangente e contextualizada para compreender plenamente os diferentes contextos culturais.

#### 3.1. Educação, Cultura, Saberes e Corpos

*“Os corpos ganham sentido socialmente”*

*Guacira Louro*

A relação entre Educação e Cultura diz respeito a investigação do que determinados grupos sociais e de classe, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram legítimo. Inclui uma investigação orientada criticamente sobre como esse conhecimento, conforme é distribuído nas escolas, pode colaborar para o desenvolvimento

cognitivo e vocacional que fortaleça ou reforce determinados arranjos institucionais enraizados na sociedade. Dito de outro modo, os conhecimentos abertos e ocultos, encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor que possuem socialmente (poder) e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento e de princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados ou naturais, mas sim, devem ser problematizados de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado (Apple, 2002)

A gênese dos tempos em que vivemos remetem a questões estruturais e sistêmicas com desdobramentos nas relações sociais, na política, na vida cultural, nos modos de produzir, distribuir e consumir afetando todos esses níveis mutuamente. Isso implica compreender que a medida em que um modo de produção tenta reproduzir condições para sua própria existência, cria repercussões em outras esferas da vida social precipitando e (re)modelando antagonismos e contradições (Apple, 2006).

Por outro lado, questões relacionadas a gênero, raça e trabalho revelam outra face da questão. Muito embora as mulheres tenham lutado para alcançar uma posição social mais equitativa em relação aos homens, dados recentes do Relatório Global de Gênero do Fórum Econômico Mundial demonstram que serão necessários 267,6 anos para que a diferença econômica de gênero possa ser superada no mundo e que o tempo previsto para a equidade salarial ser alcançada saltou de 100 para 136 anos. O mesmo relatório aponta que apesar do progresso na educação e saúde, as mulheres permanecem enfrentando obstáculos econômicos e apresentam reduzida participação política e no mundo do trabalho (Dias, 2021).

Quando adicionamos o prisma racial encontramos o estudo sobre “*Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil - 2ª edição*” lançado em 2021, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirmando que no Brasil, em 2019, uma mulher negra recebe em média cerca de 44,4% da renda média dos homens brancos, que estão no topo da escala de remuneração no Brasil, e quando o assunto é trabalho doméstico, mulheres pretas ou pardas, dedicaram-se aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas) (Lima, 2022).

Apesar dos ganhos pouco acentuados, percebe-se que o avanço dessas pautas ocorreu principalmente pelo emprego do Estado, na tentativa de diminuir essas discrepâncias. Mas não foi por benevolência dos governantes que isso ocorreu. Foram resultados de pressões e lutas, travadas por anos, por grupos, associações, coletivos sociais entre outros para que tais conquistas pudessem minimamente serem efetivadas. Certamente, sem essas lutas permaneceríamos com

números drasticamente inferiores aos atuais. O que se percebe é o papel que o estado exerce sobre a economia e a cultura, exigindo de nossa parte atenção cuidadosa para compreender o modo pelo qual uma sociedade desigual reproduz seus mecanismos e gerencia suas próprias crises (Apple, 2002)

No entanto, ainda conectado a lógicas de dominação, é inegável a relação existente entre conhecimento, poder, gênero e as interseccionalidades. As políticas de currículo também são, entre outras coisas, um artefato de gênero porque corporifica e produz relações de gênero. Inicialmente, teóricos críticos da educação e do currículo concentraram-se em analisar a dinâmica e as desigualdades das relações de classe na sociedade capitalista. Porém, com a aumento da visibilidade dos movimentos e das teorias feministas, os papéis de gênero ganharam destaque no entendimento sobre a desigualdade social. O feminismo demonstrou que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, evidenciando uma profunda desigualdade entre homens e mulheres, destacando que estes primeiros, têm maior acesso os recursos materiais e simbólicos da sociedade, conformando uma divisão desigual com as mulheres. Essa análise também se estendeu a educação e ao currículo (Lima, 2020)

Observando mais de perto como tudo isso aconteceu, sabe-se que os estudos feministas e de gênero abrangem definições amplas e podem ser utilizadas de diversas maneiras no âmbito acadêmico. De modo geral, o termo gênero tem suas origens nas trajetórias feministas do século XX e, em suas tentativas de articular o conceito a diversas abordagens teóricas sinalizando a insuficiência persistente para explicar as desigualdades homens e mulheres (Scott, 1995). Grosso modo, pode-se afirmar que o termo envolve um punhado de características pertencentes e diferenciadas entre a feminilidade e a masculinidade. Contudo, para além das definições mais utilizadas, Scott (1995, p.85) propõe o entendimento de gênero como uma categoria analítica que abriga “formas de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais”, ou seja, uma articulação entre o sujeito individual e a organização social que implica, não a busca por uma causalidade geral e universal, mas sim de um significado.

A definição e gênero comporta duas subcategorias que estão inter-relacionadas, a saber: “1) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; 2) Gênero é uma forma primária de dar sentido as relações de poder” (Scott, 1995, p.86). Ou seja, é no seio do saber que as relações sociais se configuram em relações de poder estabelecendo hierarquias, e isso, inclui ideias, práticas cotidianas, estruturas de pensamento, espaços coletivos, entre outras formas que compõe a vida social, extrapolando o conceito de gênero como algo do indivíduo e abarcando a estrutura social em si. Já a sexualidade é um

constructo que está bastante relacionado com o conceito de gênero, povoado de crenças, ideologias e imaginação de sujeitos e sociedades, exercendo um predomínio central e de poder nas estruturas sociais, ou seja, sexualidade também está relacionado com uma dimensão política e coletiva.

Sexo não se configura como algo independente de gênero. Socialmente, existe uma relação entre sexo e corpo e, “o corpo é sempre visto a partir de uma interpretação social” (Nicholson, 2000, p.10). As normas sociais impõem os modos pelos quais esse corpo pode aparecer ou se expressar colocando o sexo como o provedor do lugar no qual o gênero é construído. Assim, é possível vislumbrar a dimensão sociocultural e política do gênero e da sexualidade, bem como as articulações que implicam em padrões culturais vigentes, normas sociais e mecanismos regulatórios do corpo na definição de comportamentos e vivências sexuais (Nicholson, 2000).

Eh a minha abordagem em relação a sexualidade e gênero na escola ela é uma coisa muito recente. Eh porque primeiro eu tive que aprender gênero e sexualidade.... algo de gênero e sexualidade... caminhos, né do entendimento do gênero da sexualidade pra poder eh ter base e produzir algo metodológico a ser abordado com o aluno. É muito difícil no espaço escolar a gente abordar esses temas porque a gente acaba ficando eh refém de legislação, de denúncias, possibilidades de denúncias. Você tem que ter muito cuidado pra abordar esse tema. Porque a interpretação do outro às vezes pode trazer... pode trazer problemáticas pra tua vida profissional. (Professora Maria, 2023)

Eh e trabalhar gênero, né? tem os seus percalços e eu e eu sinto assim de forma muito individual que trabalha gênero ele ainda é um pouco mais fácil do que trabalhar sexualidade (...) (Professora Marta, 2023).

Abordar questões relacionadas a gênero e sexualidade deveriam fazer parte do currículo formal em qualquer instituição de educação. Esta é uma questão importante se trabalharmos com a noção de que educação envolve o conjunto de procedimentos através da qual pessoas são transformadas ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve uma complexa trama de forças e de processos de aprendizagem que atualmente resultam de uma variedade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da escola e família. Dizem respeito principalmente aos espaços em que ocorrem processos de “socialização”.

Quando se fala em currículo e sexualidade existem aspectos que impedem o desenvolvimento de uma pedagogia da sexualidade dentro do ambiente escolar. Isto ocorre porque, no contexto da educação, um corpo “normal” personifica um significado estável, e admitir “pequenos ajustes” nesse corpo, coloca em risco os padrões, normas e classificações já estabelecidas pelas relações dominantes. A versão mais frequente, mas ainda não tolerada no currículo explícito, é pouco exercitada nas vidas cotidianas das pessoas, dizem respeito aos aspectos culturais mais amplos (filmes, dança, música, moda, piadas, esportes). Fica fácil perceber na literatura pedagógica a versão “permitida” para falar sobre gênero e sexualidade porque não consegue ultrapassar o moralismo e a categorias eugenistas da normalização praticadas desde o século XVI (Britzman, 2001).

No âmbito da pesquisa as professoras entrevistadas compartilham o entendimento de que gênero e sexualidade, apesar de serem diferentes e múltiplos, apresentam níveis de dificuldade para se fazer a abordagem com os estudantes. Há a percepção por parte delas de que o público escolar, ao ouvir falar de sexualidade imediatamente correlaciona esse termo com a palavra sexo.

Porque ele já traz isso na cabeça dele, que falar de sexualidade é falar de sexo. E não é isso, né? Falar de sexualidade não é falar de sexo em si, de prática sexual, né? (Professora Maria, 2023)

(...) porque sexualidade eh tem uma visão muito enxuta né? (...) Mas se tu fala da pauta sexualidade só aborda a sexualidade e a gente sabe que a sexualidade ela é múltipla pra caramba. Eles associam somente a isso e aí você já se vê no desafio de tentar trazer esse aluno pra que ele consiga entender que sexualidade não é necessariamente aquilo que ele está associando de forma muito crua. Você fala de sexualidade já há uma analogia direta né? E eu percebo que no eu percebo nos adolescentes um discurso muito falocêntrico né? Tanto que se tu entra em qualquer escola pública tem falo na escola toda desenhada eu não vou saber te dizer o porquê desse... dessa satisfação disso. (Professora Marta, 2023)

Essa correlação provavelmente ocorre em função do desconhecimento das diferenças entre sexo e sexualidade. Sexo se refere a uma dimensão biológica que define os seres humanos como macho ou fêmea, já a sexualidade é um conceito mais amplo que se refere aos sentimentos, desejos, atrações emocionais e sexuais que uma pessoa pode ter em relação a outras pessoas, fazendo parte do desenvolvimento humano.

As ideias sobre a sexualidade, numa perspectiva crítica e feminista examina esse constructo não apenas como uma expressão individual ou biológica, mas sim como uma construção social e cultural que influencia e é influenciada por estruturas de poder, normas sociais e instituições. Isso torna a sexualidade como um dispositivo histórico, moldado por contextos sociais, culturais, políticos e religiosos específicos. Considerações sobre como e quais os conhecimentos são validados e permitidos na escola, costumam ser mais bem compreendidos quando se resgata Marx, em sua obra a Ideologia Alemã na qual afirma que “a classe dominante dará às suas ideias a forma da universalidade e as representará como as únicas ideias racionais universalmente válidas”, servindo como ponto de partida para explicar as relações entre conhecimento, ideologia e poder nos espaços educacionais (Gallo, 1999; Zizek, 2007; Bosi, 2010)

E com o gênero eh eu já trabalho de forma mais formal, mesmo que a secretaria de educação e que o a política pública do nosso país hoje não não dá essa liberdade de trabalhar essa temática do gênero né, os conteúdos nos permitem trabalhar, porque aí a gente vai falar de abordagem de a... de...da situação dos afro da... da população afro-brasileira, né? Da situação negra no nosso país, dos negros no nosso país, das minorias no nosso país. Quando a gente aborda a minoria, que a gente aborda a gente acaba abordando gênero. A gente eh aproveita eh currículos que estão lá, temáticas curriculares que estão lá pra ser falada dentro da sala de aula e encaixa e injeta o gênero né? Não tem pra onde correr, é a forma que hoje o professor que tem essa consciência de que é importante trabalhar gênero na sala de aula, também assim como a sexualidade, ele pode abordar. A sexualidade ela é bem mais complicada, o gênero ainda tem esse gancho de você trabalhar dentro do currículo da da da negritude da da do contexto histórico do nosso país, do contexto social, do contexto político você acaba incluindo gênero e que também é abordado de forma sutil e informal, encaixado dentro de outras temáticas. É assim que eu trabalho gênero. (Professora Maria, 2023)

Na escola, é esperado que as discussões sobre gênero possam parecer mais fáceis, pois muitas pessoas têm uma compreensão básica de categorias binárias de gênero (homem/mulher) e conceitos associados. As concepções sociais de gênero são mais amplamente reconhecidas e aceitas do que as de sexualidade. Ser homem ou ser mulher, são categorias consideradas mais estáveis e compreensíveis do que aquelas relacionadas as orientações sexuais (heterossexual, homossexual, bissexual e outras). Isso permite uma maior familiaridade com os conceitos e uma

compreensão mais simples sobre gênero. Além disso, as expectativas de comportamento e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres são mais facilmente reconhecíveis e debatidos em comparação com as diversas experiências de orientação sexual. Outro fator a considerar é moral religiosa em que questões de sexualidade podem ser mais sensíveis devido a crenças e moralidade arraigadas. Já as discussões de gênero muitas vezes se concentram em identidades e expressões, que podem ser consideradas mais separadas da esfera religiosa e moral para algumas pessoas.

