

Fabiane Ferreira da Silva
Alinne de Lima Bonetti
Organizadoras

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS

é preciso esperar em tempos hostis



Florianópolis, 2020

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS:
é preciso esperar em tempos hostis
(1ª Edição)

© Copyright by Fabiane Ferreira da Silva e
Alinne de Lima Bonetti (Organizadoras)

Revisão Textual

Tagiane Mai

Imagem da capa

Elisa Riemer

Projeto Gráfico e Diagramação

Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha

A impressão do presente livro foi financiada com recursos destinados pelo Ministério Público do Trabalho de Uruguaiana, a partir da reversão de multas e indenizações decorrentes da atuação fiscalizatória do órgão.

G326 Gênero, diferença e direitos humanos : é preciso esperar em tempos hostis / Fabiane Ferreira da Silva; Alinne de Lima Bonetti, organizadoras. – 1. ed. – Florianópolis : Tribo da Ilha, 2020.
168 p. : il. ; fots.

Inclui referências
ISBN: 978-65-86602-07-4

1. Relações de gênero. 2. Sexo – Diferenças. 3. Raça e Etnia.
4. Diversidade. 5. Direitos humanos. 6. Ciências sociais. 7. Ciências da educação. I. Silva, Fabiane Ferreira da. II. Bonetti, Alinne de Lima.

CDU: 392.6

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



EDITORA TRIBO DA ILHA
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande
Florianópolis-SC – CEP 88032-001
Fones: (48) 3238 1262 / 9-9122-3860
editoratribodailha@gmail.com
www.editoratribo.blogspot.com

DISPUTA DE NARRATIVAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS FRONTEIRAS ENTRE CULTURA ESCOLAR, FAMÍLIAS E RELIGIÕES

FERNANDO SEFFNER

■ Narrativas de vida e negociações em sala de aula

Um título com tantos plurais merece explicação: são narrativas, disputas, gêneros, sexualidades, fronteiras, famílias, religiões e, por trás de cultura escolar, está o plural escolas – e, por trás de tudo, o plural alunos, alunas e principalmente alunes¹! É disso que se trata, é nossa posição teórica e política: há uma profusão de modos de expressar gênero, de expressar sexualidade, de estabelecer narrativas sobre esses temas, de pensar o que seja família, o que seja religião e o que seja escola, por isso tratadas aqui como famílias, religiões e escolas. É mais: ainda há uma profusão de modos de pensar como se dão as negociações nas fronteiras entre essas três agências, que disputam a gestão dos infantis e dos jovens: as igrejas, as famílias e as escolas. É nesse terreno cheio de rivalidades e disputas que nosso texto se estabelece. Não há como dar conta de tudo nestas poucas páginas. Nossa proposta de abordagem recorta uma questão e apresenta alguns itens para suportar

¹ Uma das tentativas de denunciar o caráter sexista – e predominantemente masculino – da língua é o uso de letras que eliminam o gênero das palavras, sendo o E uma das utilizadas, assim como o X e o símbolo @, estratégia também chamada de linguagem neutra ou não binária. Dessa forma, todos são tratados por igual. Para uma interessante e breve discussão da questão, sugerimos a leitura de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/10/Todxs-contra-x-1%C3%ADngua-os-problemas-e-as-solu%C3%A7%C3%B5es-do-uso-dx-linguagem-neutr-x>.

as argumentações. A leitura deste capítulo ajuda a compreender melhor o terreno de disputas, e é esse o nosso propósito.

A questão posta é: como estabelecer critérios para avaliar o melhor modo de mediar as disputas entre pertencimento religioso, pertencimento familiar e condição estudantil em temas como gênero e sexualidade? O que fazer para compreender melhor que encaminhamentos devem ser dados nas situações em que a escola diz uma coisa, a família diz outra e a religião diz uma terceira, nos temas em gênero e sexualidade? A escola deve respeitar os valores familiares, isso está na legislação. Mas respeitar é concordar exatamente com esses valores? Não se pode dizer na escola nada que vá contra o que a família pensa? Vale lembrar que a escola tem autonomia didática e gestão democrática e que o ensino deve ser ministrado com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o que também está na lei, na Constituição Federal de 1988, artigo 206. As religiões têm seus entendimentos em relação a questões em gênero e sexualidade. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à liberdade religiosa. A escola pode ensinar às crianças outros entendimentos em matérias éticas e morais? Isso fere a liberdade religiosa? Ou a escola deve apenas repetir o que famílias e religiões dizem sobre esses temas? Aliás, famílias e religiões têm exatamente os mesmos entendimentos das crianças e jovens em relação a gênero e sexualidade?

Assumimos que há uma profusão de modos de ser família e uma profusão de modos de pertencer a uma religião. No Brasil, todos conhecem a sabida frase “sou católico, mas não sou praticante”, a indicar certo modo particular da pertença católica, que difere dos “praticantes”. No terreno evangélico, ocorre algo semelhante, com numerosas pesquisas, no Brasil e no mundo, indicando um aumento de fiéis protestantes e pentecostais que não declaram vínculo institucional ou migram de uma denominação religiosa a outra com desenvoltura, quando não fundam uma igreja própria (LEÃO, 2018). Quanto às famílias, a cada recenseamento geral da população brasileira, confirma-se um conjunto de dados já de domínio público e facilmente verificável quando se observam vizinhos e parentes: diminui o número de filhos por família; aumenta o número de casais sem filhos; aumenta a percentagem de famílias com arranjo monoparental feminino, um núcleo formado por mães e seus filhos, sem a presença do pai ou marido; amplia-se o