Acreditam que é um desafio trabalhar esse assunto na escola, principalmente quando se trata de grupos específicos no processo de desenvolvimento humano, com é o caso de adolescentes. Vigotski em seus estudos sobre a adolescência, aponta que o surgimento do pensamento em conceitos constitui-se como o principal diferencial no desenvolvimento cultural dos adolescentes. A passagem do pensamento em complexos, característico do período da infância, para o pensamento em conceitos (intelectualização do desenvolvimento), via de regra, coincide com a fase de maturação sexual ou puberdade. A puberdade na perspectiva histórico-cultural não se define apenas por seu caráter maturacional, mas sim por um corpo em transformação enraizado materialmente em sua dimensão histórico e cultural (Souza, Silva, 2018)

Isso permite compreender que as demandas que surgem no ambiente escolar, oriundas do período de desenvolvimento de adolescentes e relacionadas as questões de gênero e sexualidade, exigem por parte da gestão e do colegiado de professores uma compreensão do papel ativo dos jovens como uma unidade sujeito-corpo, constituída culturalmente e objetivando-se em relações sociais concretas. Como lócus de produção de significados e sentidos, não há um corpo ausente de subjetividade e a influência das relações sociais, valores e conhecimentos culturais são primordiais para a construção de uma atuação transformadora da realidade social da escola.

Sexo é isso daí, quando ele é... quando ele é explícito demais como Anitta faz, tá aí... um monte de menina grávida na escola, então é isso... e a gente sabe que não é isso, a realidade não é essa. A raiz disso tudo não é essa, é pelo contrário, a raiz disso tudo é a hipocrisia e é, o não falar sobre sexualidade com a menina, com a com a criança, né? Hm -huh e pra eles, pros professores, é muito melhor não falar. Porque pra eles também é um grande tabu, pra eles também é um grande problema. A gente vê nitidamente, né? Por isso que pra eles a abordagem eh eh eh acaba não abordar o a temática pra eles é ótimo, é uma zona de conforto, porque pra eles também sexualidade é um problema. (Professora Maria, 2023)

E quando não é associar a sexualidade é uma construção de ser gay e lésbica, de forma muito crua também eh de como que eles colocam. E isso se coloca como desafio pra mim não só com os meus alunos mas também com os meus colegas. (Professora Marta, 2023)

Nesse trecho das narrativas das professoras, entendemos por que o conhecimento validado na escola nem sempre contempla as demandas, saberes e vivências compartilhadas por diferentes alunas e alunos em sala de aula. Temas como gênero e sexualidade costumam enfrentar resistências e, quando são inseridos no currículo formal. Quando são abordados costumam ter uma ênfase tradicional e “engessada”, silenciando saberes e práticas, reprimindo corpos e comportamentos em favor de padrões de desejabilidade social, afetiva e acadêmica orientados por lógicas tradicionais, conservadoras e hegemônicas (Junqueira, 2009).

As professoras acreditam que é necessário compreender o porquê da comunidade escolar associar sexo a sexualidade para, em seguida, desenvolver estratégias mais adequadas para abordar o assunto na escola. Ao mesmo tempo, concordam que é necessária formação inicial e contínua de professores sobre o assunto, dessensibilizando o corpo docente e a comunidade para pauta. Além disso, é fundamental construir coletivamente estratégias que diminuam a percepção distorcida ou interpretações rasas manifestadas pela comunidade ao falar de gênero e sexualidade na escola. E aqui o desafio posto está relacionado a gestão que pode ou não apoiar essas iniciativas. No caso das escolas nas quais a duas professoras atuam não há esse tipo de suporte.

O aluno muitas vezes ele vai pra lá pra ver como eu me comporto. Como é que a professora se comporta, como ela se veste, como é que ela fala, onde ela anda, como ela é? Porque ele não tem essa referência na família, na rua, não tem. (Professora Maria, 2023)

E os meus alunos eles me leem. Sobretudo adolescente eles te leem, eles fazem leitura de ti né? E se inspiram procuram de alguma forma representatividade. Então não só na aula que eu reproduzo e no discurso que eu coloco, mas na forma como eu me visto, como eu me porto, nos piercings, nos tatuagem, no cabelo, as minhas redes sociais estão aberta e meu relacionamento é muito bem colocado lá. Então, de alguma forma eles procuram identificação. (Professora Marta, 2023)

A escola não é um ambiente que isenta as pessoas das suas características pessoais e da própria sexualidade. As experiências pessoais se refletem em sala de aula e a sala de aula se

reflete no modo como as pessoas experimentam o mundo. Isso implica dizer que mensagens culturais são ativamente comunicadas e processadas pelos jovens influenciando-os a incorporar ativamente formas de comportamento que aos poucos passam a ser consolidadas e o tornam parte de uma cultura.

Outros aspectos permitem um avanço na compreensão desse contexto. Se de um lado, existem, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, fatores de conhecimento e poder que impedem uma abordagem cuidadosa, aberta e ética sobre gênero e sexualidades. Por outro lado, existe uma relação direta entre a possibilidade de liberdade para explorar novas ideias e a construção de uma pedagogia significativa e autônoma (Britzman, 2010). As conexões entre saber, identidade e poder evidenciam questões sobre para quem o currículo está direcionado, implicando uma conexão direta entre quais os conhecimentos e quem são as pessoas. Pensar currículos, permite considerar dimensões sociais de emancipação, liberdade e autonomia que eles configuram e impulsionam (Saviani, 2009; Piccinini, Andrade, 2018).

### **3.2. Vivências de Professoras em Gênero e Sexualidade**

Historicamente, os anos 90 foram anos de muitos avanços e maior disseminação de informações pertinentes sobre a população LGBTQIA+. Na década anterior conviviam-se com o estigma da infecção e mortes pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) e da patologização da orientação sexual. A violência contra a população LGBTQIA+ durante as décadas de 80 e 90, e a discriminação direcionada a essas pessoas não eram amplamente documentadas. A falta de dados precisos e a subnotificação tornam difícil determinar um número exato de mortes ocorridas durante esse período. Nas últimas décadas, houve um aumento de esforços para combater a discriminação e a violência contra essas pessoas no Brasil. Surgiram ONGs em defesa de direitos, principalmente no campo da saúde e justiça, na busca pela legitimação e inserção do movimento nas políticas públicas, incluindo a implementação de leis e políticas de proteção aos direitos dessa população.

Louro (2008) afirma que construção do gênero e da sexualidade ocorre ao longo de toda a vida de maneira contínua e infindável e que sexualidade, corpo e gênero das mulheres são temas que causam muitas dúvidas, polêmicas e inquietações. Deve-se considerar também que a sociedade impõe padrões comportamentais e sexuais para as mulheres muito diferentes daqueles aplicados aos homens. Esses padrões se refletem a própria história da sexualidade feminina no Brasil (Del Priore, 2004), passando por transformações significativas no decorrer do tempo até chegar ao modelo que se vê nos dias atuais. É um processo sutil e inacabado. Família, escola,

igreja, instituições legais e médicas mantém essa lógica desigual na qual a sexualidade é normatizada pelos padrões judaico-cristão e tem sua legitimação confirmada pelas instituições que compõe a sociedade.

Durante as entrevistas as professoras expressaram vivências importantes que marcaram suas trajetórias escolares e tornaram-se referências para suas atuações em sala de aula.

Eu lembro que a minha turma era muito conservadora nossa senhora e isso fazia com que eu ficasse no casulo ali eu não conseguia. E aí eu passei pro mestrado em história na UFAM. E e entrei com um trabalho sobre gênero e tudo mais. (...) E aí as minhas experiências de conviver na UFAM foram me me formando enquanto sujeito que passou a viver a própria sexualidade. Por que que isso é um marco, né? Eu tive muitas experiências de me relacionar com homens e que me machucaram muito. Né? Me sentia suja, invadida. E eu tentava de alguma forma refletir em mim uma possibilidade de uma família, né? Homem, mulher e aquela coisa toda. Então eu acabava me colocando em relações que eram frustradas, que eram extremamente nocivas e que me machucava muito a despeito de algum padrão que eu queria seguir e foi na UFAM observando outras pessoas outras vivências que aquilo foi quebrando uma série de amarras em mim. É por isso que pra mim a representatividade ela é crucial. E eu não falo não somente da minha sexualidade né? De passar a me relacionar com outras mulheres. Mas também sobre o respeito ao meu corpo. Que isso é um marco muito importante né? Então eu tinha... eu usava roupas muito largas, roupas que me ocultavam e aí eu chego na UFAM as meninas da do departamento de história, de filosofia, de antropologia com com cropped, com saia curta, e eu... e meninas com o corpo igual ao meu... e aquilo... eu tinha o quê? vinte e dois, vinte e três anos, né? E eu... e aquilo pra mim foi uma explosão assim. Eu ficava... E de alguma forma passou a me influenciar. Eu tive relações afetivas, né? Primeira mulher que eu me relacionei foi da UFAM. Então tudo isso foi... foi de alguma forma quebrando uma série de barreiras que eu tinha comigo. (...) Então tudo que eu via, aquelas meninas confortáveis, com o que elas faziam, namoravam e andavam de mãos dadas com suas companheiras e os meninos também, e eu ficava gente... parece um outro mundo né de uma vivência totalmente restrita né, de várias frustrações em site de relacionamento que eu tive, de violências né, fui violentada, fui agredida e, experiência com outros homens e eu chego dentro de um de uma experiência na UFAM em que eu sou cortejada né? Usando esses termos e me elogiam não só pela por inteligência ou por fala mas me

veem como bonita, porque meu cabelo é bonito, então tudo isso foi... e isso é muito importante sabe Alessandra? Porque eh é o respeito que tu tem a si mesmo e como isso se reflete né. (Professora Marta, 2023)

Os estudos de gênero tem se mostrado importantes aliados no combate aos estereótipos e desigualdades sociais entre homens e mulheres. Por permitirem que as mulheres entendam as estruturas sociais e culturais que moldam suas vidas e identidades, os estudos de gênero colaboram no emponderamento feminino, auxiliando mulheres a desafiarem as normas tradicionais e a buscarem equidade de direitos e oportunidades. A pesquisa sobre gênero fornece ainda evidências que podem ser utilizadas para defender a igualdade de gênero, aumentar a representação política das mulheres, melhorar os sistemas de proteção contra a violência de gênero e promover políticas de conciliação entre trabalho e família. A pesquisa sobre gênero também é importante para melhorar a saúde e o bem-estar das mulheres. Ela contribui para a compreensão das diferenças de saúde entre homens e mulheres, assim como a influência de fatores de gênero nas condições médicas, acesso aos cuidados de saúde e experiências de saúde mental. Essas contribuições ajudam as mulheres a compreenderem melhor as desigualdades e injustiças que enfrentam com base em seu gênero e na construção de uma maior consciência social e política.

é um fenômeno bem interessante que eu percebo Alessandra é como que eu faço sempre esse parâmetro com a minha própria experiência no ensino médio há oito anos atrás, sete, oito anos atrás eu estava saindo do ensino médio e eu lembro que as minhas questões de sexualidade já estavam ali embora eu tenho por muito tempo vivido uma heterossexualidade compulsória. Mas os desejos estavam ali. E eu percebi ao meu redor eh que não era tão manifesto por parte das meninas as suas sexualidades. Era a percepção que eu tinha. E hoje em dia isso é muito vivido assim na sua essência. Eh não só por pelas meninas né? Como também pelos meninos e as pessoas trans. (Professora Marta, 2023)

A compreensão e a vivência da sexualidade são influenciadas por construções sociais e podem mudar ao longo do tempo, à medida que as sociedades evoluem e os discursos em torno da sexualidade se transformam. No entanto, ainda existem desafios significativos a serem superados para garantir a segurança e a igualdade plena para a comunidade LGBTQIA+. O Brasil segue sendo o país que mais mata pessoas trans do mundo (Antra, 2023) e os assassinatos de

peessoas trans continuam aumentando pela falta de ações do Estado, que não implementou nenhuma medida de proteção à população LGBTQIA+, mesmo depois da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que reconheceu a LGBTIfobia como uma forma do crime de racismo.

É, porque eh as pessoas trans elas.... elas dentro da escola... elas são vistas como um... um primeiro que elas são vistas como um... um objeto de... de como se fosse um objeto um animaldo zoológico, é até horrível falar isso... Exótico, de exótico... dentro da escola é o exótico. Segundo que existe uma grande confusão do que que é artístico, do que que é ser trans, existe uma grande confusão, então pras pessoas uma mulher trans as vezes é uma drag queen, uma drag queen e uma mulher trans. E está tudo bem, mas não é... Eh e segundo porque elas são as pessoas trans... Nós somos muito utilizadas, eu não gozei elas, nós porque eu também tô dentro da escola, nós somos muito hostilizadas enquanto ser humano, é como se nós saíssemos de uma curva e passássemos a não ser mais não ter mais o direito de ser o ser humano e sim alguém que que está abeita a ser violada. E que está tudo certo ser violada. Eu falo por mim e falo pelas alunas, pelos alunos também. E por todo mundo. (Professora Maria, 2023)

A escola configura-se com um lugar de discriminação, opressão e preconceitos com pessoas LGBTQIA+ (Junqueira 2009). Se levamos em consideração de que existem muitas formas de performatizar o feminino (e o masculino), é igualmente fato que a violência direcionada às mulheres não se distribui uniformemente. A repugnância, o nojo, o sentimento de aversão que escapa ao alcance da linguagem e da sociedade convencional, não reside nos corpos da mulheres cisgênero, mas sim na existência das mulheres transgênero (Bento, 2017). No contexto escolar, mulheres trans podem enfrentar desafios relacionados à discriminação, preconceito e falta de compreensão por parte de colegas, educadores e até mesmo gestores públicos. Isso pode afetar sua experiência de aprendizado e bem-estar emocional.

O que marca foi uma aluna uma vez que queria usar o banheiro em dois mil e doze uma aluna travestia... eu era do noturno essa é a história que mais me marca que ela foi impedida de utilizar ela não conseguia usar o banheiro feminino porque a gestão da escola não permitiu na época e... e ela não conseguiu usar o banheiro masculino por conta do assédio e das... era uma aluna leitora... ela era leitora. Ela gostava muito... eu lembro dum livro que ela estava lendo que era A Cabana, na época. Ela comentava em alguns momentos alguns trechos do livro comigo, quando ela chegava na

escola e ela falava algumas vezes comigo das... das dificuldades dela em usar o banheiro e, estar em sala de aula e, a gente tentou fazer com que ela utilizasse o banheiro feminino, mas ela não conseguiu e o masculino pra ela era terrível, por conta da violência dentro do banheiro... do banheiro masculino. Ela até falou uma vez pra mim, professora, eu até usaria o banheiro masculino sem problema mas é muito muito violento tem pessoas e homens e homens que vão ali dentro. E tem uns que querem violentar, bater mesmo, puxar meu cabelo. Isso me machucava muito, sabe? E eu tentava lutar com ela contra isso e a gestão era muito dura em relação a isso, sabe? E trouxe uma solução de ela usar um banheiro de deficiente que pra ela foi extremamente humilhante. Ela desistiu de estudar e depois ela foi assassinada. Depois de algum tempo eu soube que ela foi assassinada... eh num ponto de prostituição próximo ao Sambódromo. Esse é o fato mais marcante. Pra mim foi o fato mais marcante. Ela foi assassinada. Ela tinha muitos sonhos. Ela falava muito dos sonhos dela pra mim. E isso pra mim, ficou bem marcada assim, acho que na minha carreira foi quando eu... eu decidi realmente eh... eh tomar pelo menos uma atitude por mim, foi aí. Essa foi a a a mais marcante pra mim. (Professora Maria, 2023)

Pessoas trans na educação estão cada vez mais visíveis e ativas em diversos níveis do sistema educacional. Mulheres trans incluem indivíduos que foram designados como homens ao nascer, mas que se identificam e vivem como mulheres. Essas mulheres trans têm buscado espaço e representatividade em instituições educacionais, tanto como alunas quanto como profissionais da educação. Profissionais da educação também desempenham um papel crucial na criação de um ambiente respeitoso e inclusivo para mulheres trans. A capacitação de educadores sobre questões de identidade de gênero, diversidade e inclusão pode contribuir para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores. Além disso, mulheres trans têm se destacado como educadoras, pesquisadoras e líderes em diferentes áreas da educação, contribuindo para a ampliação das perspectivas e do conhecimento no campo.

A comunidade escolar convive com essa realidade mas tem pouco espaço para debater sobre o assunto. É fundamental criar espaços de formação, oportunidades de reflexão e fala com vistas a fornecer recursos simbólicos e concretos para lidar com as diversidades sexuais na escola. E isso só é possível com participação da família, comunidade escolar, sociedade e Estado juntos para construir estratégias de participação que promovam o bem-estar escolar.

Torres e Prado (2014) em suas investigações descrevem e analisam algumas vias que professoras transexuais e travestis fazem uso para demonstrar os processos de abjeção a que estão

expostas, de forma que são tratadas como outsiders – à margem, sem lugar – no ambiente escolar, obrigadas a vivenciar processos de homofobia baseados em padrões heterossexuais. Em consonância com esse autores, Koch e Volkmer (2017) assinalam que a presença de docentes trans no ambiente escolar amplia as probabilidades de debate sobre as diferenças de gênero e sexualidade. O avanço da inclusão e da compreensão das identidades de gênero é um processo contínuo, e o diálogo e a educação desempenham um papel fundamental nesse processo.

O lugar que mais me marca é eh é uma esquina que tem no bairro Cidade Nova, na Zona Norte. Aonde tem duas... e até hoje tem duas cruzeiras lá, de duas irmãs travestis que foram assassinadas ali e que eram minhas eh amigas de adolescência e que eu ainda não conseguia estar na posição de uma mulher transgênera em processo e elas já estavam e, as duas foram assassinadas no mesmo lugar. E até hoje.... isso foi início da década de noventa e até hoje essas cruzeiras estão lá e, toda vez que eu passo lá isso me marca muito, me marca muito porque na época foi foi muito devastador pra mim. E foi uma época que... foi na eu até digo que naquela época eu passei a ter um certo entendimento de que que era uma vida dentro da dentro da transexualidade, dentro desse processo, esse guarda-chuva. Mas muito terror. Muito terror. E na época eu passei a ter aversão... aversão da da da questão trans. Se eu visse uma travesti eu ficava apavorada e as pessoas achavam assim: Você já foi violentada por uma travesti? E eu não respondia nada. Mas não era, era porque eu tinha visto duas pessoas que pessoas que eu lidava, porque eu me dava muito bem com elas e que elas foram assassinadas no mesmo dia do mesmo local, eram duas irmãs, isso na década de noventa. E que que por incrível que pareça assim... eh os nomes delas, os nomes que estavam naquelas duas cruzeiras eram os nomes delas eh civil, né? do nascimento, não era os nomes... que eu nem sabia qual era e tal e eu soube depois que eu vi lá naquelas coisas. Foi uma coisa assim que me marcou muito, assim, elas foram enterradas como um menino, como homens e com certeza as lápides estão como homens também, né? E e isso pra mim é uma coisa que me marca até hoje e que eu não queria pra mim também, né? E desenvolveu pra mim uma durante a década de noventa uma versão muito grande a esse o universo da transexualidade. Não porque eu tinha sido eh que eu tenha sido eh eh machucada por alguma travesti. Nada disso. As pessoas achavam que era isso, né? Não, era porque eu... eu vivenciei e construí uma ideia de que aquele... aquela vida ali era uma vida... uma vida aterrorizante, terrível né? (Professora Maria, 2023)

### 3.3 Estratégias de Enfrentamento de Professoras

#### 3.3.1. Utilizando o currículo oficial

Os conteúdos curriculares definidos pela BNCC e pelos Planos Curriculares Nacionais (PCN) abordam temas necessários para a compreensão das sociedades contemporâneas. A questão que se impõe talvez seja como “transversalizar” a temática de gênero e sexualidade nos currículos de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Matemática, entre outras, com vistas a garantir uma educação verdadeiramente democrática? Um debate necessário e que atravessa o cotidiano de jovens estudantes quando emergem episódios de exclusão e violência na escola.

As professoras Maria e Marta ministram as disciplinas de Artes e História respectivamente. Explicam que essas categorias são inseridas a partir do currículo formal aproveitando as oportunidades dos temas para abordar o assunto.

“E com o gênero eh eu já trabalho de forma mais formal, mesmo que a secretaria de educação e que o a política pública do nosso país hoje não dá essa liberdade de trabalhar essa temática do gênero né, os conteúdos nos permitem trabalhar, porque aí a gente vai falar de abordagem de a... de...da situação dos afro da... da população afro-brasileira, né? Da situação negra no nosso país, dos negros no nosso país, das minorias no nosso país. Quando a gente aborda a minoria, que a gente aborda a gente acaba abordando gênero. A gente eh aproveita eh currículos que estão lá, temáticas curriculares que estão lá pra ser falada dentro da sala de aula e encaixa e injeta o gênero né? Não tem pra onde correr, é a forma que hoje o professor que tem essa consciência de que é importante trabalhar gênero na sala de aula, também assim como a sexualidade, ele pode aborda”. (Professora Maria, 2023)

Então tem várias experiências ao longo dessa minha caminhada que tem se colocado desafiador e eu tento sempre trabalhar de forma subversiva com as minhas alunas, né? Tanto que a gente iniciou, a gente voltou pra sala de aula ontem, e aí já teve essas aulas introdutórias e eu já vim trazendo pros meus alunos que a... eu gosto de abordar uma história que a história não conta, né? Uma perspectiva que vai de encontro a que o livro didático coloca né? (...) Então, eh... não tem como qualquer professor dizer que é impossível trabalhar dentro de ma temática histórica, sociológica, filosófica, seja lá o que for eh mesmo em outras áreas que são mais adjacentes como terra de exatas eh perspectivas de gênero,

perspectiva de raça não tem como porque isso se coloca né? (Professora Marta, 2023)

Para os teóricos críticos Apple (2003), Giroux (2003) e Freire (2001), o currículo vai além da transmissão exclusiva de fatos e conteúdos. É através dele (oculto ou institucional) que os significados sociais, culturais e morais são construídos e disseminados, sendo reiterados no espaço escola a serviço da manutenção das identidades hegemônicas. Essa perspectiva explica que o currículo abrange o enunciado das finalidades e objetivos educacionais, a seleção e organização dos conteúdos de ensino, os modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, bem como um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem. Esses elementos são fundamentais para direcionar o processo educativo e garantir que os alunos alcancem determinados conhecimentos, habilidades e competências.

Contudo, ele não pode ser entendido apenas como um conjunto de estratégias pedagógicas. Ele também reflete as expectativas e demandas da sociedade em relação aos seus membros. A sociedade estabelece práticas e discursos que visam classificar e aproximar os indivíduos de um determinado padrão de comportamento considerado adequado. É através do currículo, que a escola transmite valores, conhecimentos e normas culturais, influenciando a formação e socialização dos estudantes. Portanto, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e métodos de ensino, mas também reflete as relações de poder, as ideologias e as expectativas sociais presentes em uma determinada comunidade.

### **3.3.2. Utilizando episódios do cotidiano escolar**

A escola constitui-se como lugar destinado a construção e produção do saber capaz de transformar a sociedade e a vida das pessoas com o conhecimento. Também caracteriza-se como um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões sobre os mais diferentes assuntos que circulam no âmago das sociedades. É relativamente comum, no cotidiano escolar, observar-se práticas e ações protagonizadas por pessoas que reproduzem normas hegemônicas e que impõem a heterossexualidade como modelo único. Se a escola se retrai e ignora discussão sobre a diversidade, como se não existissem implicações em determinados silêncios, ela assume sua incapacidade de refletir e construir com a comunidade escolar novos arranjos e modelos não-hegemônicos que permitam que pessoas e sociedades coexistam de maneira pacífica e democrática. Neste sentido, quando a professora Maria explica:

Porque como não está no currículo, esse tema, hoje as políticas públicas de educação não permite a gente falar sobre sexualidade dentro da escola, você acaba pegando ganchos de fatos que acontecem ali no cotidiano escolar. Talvez uma aluna que foi abordada pelo um outro aluno no banheiro, um aluno que entrou no banheiro feminino, uma aluna que de repente ficou grávida aos doze anos, como já aconteceu na escola que eu trabalho e, aquilo virar um motivo de uma chacota, então você acaba pegando esses acontecimentos e trabalhando de forma sutil né? Não como uma fórmula... como uma... de forma curricular, ele não é trabalhado como uma temática diretamente pro aluno, assim olha, vamos agora falar de sexualidade aqui no quadro. Vou abordar pra vocês aqui sexualidade. Vamos falar, não... Você vai trabalhar de forma meio que sutil, meio que de uma roda de conversa, olha, aconteceu isso e a gente... o aluno não percebe que aquilo ali acaba sendo algo quieto, que deveria ser do currículo, que deveria ser abordado de forma formal, mas que a gente por estar assim presa a certas legislações, certos impedimentos, a gente acaba não abordando e a gente eh acaba trabalhando dessa forma, eu trabalho dessa forma, né? (Professora Maria, 2023)

No desenvolvimento de sua estratégia, a professora preocupou-se em construir um “roteiro imperceptível para o aluno não perceber de que se trata de uma temática que aborda conceitos e informações relacionados a gênero sexualidade” justamente devido aos “(...) impedimentos da legislação”. Por isso “acaba pegando ganchos de episódios do cotidiano” para construir, a partir das narrativas dos alunos sua abordagem. Observa-se que devido ao fato da professora ministrar a disciplina de artes sua estratégia busca alinhamento interdisciplinar, ainda que de maneira sutil, com os conteúdos da matéria.

A proposta de abordagem da professora encontra respaldo na pesquisa realizada por Rios, Dias e Vieira (2019) que investigou as narrativas sobre as relações de gênero, diversidade sexual e sexualidade, vivenciadas por três estudantes gays, do primeiro ano do Ensino Médio, na Bahia. Na pesquisa desses autores evidenciaram a necessidade e os arranjos possíveis para a abordagem da pauta de gênero e sexualidade no currículo de artes.

O estudo sinalizou que, apesar de a matriz curricular da escola não prever a abordagem de questões sobre gênero, diversidade sexual e sexualidade, negligenciando essa pauta, o ensino de Artes se constitui como espaço educativo e agregador da diversidade sexual e de gênero e expõe uma intrínseca relação entre as Artes e as questões de gênero dentro da escola. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que a abordagem seja realizada numa perspectiva

interdisciplinar, uma vez que a escola é um espaço legitimador da socialização e de construção de identidades dos sujeitos a partir das suas experiências.

A escola como instituição que reflete as contradições, valores e práticas presentes em nossa sociedade, também manifesta e legitima violências no ambiente escolar. Para promover uma mudança nessa realidade é essencial reconhecer que nossa sociedade ainda é heteronormativa, misógina e homo-lesbo-transfóbica. Esse reconhecimento é tão necessário quanto o desejo de transformar esse lugar de discriminação e preconceito em um lugar acolhedor para todas as pessoas. Cotidianamente situações delicadas que envolvem violências e bullying homofóbico ocorrem no ambiente escolar vulnerabilizando pessoas, negando suas identidades e aumentando a culpabilização e aversão pelo assunto quando a pauta não é conversada.

Miskolci (2012) afirma que historicamente a instituição escolar tem sido utilizada como uma tecnologia de normalização. Isso significa dizer que a escola tem desempenhado um papel fundamental na reprodução e perpetuação das normas sociais dominantes, incluindo normas de gênero, sexualidade e comportamento. A mudança desse quadro não é tarefa fácil ou rápida. É necessário a adoção de uma abordagem desconstrutiva, na qual os estudantes sejam confrontados com as diferenças e desafiados a questionar as normas estabelecidas. Essa metodologia desconstrutiva envolve criar espaços de diálogo e reflexão, nos quais os alunos possam expressar e questionar suas próprias suposições e preconceitos, bem como os valores e normas sociais. Isso pode ser feito por meio de atividades, discussões e leituras que abordem questões de diversidade, identidade, gênero e sexualidade. Além disso, é importante trazer perspectivas e vozes diversas para a sala de aula, incluindo convidar pessoas que representem diferentes identidades e experiências para compartilharem suas histórias e conhecimentos. Isso ajuda a desafiar estereótipos e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade humana.

A desconstrução das normas estabelecidas exige um compromisso contínuo e uma abordagem crítica em relação ao currículo, às práticas pedagógicas e às políticas escolares. É necessário criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes se sintam encorajados a expressar suas perspectivas e experiências, sem medo de discriminação ou repreensão. Lembrando que a desconstrução não se trata apenas de questionar as normas existentes, mas também de construir novas formas de pensar e agir. É importante promover a empatia, a compreensão mútua e a valorização da diversidade como um recurso enriquecedor para a aprendizagem e convivência.

### 3.4. Performance de Professoras

Nesta subcategoria sugiro uma adaptação do conceito de performance de gênero discutida por Butler (2018) que diz respeito a uma compreensão de gênero e identidade como processos formativos, construídos e sustentados através de ações e comportamentos repetidos conforme as normas culturais e sociais. Esse conceito desafia noções essencialistas e binárias de gênero, destacando a fluidez e a contingência das identidades pessoais e sociais. Proponho que o conceito de performance seja fundido com a perspectiva de identidade docente definida por Pimenta (1996) como um conjunto dinâmico que envolve tanto a percepção individual do professor sobre si mesmo em relação a sua profissão, quanto a forma como ele é percebido pelos outros, incluindo alunos, colegas e comunidade escolar. Abrange aspectos relacionados as crenças e valores, estilo de ensino, visão de aprendizagem e desenvolvimento, sua relação com o conhecimento bem como sua ética profissional e visão de mundo.

Nesse entrelaçamento teríamos uma perspectiva da performance da professora como alguém disponível e aberto a construir-se continuamente, distanciado de padrões hegemônicos e de poder que o espaço escolar impõem, com vistas a construir uma prática fluída, acolhedora das diferenças e capaz de dialogar com as diversidades a partir do próprio diálogo consigo mesmo. Neste sentido, as subcategorias construídas para abordar a performance docente diz respeito a uma perspectiva que opera de maneira mais individual e outra se apresenta de maneira mais coletiva.

#### 3.4.1. Performances individuais

A professora Maria expressa que a maneira como cada professora aborda o assunto depende da importância que cada um dá para a pauta, coloca a consciência do professor como o elemento subjetivo que orienta a abordagem do assunto na sala de aula.

“A gente eh aproveita eh currículos que estão lá, temáticas curriculares que estão lá pra ser falada dentro da sala de aula e encaixa e injeta o gênero né? Não tem pra onde correr, é a forma que hoje o professor que tem essa consciência de que é importante trabalhar gênero na sala de aula, também assim como a sexualidade, ele pode abordar”. (Professora Maria, 2023)

Guacira Lopes Louro (2008) propõe uma abordagem queer para repensar o currículo e a educação, com base nos estudos queer e em uma pedagogia queer. Essa abordagem implica em uma política pós-identitária que reconhece a multiplicidade e a fluidez das posições de gênero e

sexualidade, indo além das categorias binárias tradicionais. A autora não se limita a reconhecer a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, mas também a admitir que as fronteiras entre essas identidades são constantemente cruzadas e desafiadas. Para alguns sujeitos, viver na fronteira entre categorias sociais é uma realidade.

Essa perspectiva implica em repensar o currículo e a educação de forma a criar espaços inclusivos e acolhedores para todas as identidades e experiências. Significa reconhecer que as fronteiras entre categorias de gênero e sexualidade são fluidas, complexas e atravessadas por diversas formas de poder e normatividade. Ao adotar uma política pós-identitária, a educação pode ir além de uma abordagem fixa e binária de gênero e sexualidade, abrindo espaço para a multiplicidade de experiências e subjetividades. Implica em questionar e desconstruir as normas e expectativas sociais em relação ao gênero e à sexualidade, e em promover a valorização da diversidade e a igualdade de direitos para todos os sujeitos. Louro (2004) propõe uma visão de mundo que busca transformar a educação em um espaço de resistência e subversão das normas hegemônicas, possibilitando que os sujeitos vivam e se expressem na fronteira das identidades sociais estabelecidas.

### 3.4.2. Performances coletivas

Já a professora Marta propõe uma performance sustentada na coletividade:

E é isso não é possível sozinha né? Eu tenho uma rede de apoio muito importante na escola né? De colegas ali do do núcleo de vivência que são cruciais assim. Tem uma colega chamada Evana da Paz que é uma grande parceira de pensamento, de contestação, de crítica, de indignação. Eu costumo dizer que a gente se conectou pelo ódio. No dia dois de fevereiro de dois mil e vinte a gente teve a nossa semana pedagógica, a gente foi criar nosso calendário de atividade e aí colocaram lá o dia do homem e aí nós duas e eu estava chegando na escola e nós duas já começamos, já colocamos: que coisa é essa de dia do homem? Onde já se viu?  
(Professora Marta, 2023)

Assevera que só consegue fazer a abordagem da pauta em sala de aula porque se sente apoiada por um colegiado de professores mais progressistas. Essas narrativas da professora encontram ressonância com as ideias proposta por teóricos pós-identitários.

Miskolci (2012) e os demais autores dessa abordagem defendem uma proposta que impulsiona uma nova política de gênero e amplia a visão identitária de pluralização dos sujeitos.

Essa política da diferença faz críticas a perspectiva multiculturalista e à retórica da diversidade, que somente tolera e convive com a diferença mas não ensina reconhecer o lugar que o Outro ocupa, como lugar de transformação do sujeito e de transformação social. Neste sentido a perspectiva da diferença busca questionar as formas de opressão, exclusão e desigualdade que são baseadas nas diferenças. Ela incentiva a valorização da diversidade e o reconhecimento das diferentes identidades e experiências, buscando desconstruir esterótipos, preconceitos e discriminações. Dessa forma, a perspectiva da diferença reside na proposta de mudar, de repensar as relações de poder dentro do processo de subalternização. O autor propõe um aprendizado pautado na diferença e não na diversidade, pois a diversidade trabalha com a lógica do poder horizontal, em que cada grupo permanece imerso em seu “espaço”, mantendo as relações de poder intocadas.

“(...) mas com uma rede de apoio e eu e eu penso assim me remontando uma fala da da Bel Hooks que a luta ela é, ela é coletiva, né? Né? Você não consegue caminhar sozinho, se tentar eh romper barreiras, tentar reconstruir, recriar, gerar um pensamento crítico e que nessa criticidade haja a presença né? de pessoas que foram subalternizadas, que só não são nossos ancestrais né? São pessoas que... que nos remetem eh eh... é desafiador sim(...)”. (Professora Marta, 2023)

Nessa perspectiva quando a professora Marta argumenta que ela junto com um grupo de professores tentam “(...) romper barreiras, tentar reconstruir, recriar, gerar um pensamento crítico e que nessa criticidade haja a presença de pessoas que foram subalternizadas, que são nossos ancestrais, é desafiador sim” e que por vezes “é desafiador sim” reiterando o esforço e a persistência numa luta por afirmação de um lugar de diferente, na qual uma parte do corpo docente e das forças subjetivas que organizam o espaço escolar tentam ocultar.

Na perspectiva pós-crítica, a diferença não está dada, não existe à priori, mas se faz enquanto dobra singular:

Pensar e produzir o processo educativo na ordem do acontecimental significa desmontar a lógica da educação representacional moderna. Significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. E investir na produção de singularidades, que, como mostrou Deleuze em *Lógica do Sentido*, são impessoais e pré-individuais. São impessoais exatamente porque, sendo singulares, são múltiplas. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser imanente, relativo ao grupo e dependente

daquele grupo, sendo irrepetível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo. (Gallo, 2008, p. 15).

Teóricos pós-críticos fomentam discussões sobre a concepção da diferença, ao direcionar suas atenções para o questionamento das grandes narrativas modernas e seu caráter universalista. Isso inclui a noção de que a educação formal proporcionada pela escola deve abarcar e disseminar somente os saberes provenientes das ciências modernas. Além disso, as teorias pós-críticas também abordam a formação dos indivíduos, questionando a abordagem que visa prepará-los apenas para o mundo profissional, focando na aquisição das habilidades cognitivas e técnicas requeridas pelo sistema produtivo.

Também focalizam a diferença como um tema central nos debates, impulsionando a criação de novas abordagens para o ensino e a aprendizagem. Estimulam a emergência de conflitos e necessidades diversas que frequentemente não são abordadas pelo sistema educacional convencional e pelo currículo predominante. As escolas devem se transformar em espaços propícios para discussões abertas, permitindo relações pedagógicas que incentivem a expressão das diferenças, contribuindo assim para a construção de uma democracia radical em potencial. Lidar com as diferenças requer atenção às contingências específicas em que essas diferenças se manifestam, refletindo maneiras distintas de perceber o mundo e de se expressar dentro dele.

“Agora por que que especialmente nesses novos tempos essas meninas elas tem... meninas e meninos a gente tem eh reivindicado o direito ao seu corpo, né? a sua privacidade, a dizer eu sempre penso na importância da representatividade o tanto que isso foi importante pra mim quanto indivíduo e pra eles também né? Então a partir de que entendimento que isso perceberam que eh ultrapassar o não é um assédio? Como é que eles criaram essa consciência política e também criaram essa consciência de que esse desrespeito e e as denúncias não atendidas podem desembocar em protesto social e que o canal é a mídia né? E dizer você vai pra sala de aula? Eu vou eu vou pra sala de aula ensinar qualquer demanda histórica e e sempre trazendo à tona as revoltas, as contestações e como que não houve nenhum momento histórico que a gente tem alcançado qualquer direito social se não fosse por meio da luta Então que tipo de reflexão gera nesses alunos pra que eles organizem protestos, né?” (Professora Marta, 2023)

Reforça ainda que “agora por quê especialmente nesses novos tempos essas meninas e meninos tem reivindicado o direito ao seu corpo, a sua privacidade, tem algo a dizer?” “que tipo de reflexão gera nesses alunos pra que eles organizem protestos?”. Prossegue afirmando que “a gente leva as reflexões, a gente faz o trabalho, a gente está ali gerando e pensamento crítico” evidenciando que no momento histórico não é possível mais ocultar essas pautas e que os professores devem direcionar o olhar para acolher a diferença, uma vez que os alunos buscam essa identificação. Acredita na importância da representatividade como elemento identitário e mobilizador de lutas por direitos. Orienta sua atuação/performance em sala de aula a partir de uma concepção de luta coletiva e pauta identitárias buscando aumentar a conscientização sobre as desigualdades e discriminação enfrentada por minorias e ampliando os espaços de luta por melhorias nas condições de vida, explicando que “não houve nenhum momento histórico que a gente tem alcançado qualquer direito social se não fosse por meio da luta”.

E eu acabei me conectando muito com a Ivana ela também é da área de história mas também há outras colegas então a gente está sempre ali em comunhão dialogando conversando pra que de alguma forma a gente consiga ir de encontro a esses grupos conservadores, sabe? (...) Então é... é trabalhar nas margens sabe a gente vai tentando sem recursos, sem apoio, mas com uma rede de apoio (...) (Professora Marta, 2023)

Neste trecho a professora argumenta que em sua abordagem da história busca transcender a individualidade e demonstra como é através de lutas coletivas que as grandes mudanças sociais foram possíveis. Trazendo esse raciocínio para o âmbito da performance docente é possível observar que a colaboração e parceria é sustentada pela criação de algo maior que as individualidades. Que a colaboração e diálogo entre as pessoas que se apoiam no mesmo grupo são essenciais para desenvolver estratégias mais coesas e coerentes com as demandas enfrentadas na escola. Reforça-se também que o uso da performance docente coletiva pode ser uma estratégia aliada para expressar identidades coletivas, valores, críticas sociais e políticas, promovendo a solidariedade, a consciência coletiva e a transformação social.

Diferentes formas de manifestação coletiva podem ser consideradas pequenos exercícios democráticos, quando veiculados entre pessoas que se reúne e se mobilizam em defesa do direito de existir com suas diversidades, num mundo que descarta e marginaliza as diferenças. Ao invés de falar sobre igualdade, essas manifestações revelam as diferenças e conflitos de um projeto e de uma concepção neoliberal de padronização de pessoas. Consiste na criação de relações

equivalentes a uma assembléia que delibera e molda sua própria identidade atuando sobre si mesmas numa orientação sobre si mesma (Butler, 2018).

### 3.5. Estratégias Estudantis

Neste tópico, teremos como referência as denúncias sobre assédio ocorridas em diversas escolas da cidade de Manaus.

Houve uma série de atos denunciando assédio e todos foram desembocados por alunos. Houve atos no Rute Prestes, houve atos no Hilda Tribuzi, houve atos no André Araújo e todos foram atos organizados por eles. (...) Então esses esses alunos, esses grupos de alunos que protestam, eles não vão lá como ato de... Pow a gente vai lá... não eles vem já de uma caminhada de tentar levar essas denúncias. Eles tentam ir na pedagogia, eles tentam levar essa demanda a frente e quando eles não se veem representados eles procuram outras formas né? de reivindicar essas pautas”. (Professora Marta, 2023)

O caso que a professora se refere foi o fato relacionado as denúncias terem alcançado a mídia e promoverem uma repercussão de maneira bastante negativa sobre a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). O que aconteceu nas escolas da cidade de Manaus, foi que um grupo de alunas, denunciaram um professor por assédio sexual e quando perceberam que suas pautas não estavam sendo consideradas, ela organizaram e adotaram estratégias para defender seus direitos e garantir um espaço educativo seguro. Nasceu daí a necessidade de formar grupos de estudantes comprometidos com a defesa desses direitos, com reuniões, discussões e planejamento de ações conjuntas para fortalecer a voz estudantil.

As manifestações ocorreram de maneira pacífica, com a presença dos pais, através de passeatas organizadas dentro e fora do ambiente escolar, chamando a atenção da mídia e das autoridades competentes, demonstrando a insatisfação das alunas com o desdobramento das denúncias e fazendo pressão para que a secretaria adotasse alguma medida mais coerente com a situação. O movimento buscou pelo diálogo com a gestão e a secretaria com vistas a expor suas pautas e reivindicar seus os direitos. Além disso foram utilizadas redes sociais, cartazes de mobilização para o apoio da sociedade em geral como estratégia para disseminar suas demandas e reivindicações. Como desdobramento o professor foi afastado acusado de assediar sexualmente mais de 20 alunas nas escolas que ministrava aulas.

O avanço ao poder de governos neoliberais e neoconservadores impõe a necessidade de (re)pensar a trama política e a noção de democracia, soberania popular e representatividade social interligada ao Estado. Chantal Mouffe (1996) explica que a luta pela democracia no espaço estatal é insuficiente e precisa ser exercida além da esfera do Estado. Novas formas de participação política devem ocorrer, considerando as especificidades e amplitudes das lutas democráticas atuais, principalmente aquelas ligadas as pautas de gênero, raça, classe social, sexualidade, meio ambiente, entre outras. Significa o reconhecimento da existência do campo político e toda a complexidade que está implicada na relação nós e eles, aspecto essencial e constitutivo do antagonismo. Embora o discurso recorrente seja o respeito a diversidade e pluralidade cultural, o que se vê efetivamente, nas políticas públicas de educação é a consolidação do regime colonial-capitalista, com a extração das forças produtivas sob condições cada vez mais avassaladoras acompanhada da expropriação de novas formas de existência (Voss, Jacondino, 2022)

Por certo, essa não é a primeira e nem será a última denúncia de situação semelhante ocorrida nas escolas públicas da cidade de Manaus e no Estado do Amazonas. A questão que merece destaque nesse episódio é a mobilização estudantil, ocorrida de maneira orgânica, uma vez que foi totalmente liderada por alunas e, a luta pela garantia de direitos e liberdade de meninas e mulheres a uma educação que não viole seus corpos. Muito dessa cultura de acreditar que meninas de 13 e 14 anos já possuem autonomia suficiente para decidir sobre sua vida sexual é resultado de uma percepção distorcida e da sexualização precoce de meninas e mulheres na cultura popular, mídia e publicidade. Além disso, a inviabilização de discutir educação sexual nas escolas adequadamente contribui muito pra a disseminação dessa ideia. Muitas vezes, ocorre a culpabilização das meninas pelo assédio e a minimização da responsabilidade dos adultos envolvidos. Alunas que recebem informação correta sobre consentimento, assédio sexual, relacionamentos saudáveis e direitos sexuais reprodutivos tem mais chance de decidir adequadamente sobre sua vida sexual. Destaca-se assim, a necessidade de empoderar meninas para a tomada de decisão sobre seus corpos com informações pertinentes, fortalecendo leis e políticas de proteção aos direitos de crianças e adolescente. É essencial reconhecer que crianças e adolescentes têm o direito de serem protegidas e orientadas em questões relacionadas à sexualidade, respeitando seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços de movimentos políticos de extrema-direita em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, exemplificam uma estratégia coletiva que colabora de maneira significativa com a agenda neoliberal. A aliança conservadora e neoliberal sobre a educação permanece ganhando forças através do fundamentalismo religioso cristão, mesmo com a mudança de governo, configurando-se como uma das políticas públicas mais perversas e ofensiva de direitos no Brasil.

O capitalismo neoliberal que opera numa abordagem econômica e política que tende a promover a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos, favorecendo a participação do setor privado e dando ênfase a responsabilidade individual, apresenta impactos significativos na educação percebidos através da privatização da educação, padronização e avaliação quantitativa como medidor de qualidade de ensino, mercantilização da educação atribuindo uma mentalidade meritocrática e de retorno financeiro fácil, desigualdade de acesso empurrando para as margens social grupos historicamente subalternizados, foco em habilidades e competências técnicas em detrimento uma visão crítica e humanizada e, redução do financiamento público enfatizando a necessidade de corte de gastos e redução do papel do estado.

Associado a este cenário o neoconservadorismo religioso dominante na sociedade brasileira, de matriz cristã, posiciona a família tradicional como elemento fundante da sociedade e justifica uma verdadeira cruzada moral contra direitos de mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+, entre outros atores sociais representantes das minorias, em defesa de uma família que se sente ameaçada pela “ideologia de gênero”, construção fictícia que assume o lugar do “mal” a ser combatido contra o avanço das lutas e movimentos sociais contrários as lógicas hegemônicas capitaneadas pelo fundamentalismo religioso, neoconservadorismo, machismo, heteronormatividade, patriarcalismo entre outras.

Nesse contexto, a mobilização em defesa dos valores morais e religiosos desempenha um papel crucial. A ameaça moralista aos valores tradicionais estabelece a obrigação de fortalecer o arranjo familiar nuclear dominante, que por sua vez é apresentado como o principal fator dos problemas sociais e de aniquilação de direitos das sociedades tradicionais. Isso permite que o foco do debate saia de uma orientação sobre os deveres do Estado, seja deslocado para o campo da legitimação do desmantelamento das políticas públicas de educação que ferem e ameaçam a tradicional família brasileira.

Esta pesquisa se instala exatamente nesse cenário buscando investigar as narrativas de professoras sobre o tema gênero e sexualidade no contexto escolar. Para o objetivo geral

estabeleceu-se como proposta compreender as narrativas de professoras amazônicas sobre gênero e sexualidade, identificando as estratégias de resistência utilizadas para lidar com o assunto no contexto escolar e, como objetivos específicos: a) evidenciar de que maneira a articulação com o currículo organizou essa discussão na escola, identificando as orientações político-institucionais para lidar com esse assunto em sala de aula; b) compreender os dispositivos políticos utilizados pelo neoconservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação no Amazonas; c) identificar quais os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade.

Observa-se que tratar dessa pauta se tornou uma tarefa extremamente sensível para os educadores, em função do cenário político-social e histórico instalado. Abordar aspectos do dia a dia de crianças e adolescentes é encarado como algo preocupante por uma parcela considerável da população, que adere a valores culturais e religiosos mais tradicionais. Temas como identidade de gênero, orientação sexual, abuso sexual e gravidez na adolescência, entre outros, carregam o potencial de serem interpretados de maneira equivocada, o que pode resultar em conflitos e debates que, por sua vez, têm o potencial de desencadear implicações de natureza política e institucional tanto para os professores quanto para as instituições.

Como resultados o que se observou foi que as articulações curriculares orientam ações de legitimação e validação de desigualdades sociais, deixando escolas e comunidades numa situação de abandono social, ausência de investimento adequado nas escolas favorecendo carências materiais e demandas sociais de diferente ordens. Como consequência há uma fragilidade na qualidade da formação nos níveis de aproveitamento dos alunos. O currículo principal organizador dessa questão permanece focalizando resultados com base em parâmetros internacionais que não dialogam com a realidade local e massificando o currículo oculto orientado por concepções dominantes das relações sociais que ensinam individualismo, meritocracia, obediência, submissão e aceitação da ordem, além de controle do tempo, da tarefa, do trabalho, dos afetos. Por fim, também configura rituais, regras, regulamentos, normas, divisão, padronizações e categorizações explícitas e implícitas, dos mais capazes aos menos capazes, dos meninos e das meninas, entre outras formas de organiza a vida e o viver.

Sobre as discussões de gênero e sexualidade nas escolas, pode-se observar que as secretarias estaduais e municipais atuam numa perspectiva evitativa que não permitem que professores abordem temas explicitamente em sala de aula e também não constroem e não permitem construir quaisquer dispositivos ou aparatos institucionais que dê suporte a professores e alunos relacionados a essa pauta.

Já a formação de professores enfrenta desafios, uma vez que inexitem ações voltadas a capacitação profissional, seja inicial ou continuada de professores para atuar num cenário contemporâneo. É necessário repensar as estratégias de formação e desenvolvimento profissional docentes, fomentando pesquisas e inovação na área. No entanto, considerando a lógica neoliberal isso não irá ocorrer tão cedo.

A compreensão dos dispositivos políticos utilizados pelo neoconservadorismo brasileiro para ordenar as políticas públicas de educação no Amazonas aparecem orientados por uma aliança entre Religião e Estado. O cenário é histórico e está longe de ser equacionado. Há uma forte capilarização social de forças morais conservadoras no campo da educação na propagação de discursos de ódio, negação de direitos além de silenciamentos e ocultamento das diferenças entre pessoas no âmbito da escola. Utiliza-se a retórica do direito a participação das famílias da vida escolar dos filhos como estratégia para limitar o direito constitucional a uma educação crítica, plural e que os prepare para refletir e pesquisar a realidade de uma sociedade cada vez mais complexa e desafiadora.

Na cidade de Manaus há um verdadeiro alinhamento político ideológico sobre as pautas das diversidades e discussões sobre gênero e sexualidade, capitaneada por grupos conservadores, religiosos fundamentalistas que atuam a partir de uma linha de força moral. Sabe-se que nem os poderes do Estado (legislativo, executivo e judiciário), nem seus órgãos e instituições representantes como secretarias de educação, escolas e universidades podem decidir censurar quem quer que seja, pois, tais atitudes seriam caracterizadas como inconstitucionais. No entanto, como o Estado não é neutro e a disputa por seu domínio é uma dinâmica constante as pautas sobre gênero e sexualidade na educação permanecem abertas a novos desfechos.

Sobre os atravessamentos históricos e culturais que decorrem das narrativas das professoras ao falar sobre gênero e sexualidade o que foi observado, a partir dos resultados da investigação é que o assunto é bastante desconhecido do âmbito escolar, embora seja desejado e constantemente provocado por parte dos alunos para que sua abordagem ocorra. É repleto de ideias distorcidas e preconceitos que geram muitas violências para pessoas que se identificam como LGBTQIA+ e com muitas vivências que atravessam a estória de vida de professoras e alunas.

Ao mesmo tempo, isso não impede que algumas estratégias sejam utilizadas pelas professoras para falar da pauta em sala de aula. Algumas fazem uso do currículo oficial e inserem o assunto, abordando de maneira mais diretiva. Em muitos casos fazem abordagens mais sutis utilizando episódios do cotidiano escolar para explorar a temática. Também fazem uso de performances mais individuais e noutras vezes coletivas, conforme o contexto cultural de cada

realidade escolar criando brechas nas dinâmicas dominantes e colaborando para que os alunos se tornem sujeitos mais críticos e reflexivos de sua realidade social. Por fim, os alunos também emergiram como sujeitos da pesquisa com a utilização de estratégias coletivas para denunciar casos de abuso sexual na secretaria de educação.

Em um contexto, no qual as lógicas conservadoras e neoliberais dominam as instâncias de mudança e transformação social, é esperado que professoras assuma um papel ativo na resistência e protagonismo na educação trazendo à tona as temáticas de gênero e sexualidade proporcionando um ambiente mais inclusivo. Essa expectativa ocorre justamente em função de o movimento das mulheres ao longo da história, sobretudo as negras e indígenas, serem marcados por ocultamentos e apagamentos que permitiu que essas mulheres resistissem de maneira contínua e criativa.

A abordagem dos temas de gênero e sexualidade nas escolas empodera os jovens fornecendo-lhes conhecimento e ferramentas para compreender seus próprios corpos, emoções e relacionamentos. Isso resulta em escolhas mais informadas e saudáveis ao longo de suas vidas, construindo uma base sólida para relacionamentos saudáveis e respeitosos.

A discussão sobre gênero e sexualidade também é um instrumento poderoso na luta contra a discriminação e o preconceito. Ao promover a compreensão e a aceitação da diversidade, professoras e comunidade escolar contribuem para a construção de uma cultura de respeito mútuo e tolerância, reduzindo casos de bullying e violência baseados em características pessoais. Ao mesmo tempo, reconhecer e respeitar as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, contribuem para um ambiente de aprendizado onde todos os estudantes se sentem acolhidos e respeitados.

Por fim, a inclusão dessa pauta nos currículos formais na educação pública brasileira não é apenas uma resposta à mudança social, mas um compromisso em educar pessoas informadas, respeitadas e capazes de contribuir para um futuro mais equitativo e inclusivo assumindo um compromisso com uma educação baseada em direitos humanos e na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

## REFERÊNCIAS

ABEH – Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História et al. Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas. 2022. E-book, 264p. Disponível em:

<https://www.manualdedefesadasescolas.org.br/>

ABIA – Observatório de Políticas de Sexualidade *et al.* Ofensivas Antigênero no Brasil: Políticas de Estado, Legislação, Mobilização Social. ABIA, 2021, 50p. Disponível em:

<https://generoeeducacao.org.br/mude-sua-escola/relatorio-ofensivas-antigenero-no-brasil-politicas-de-estado-legislacao-mobilizacao-social/>

ALMEIDA, Ronaldo de. A Onda Quebrada: Evangélicos e Conservadorismo. Cadernos Pagu, 2017, (50). Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Neoconservadorismo e Liberalismo. In: GALLEGO, Esther Solano. O Ódio com Política: A Reinvenção das Direitas no Brasil, Boitempo, 2018.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio: Graal, 1983.

ALVARENGA, Darlan. Taxa de Desemprego do Brasil deve ficar entre as maiores do mundo em 2022: veja ranking. G1, Economia, 28/04/2022. Disponível em

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/04/28/taxa-de-desemprego-do-brasil-deve-ficar-entre-as-maiores-do-mundo-em-2022-veja-ranking.ghtml>

ALVES, C. P. Políticas de Identidade e Políticas de Educação: Estudo Sobre Identidade. Psicologia & Sociedade, 29, 2017.

ALVES, C. P.; SOUZA, R. T.; SILVA, A. L.; OLIVEIRA, W. J. Apontamentos sobre políticas públicas de educação e dinâmica cultural. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, 10(3), 185-205, 2014.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta; BARROS, Luiz Felipe Walter Barros. A Transição Religiosa Brasileira e o Processo de Difusão das Filiações Evangélicas no Rio de Janeiro. Dossiê Religião e Demografia. Revista Horizonte, Belo Horizonte, v.12, n°. 36, p. 1055-1085, out/dez 2014.

AMAZONAS. Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas. Projeto de Lei Ordinária nº 102/2016. Instituí, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Sem Partido. 2016. Manaus (AM), 12 de maio de 2016. Disponível em:

<https://sapl.al.am.leg.br/materia/95445>

AMAZONAS. Tribunal de Justiça do Amazonas. Autos do Plantão Judiciário – Ação Cível Pública. Associação de Desenvolvimento Sócio Cultural Toy Badé - ATB. Manaus, 19 de abril de 2021. Disponível em:

<https://consultasaj.tjam.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=01004JFZM0000&processo.foro=1&processo.numero=0631996-44.2021.8.04.0001>

AMAZONAS. Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas. Gabinete da Desembargadora Onilza Abreu Gerth. Segunda Câmara Cível. Agravo de Instrumento - Manaus (AM). Processo N.º 4002943-02.2021.8.04.0000. Manaus, 08 de julho, 2022. Disponível em:

<https://consultasaj.tjam.jus.br/pastadigital/conferirDocumento.do?conversationId=&instanciaD>



Licenciatura Apesar das Diretrizes Nacionais: Transgressões Possíveis. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021.

BENTO, Berenice. Transviad@s: Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação, Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Ideologia e Contra Ideologia: Temas e Variações. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Bertran Brasil. 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio: Francisco Alvez, 1975.  
BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. La Instrucción Escolar en la América Capitalista. México: Siglo XXI, 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei no. 246 de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019)

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, edição extra, seção 1, 26 jun. 2014, pág 1. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei no. 1859 de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília, Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node0f270i70z34z31iw7wj228bo64245431.node0?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0f270i70z34z31iw7wj228bo64245431.node0?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015)

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei no. 867 de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=A vulso+-PL+867/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=A vulso+-PL+867/2015)

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/>

BRESSLER, Sonia; SIMARD, David. La laïcité. Rosny: Bréal, 2006.

- BRITZMAN, Débora. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2º ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83 - 111.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. A Cena da Religião Pública: Contingência, Dispersão e Dinâmica Relacional. *Novos Estudos*, 102, julho, 2015.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Glocalização e Mudança de Identidade: Missionários Brasileiros Pentecostais e Carismáticos no Reino Unido. *Religião e Sociedade*, v. 38, p.14-35, 2018. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/326781369\\_Glocalizacao\\_e\\_mudanca\\_de\\_identidade\\_missionarios\\_brasileiros\\_pentecostais\\_e\\_carismaticos\\_no\\_Reino\\_Unido](https://www.researchgate.net/publication/326781369_Glocalizacao_e_mudanca_de_identidade_missionarios_brasileiros_pentecostais_e_carismaticos_no_Reino_Unido)
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Minoritização, Glocalização e Política: para uma Pequena Teoria da Translocalização Religiosa. *Cadernos de Estudo Sociais*, volume 30, nº 2, julho/dezembro 2015<sup>a</sup>
- BURITY, Joanildo. Religião, Voto e Instituições: Notas sobre os Evangélicos nas Eleições de 2002. In: J. A. Burity; M. D. C. Machado (orgs.). *Os Votos de Deus: Evangélicos, Política e Eleições no Brasil*. Recife: Massangana, 2006.
- BUTLER, Judith. *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia*. in: BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAMPOS, Leonildo. O Projeto Político de ‘Governo do Justo’: os Recuos e Avanços dos Evangélicos nas Eleições de 2006 e 2010 para a Câmara Federal. *Revista Debates do NER*, ano II, n. 18, POA, 2010, pp. 39-82.
- CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e Educação: Tensões e Desafios. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura(s) e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p.13-37.
- CARAPANÃ, A Nova Direita e a Normalização do Nazismo e Fascismo no Brasil. In: GALLEGU, Esther Solano. *O Ódio com Política: A Reinvenção das Direitas no Brasil*, Boitempo, 2018.
- CARRARA, Sérgio. Moralidades, Racionalidades e Políticas Sexuais no Brasil Contemporâneo. *Mana*, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/mana/a/6D5zmtb3VK98rjtWTQhq8Gg/?lang=pt#>
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. As Classes Dominantes e as Novas Direitas no Brasil Contemporâneo. In: GALLEGU, Esther Solano. *O Ódio com Política: A Reinvenção das Direitas no Brasil*, Boitempo, 2018.
- CASTRO, Felipe Araújo. *Precisamos Falar sobre o (Neo)Conservadorismo no Brasil*, 2018. Disponível em:

[https://www.academia.edu/38973735/Precisamos\\_falar\\_sobre\\_o\\_neo\\_conservadorismo\\_no\\_Brasil](https://www.academia.edu/38973735/Precisamos_falar_sobre_o_neo_conservadorismo_no_Brasil)

CHAMON, Carla Simone. Ensinando Meninos e Meninas: a Coeducação dos Sexos na Corte Carioca no Final do Império. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, Christian Ingo Lenz; PASSOS, Maria Consuelo(orgs.). Uma Psicologia que se Interroga: Ensaaios. São Paulo: Edicon, 2002 (pp. 133-144).

CLARKE, V., BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123, 2013.

COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. A Defesa da Família no Debate do Plano Nacional de Educação (PNE): Os Evangélicos e a Demonização do Gênero. *Mandrágora*, v.26, nº 1, p. 157-178, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/10295>

CORRÊA, Sônia; KALIL, Isabela. Políticas Antigênero em América Latina: Brasil – ¿la catástrofe perfecta?. Ed. Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), ABIA, 2020, 117p. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf>

COSTA, Maria Adélia. Conhecimentos Estruturantes para a Formação de Professores. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022.

CROWTHER, Ian. Conservadorismo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (orgs.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 1137-1161.

CUNHA, Carlos Alberto Mota. Fundamentalismo à Brasileira: Perfil e Enfoque do Protestantismo de Missão no Brasil. *Dossiê Fundamentalismos e Democracia*. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.18 n. 57, p. 1137-1161, set./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23696>

CUNHA, Euclides da. *À Margem da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1999

DEL PRIORE, Mary (org.) *História das Mulheres no Brasil*. Carla. Bassanezi (coord. de textos). 7. ed., São Paulo: Contexto, 2004

DIAS, Maria Clara. Pandemia faz Igualdade de Gênero Retroceder, diz Fórum Econômico Mundial. *Exame*, 06/04/2021. Disponível em: <https://exame.com/esg/pandemia-faz-igualdade-de-genero-retroceder-diz-forum-economico-mundial/>

DIEESE. Pelo Segundo Mês Consecutivo, Valor da Cesta Básica Aumenta em Todas as Capitais. São Paulo, maio 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202204cestabasica.pdf>

FONSECA, Alexandre. *Secularização, Pluralismo Religioso e Democracia no Brasil: um Estudo sobre os Evangélicos na Política nos anos 90*, São Paulo, 2002 (Tese de Doutorado, PPGS).

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FRANÇA, Thiago Alves. Sentidos e Funcionamentos do Discurso de Ódio em Espaços do Facebook: uma Leitura Discursiva. Tese de Doutorado em Letras, (Universidade Federal de Pernambuco), 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e educação : ensaios*. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. 5ª ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos De Pesquisa*, (116), 2002, p. 21–39.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. Manifesto à Nação. O Brasil para os Brasileiros. 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>

FRESTON, Paul. *Protestantes e Política no Brasil: da Constituinte ao Impeachment*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2019.

FRESTON, Paul. *Religião e Política Sim; Igreja e Estado, Não: os Evangélicos e a Participação Política*, Minas Gerais, Ultimato, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “Sem” Partido: Esfinge que Ameaça a Educação e a Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Pedagogias do corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução? In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia, MOUTINHO, Laura (orgs). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 157-177.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

GALLO, Sílvio. Educação, Ideologia e Construção do Sujeito. *Florianópolis: Perspectiva*, v.17, no. 32, p. 189-207, jul/dez. 1999.

GALLO, Sílvio. Eu, o Outro e Tantos Outros: Educação, Alteridade e Filosofia da Diferença. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008, p. 01-16.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia. A Ofensiva Conservadora-Liberal na Educação: Elementos para uma Análise da Conjuntura Contemporânea. Revista Trabalho Necessário, v.15 nº 26, p. 6-29, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9624>

GEERTZ, Clifford. A Religião como Sistema Cultural. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 101 – 142

GIROUX, Henry. Atos Impuros: a Prática Política dos Estudos Culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação: para Além das Teorias de Reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio . Petrópolis: Vozes, 1986.

GORE, Jennifer M. Controvérsias entre Las Pedagogías. Discursos Críticos y Feministas como Regímenes de Verdad. Madrid: Morata, 1996.

HENRIQUE, Layane. Por que os Casos de Violência Escolar tem Aumentado?. Publicado em 04.04.2023 e atualizado em 27.06.2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-escolar/#:~:text=Especialistas%20acreditam%20que%20o%20aumento,e%20controlar%20em%C3%A7%C3%B5es%2C%20por%20exemplo>

HOLLAND, Alisha. Diminished Expectations: Redistributive Preferences in Truncated Welfare States. World Politics, 70(4), 2018, 555-594

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho Medo, Esse era o Objetivo Deles” Esforços para Proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil. mai, 2022, 90p. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JACONDINO, Eduardo; VOSS, Dulce Mari da Silva. Democracia Radical, Educação e Diferença: na Contracorrente das Políticas Neoliberais e Neoconservadoras. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3975>

JESUS, Fátima Weiss; PANTOJA, Ramilly Frota; RUFINO, Márcia Calderipe. Disputas e Tensões em Torno de Gênero e Educação na Cidade de Manaus – Amazonas. In: SILVA, Adan Renê; MASCARENHAS, Suely Aparecida.(orgs). Gênero, Sexualidade e Educação: Perspectivas, Cidadania e Saberes para a Inclusão da Diversidade. Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz(org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Invenção da “Ideologia de Gênero”: a Emergência de um Cenário Político-Discursivo e a Elaboração de uma Retórica Reacionária Antigênero.

Psicologia Política. vol. 18. nº 43, p. 449-502, set. - dez., 2018. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004)

KOCH, Jandiro; VOLKMER, Márcia. História, Religião e Gênero: uma Experiência Trans no Ensino Médio no Vale do Taquari. In: BUBLITZ, G. K. et al. (org.). Travessias: Experiências de Estágio. Lajeado: Univates, 2017. p. 39-43.

LACERDA, Marina Basso. O Novo Conservadorismo Brasileiro: De Reagan a Bolsonaro (1st ed.). Zouk, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática. O Campo Investigativo da Pedagogia e da Didática no Brasil: Esboço Histórico e Buscas de Identidade Epistemológica e Profissional. In: Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal. S. G. Pimenta (Org.). 6ª Ed., pp. 89-148, São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Everton. Mulheres no Mercado de Trabalho: Avanços e Desafios. Fiocruz. Março, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/mulheres-no-mercado-de-trabalho-avancos-e-desafios>

LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o Conservadorismo na Política Educacional Brasileira. Educar Em Revista, 38, 2022.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A Expansão do Neoconservadorismo na Educação Brasileira. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.45, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>

LIMA, Paula Valim de. O Projeto Educativo da Nova Direita Brasileira: Sujeitos, Pautas e Propostas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

LIMA, Rosângela de Araújo. Pedagogia Feminista e Currículo Escolar. Open Minds International Journal. São Paulo, vol. 1, n.2: p. 58-67, Mai, Jun, Jul, Ago/2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. Pro-Posições [Internet]. May;19(2): 2008, p. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo, A Igreja Católica no Brasil República: Cem Anos de Compromisso (1889-1989), São Paulo, Paulinas, 1991.

MACHADO, Maria das Dores. Igrejas Cristãs e os Desafios da Ampliação dos Direitos Humanos na América Latina. Praia Vermelha (UFRJ), v. 20, nº 2: 157-167, 2010.

MACHADO, Maria das Dores. Religião e Política no Brasil Contemporâneo: uma Análise dos Pentecostais e Carismáticos Católicos. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 35(2): 45-72, 2015.

MACHADO, Maria das Dores. Religião, Cultura e Política. *Religião e Sociedade*, v. 32, n. 2, Rio de Janeiro, 2012, pp. 29-56.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*, São Paulo, Brasiliense, 1989.

MANAUS. Decreto Legislativo 527, de 31 de maio de 2021. Susta os efeitos da Resolução n. 091/CME/2020, de 29 de dezembro de 2020, do Conselho Municipal de Educação. *Diário Oficial Eletrônico. Poder Legislativo. Câmara Municipal de Manaus*. Manaus, 14 de junho de 2021, ano IX, edição 1465. Disponível em: <https://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/DIARIO-1465-INTERNET.pdf>

MANAUS. Resolução 054, de 25 de fevereiro de 2021. Suspende os efeitos da Resolução 091/CME/2020, que estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e dá outras providências. *Diário Oficial do Município – DOM. Conselho Municipal de Educação*. Manaus, 16 de março 2021, edição 5055, pág 23. Disponível em: [https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/RESOLUCAO\\_054\\_CME\\_2021.pdf](https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/RESOLUCAO_054_CME_2021.pdf)

MANAUS. Resolução 091, de 29 de dezembro de 2020. Estabelece orientações de forma a garantir a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade Sexual e Gênero, bem como Diversidade Religiosa, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. *Diário Oficial do Município – DOM. Conselho Municipal de Educação*. Manaus, 13 de janeiro, 2021, edição 5007, pág. 8. Disponível em: [https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO\\_091\\_CME\\_2020.pdf](https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/RESOLUCAO_091_CME_2020.pdf)

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostalismo: os Pentecostais estão Mudando*. (Dissertação de mestrado, USP), 2005.

MARIANO, Ricardo. A Expansão Neopentecostal no Brasil: o Caso da Igreja Universal. *Revista Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, 2004.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à Brasileira: Católicos, Pentecostais e Laicos na Esfera Pública. *Civitas*, v. 11, nº 2: 238-258, 2011.

MARIANO, Ricardo. Mudanças no Campo Religioso Brasileiro no Censo 2010. *Debates do NER*, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, p. 119-137, 2013.

MARIANO, Ricardo; PIERUCCI, Antônio Flávio. O Envolvimento dos Pentecostais na Eleição de Collor”. *Novos Estudos Cebrap*, n. 34, São Paulo, novembro de 1992, p.106.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro I. tomo II.

MEDEIROS, Cley. Juiz Derruba Resolução que Anulava Ensino para Diversidade em Manaus. *Portal A Crítica*. Manaus, 21 de março de 2021. Disponível em:

<https://www.acritica.com/manaus/juiz-derruba-resoluc-o-que-anulava-ensino-para-diversidade-em-manau-1.21007>

MELAZZO, Everaldo SANTOS. Problematizando o Conceito de Políticas Públicas: Desafios à Análise e à Prática do Planejamento e da Gestão. *TÓPOS* V. 4, Nº 2, p. 9 - 32, 2010.

MELLO, Marco. Educação Crítica e Educação Popular: um Diálogo (norte-sul) entre Comadres. *Revista Pedagógica*, Unochapecó, ano 17, n. 30, vol. 01, jan./jun. 2013.

MENDONÇA, Antonio G.; VELASQUES FILHO, Prócoro. Introdução ao Protestantismo no Brasil. São Paulo, Loyola, 2002.

MENEZES, Reinaldo Oliveira et al. O Escola sem Partido no Amazonas: Diferentes Concepções Educacionais. Dossiê Paulo Freire Educação e Emancipação. *Retratos da Escola*, v. 14 n. 29, p. 463-478, 2020. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1054>

MICHETTI, Miqueli. Entre a Legitimação e a Crítica: as Disputas Acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, 35(102), 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “Doutrinação Marxista” à “Ideologia de Gênero”: Escola sem Partido e as Leis da Mordada no Parlamento Brasileiro. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>

MIGUEL, Luiz Felipe. A Reemergência da Direita Brasileira. In: GALLEGO, Esther Solano. *O Ódio com Política: A Reinvenção das Direitas no Brasil*, Boitempo, 2018.

MIRANDA, Julia, Carisma. *Sociedade e Política: Novas Linguagens do Religioso e do Político*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1999.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um Aprendizado pelas Diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80p.

MOLL, Roberto. *Reaganetion: a Nação e o Nacionalismo (Neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)*. 2010. 265p. Dissertação (Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1381.pdf>

MONTEIRO, Sara Rodrigues. *O Projeto Político Pedagógico da Nova Direita no Brasil: Uma Análise a Partir do Movimento Brasil Livre*. 30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019.

MORAIS, João F. Régis de. *Os Bispos e a Política no Brasil: Pensamento Social da CNBB*, São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O Humano no Homem: Os Pressupostos Teórico- Metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*; 23 (3): 477-485, 2011.

- MORGADO, José Carlos. Identidade e Profissionalidade Docente: Sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- MOUFFE, Chantal. O Regresso do Político. Lisboa: Gradiva, 1996
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n.2, 2000.
- O’SULLIVAN, Noël. Conservatism. In: FREEDEN, Michael.; SARGENT, Lyman Tower; STEARS, Marc. (orgs.). The Oxford Handbook of Political Ideologies (vol. 1). The Oxford University Press, p. 1-22, 2013.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Conservadoras no Contexto Escolar e Autonomia Docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, 2020 .
- OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Política Educacional. In Dicionário: trabalho, profissão e condição docente (Issue 1982). UFMG. 2010.
- ORO, Ari Pedro e Daniel Alves. Renovação Carismática Católica: Movimento de Superação da Oposição entre Catolicismo e Pentecostalismo?. Religião e Sociedade, n. 33, 2013, pp. 122-144.
- ORO, Ari Pedro. ‘Podem Passar a Sacolinha’: um Estudo sobre as Representações do Dinheiro no Neopentecostalismo Brasileiro. Cadernos de Antropologia, v. 9, 1992, p.7-44
- ORO, Ari Pedro. A Laicidade no Brasil e no Ocidente. Algumas Considerações. Civitas: Revista De Ciências Sociais, 11(2), 221–237, 2011.
- ORO, Ari Pedro. A política da Igreja Universal e seus Reflexos nos Campos Religioso e Político Brasileiros. Revista Brasileira de Ciência Sociais, v. 18, n. 53, outubro, 2003.
- ORO, Ari Pedro. Organização Eclesial e Eficácia Política: o Caso da Igreja Universal do Reino de Deus. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v. 3, n. 1, junho de 2003.
- ORTEGA Y GASSET, J. Meditação da Técnica. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano. 1963.
- PEIXOTO, Priscilla. Conselho Municipal de Educação Suspende Resolução que Inclui Temas de Diversidade Religiosa e de Gênero no Ensino Infantil. Revista Cenarium. Manaus, 17 de março de 2021. Disponível em: <https://revistacenarium.com.br/conselho-municipal-de-educacao-suspende-resolucao-que-inclui-temas-de-diversidade-religiosa-e-de-genero-no-ensino-infantil/>
- PELEGRINI, Camila; NEITZEL, Odair. A Política Educacional a partir da Teoria de Campo de Bourdieu. Revista Eletrônica de Educação, v.16, 1-18, e4486002, jan./dez. 2022.
- PENNA, Fernando de Araújo. Construindo Estratégias pela Educação Democrática em Tempos de Retrocesso. In: PENNA, Fernando.; QUEIROZ, Felipe.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Democrática: Antídoto ao Escola Sem Partido. UERJ, LPP, 2018, p. 89-110.
- PEREIRA, Alessandra dos Santos; GHEDIN, Evandro. Notas para uma Epistemologia Feminista sobre a Educação na Amazônia. In: BRITTO, Luiz Percival Leme; COSTA, Sinara

Almeida da (orgs). Conhecimento e Formação da Educação Escolar. Coleção Educação na Amazônia, vol 2. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PEREIRA, Ana Carolina de Oliveira Nunes; LIRA, Jailton de Souza. Educação e Controle de Constitucionalidade: O Projeto “Escola Livre” em Alagoas. *Retratos Da Escola*, 13(27), p. 715-727, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1002>

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. Cada um com sua Certeza: a Escola e os Esforços Cotidianos para estar na Norma e Resistir a esta. *In: NEVES, André Luiz Machado das.; CALEGARE, Fernanda Pricila Pereira.; SILVA, Iolete Ribeiro da. Escola, Sexualidade e Gênero: perspectivas críticas. Manaus: UEA Edições, 2016, v.1. p.182.*

PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires. O Ensino de Ciências da Natureza nas Versões da Base Nacional Comum Curricular: Mudanças, Disputas e Ofensiva Liberal-Conservadora. *REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018.

PIMENTA, Selma. G. Formação de Professores: Saberes e Identidade Docente. *Revista Nuances*, vol.III, setembro, 1997.

PIMENTA, Selma. G. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como Campo Disciplinar. *In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: Teoria e Pesquisa. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018.*

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.*

PRANDI, Reginaldo, *Um Sopro do Espírito: a Renovação Conservadora do Catolicismo Carismático*, São Paulo, edusp/fapesp, 1999.

REGO, Patrique Lamounier. *Caminhos da Desumanização: Análises e Imbricamentos Conceituais na Tradição e na História Ocidental. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Repositório Institucional da UnB. 2011*

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As Perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a Docência: Alternativas à Concepções Neoliberais. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrâncio Ferreira; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Ensino de Artes, Relações de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual: Narrativas de Estudantes Gays. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 098-118, 2019.

SAGRES, Instituto. Projeto de Nação – Cenário Prospectivos Brasil 2035 – Cenário Foco – Objetivo, Diretrizes e Óbices. Brasília, 2022. E-book, 93p. ISBN: 978-85-53117-02-4. Disponível em: <https://sagres.org.br/artigos/ebooks/PROJETO%20DE%20NA%20C3%87%20C3%83O%20-%20Vers%C3%A3o%20Digital%2019Mai2022.pdf>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora. 1995.

- SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia Científica: a Construção do Conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SANTOS, Bruna Maria de Souza; FARIAS, Washington Silva de. Quem tem Medo do Professor? O Discurso de Ódio Endereçado a Professores no Espaço Virtual. Cadernos de Pesquisa [Internet]. 2022
- SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações Introdutórias Às Pedagogias Feministas. In: Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais / Ana Alice Alcantara Costa, Alexnaldo Teixeira Iole Macedo Vanin , organização. - Salvador : UFBA - NEIM, 2011, 247 p.
- SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista De educação, (4) 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abril, 2009.
- SCOTT, Joan. W. Gênero: uma Categoria útil de Análise Histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul-dez., 1995.
- SIEPIERSKI, Paulo. Pós-Pentecostalismo e Política no Brasil. Revista Estudos Teológicos, v. 37, n. 1, 1997, pp. 47-61.
- SILVA Tomaz Tadeu da. O Que Produz e o que Reproduz em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Eugênio Alves da. As Metodologias Qualitativas de Investigação nas Ciências Sociais. Revista Angolana de Sociologia, 12, 2013.
- SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. Religião e Política no Brasil. Latinoamérica, México, n.64, p.223-256, jun. 2017.
- SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas: Entrevista com Michael Apple. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abr. 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo. 3a. ed., 8. reimp. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2016.
- SILVA, Vanilda Alves da. Flavinês Rebolo. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.
- SILVEIRA, Emerson. Terços, ‘Santinhos’ e Versículos: a Relação entre Católicos Carismáticos e a Política. Revista de Estudos da Religião, POA, março de 2008, pp. 54-74.
- SMARJASSI, Célia; ARZANI, José Henrique. As Políticas Públicas e o Direito à Educação no Brasil: uma Perspectiva Histórica. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>
- SOUZA, Cândida de, SILVA, Daniele Nunes Henrique. Adolescência em Debate: Contribuições Teóricas à Luz da Perspectiva Histórico-Cultural. Psicol Estud [Internet], 2018.

TEIXEIRA, Pedro; HENRIQUES, Adrian. O Novo Conservadorismo Brasileiro e a Educação: Mapeando suas Linhas de Forças. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 89, jun. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8495677>

TERNISIEN, Xavier. *Etat et Religions*. Paris: Odile Jacob/La Documentation Française, 2007.  
THOMSON, Patrícia. Campo. In: GRENFELL, Michel. *Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (pp. 95–114).  
TORRES, M. A.; PRADO, M. A. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre Estabelecidos e Outsiders. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, 2014.

VAINFAS, Ronaldo. *Moralidades Brasileiras: Deleites Sexuais e Linguagem Erótica na Sociedade Escravista*. In: SOUZA, Laura de Mello (org.): *História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 221-273.

VANCE, Carole. A Antropologia Redescobre a Sexualidade: um Comentário Teórico. *Physis: Revista De Saúde Coletiva*, 5(1), 1995, p. 7 - 32.

VIEIRA, Adriana Dias; SOUSA, Tuanny Soeiro. Direitos Sexuais, Democracia e Cidadania na Experiência Transexual e Travesti. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)* v.11, n.1, p. 82-98, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2019.111.05>

VIELMO, Paula. O Encontro entre Pedagogia Freiriana e Pedagogia Feminista. *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF*, v. 3, n. 3. p. 36-48, ano 2021.

WEIBLE, C. M.; CARTER, D. P. Advancing Policy Process Research at its Overlap with Public Management Scholarship and Nonprofit and Voluntary Action Studies. *Policy Studies Journal*, v. 45, n. 1, p. 22-49, 2017.

ZIZEK, Slavoj (org.). *Um Mapa da Ideologia*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.