número de mulheres morando sozinhas e também de homens morando sozinhos, com os filhos já tendo constituído seu próprio arranjo familiar; e cresce também, embora em percentual menor, a família de arranjo monoparental masculino, núcleo formado pelo pai e seus filhos (ALVES; CAVENAGHI, 2012). Com todos esses movimentos ocorrendo no âmbito da sociedade, justificamos mais uma vez a quantidade de plurais do título e afirmamos: não há como falar em família no singular, menos ainda em religião no singular, e também não há como falar em jovem ou criança e mesmo em escola no singular. Tal dispersão é fruto de regimes democráticos e não deve ser vista como um problema, mas deve ser saudada como algo positivo, pois está diretamente ligada à liberdade de expressão e à autonomia para constituir modos de vida próprios e originais. Os regimes democráticos fazem proliferar narrativas sobre todos os temas, ao contrário dos regimes autoritários, em que se estabelece uma narrativa ou uma “história única” (ADICHIE, 2019), que não permite discordâncias. Portanto, viver em uma sociedade com muitos modos de pertencimento religioso, diversos modelos de famílias, diversidade de culturas juvenis e pluralidade pedagógica não é um problema a ser resolvido. É, sim, a marca maior de uma sociedade democrática, valor a ser preservado, e não combatido, mas certamente é algo que exige esforços de negociação na busca por acordos de convivência. O espaço público – e a escola é um espaço público – é local para aprender a negociar com as vontades e posições políticas dos demais, estabelecendo um regime de *modus vivendi*, que exige de cada um e cada uma capacidade de estabelecer acordos entre indivíduos e grupos com pensamentos diferentes (SEFFNER, 2017a).

Ocorre que a vida na democracia é um bem raro na história brasileira, e escassos são os períodos em que vivemos com as garantias mínimas de liberdade de expressão e manifestação, bem como num ambiente de respeito aos direitos humanos. Temos no país um histórico de resolução dos impasses da democracia com a redução da densidade democrática, e não com sua ampliação. Regimes autoritários são percebidos por ampla parcela da população como mais eficientes para a solução de seus problemas. Isso resulta em baixa crença na democracia como forma de organização social e em pouco valor à participação popular na resolução de conflitos. Tal situação é atestada pelos sucessivos levantamentos feitos ao longo dos anos, como comprovam os trabalhos

mais recentes da Corporación Latinobarómetro (2018) e de LAGOS (2018), que coincidem em afirmar que apenas um em cada três brasileiros diz que a democracia é preferível a qualquer outra forma de governo, segundo dados coletados em 2018, e bastante inferiores à média da América Latina.

Esse cenário, que é ruim no caso brasileiro, mas encontra sintonia com o desprestígio da democracia em muitas partes do mundo, afeta negativamente a abordagem dos temas em gênero e sexualidade na escola, e mais negativamente ainda o campo dos direitos humanos, que valoriza a possibilidade do respeito ou, no mínimo, a tolerância para com a diferença. Avançamos a hipótese de que certo pânico moral com os temas do gênero e da sexualidade se dá porque, nesses temas, revela-se um pluralismo democrático, garantia de que as pessoas possam expressar sua diversidade em gênero e sexualidade. Para larga parcela da população, isso não é percebido como um direito, e menos ainda como um direito no campo dos direitos humanos, mas é percebido como algo que gera ansiedade, incerteza, pelos quais o pluralismo democrático e a liberdade de expressão são culpados, levando ao desejo de suprimir essas liberdades de expressão e manifestação.

Tais questões constituem o cerne das brigas e enfrentamentos promovidos por dois movimentos sociais fortes no país – o Escola Sem Partido e o Ideologia de Gênero – contra as escolas e contra as práticas e posições adotadas por professores e professoras, a quem cabe ensinar. Nos últimos anos, temos tido uma escalada de agressões à liberdade de ensinar e de denúncias taxando professores e professoras de fazer “doutrinação” e de disseminar “ideologias”, em vez de educar. Em muitos casos, as acusações estão endereçadas à abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas aulas, em diversas disciplinas. A abordagem de tais temas está prevista, de modo explícito, em muitos currículos, consta em livros didáticos e paradidáticos e é respaldada por acordos que o Brasil estabeleceu com organismos internacionais de educação, com outros países e com agências internas e movimentos sociais. Mesmo quando não citados especificamente, os termos “gênero” e “sexualidade”, que foram retirados de muitos planos de educação, abrigam-se na exigência de abordar a diversidade cultural e nas leis que disciplinam a educação das relações étnico-raciais e a educação em e para os direitos humanos. Além disso, esses temas são muitas vezes explicitamente

indagados pelas classes de alunos, que sobre eles desejam saber e debater, conforme analisado em Seffner (2017b) ao abordar as ocupações das escolas no Rio Grande do Sul e os temas que compuseram o foco de interesse dos alunos.

Enfatizamos, novamente, o objetivo deste capítulo: examinar as proposições educativas de três atores sociais que disputam o governo dos jovens e dos infantis em questões de gênero e sexualidade: as organizações religiosas, as famílias e a escola pública brasileira. Para tanto, lidamos com um vocabulário que envolve os conceitos de direito à educação, liberdade de ensinar e liberdade de aprender, em conexão com políticas públicas de educação, espaço público e marcadores sociais da diferença. A escola é espaço público marcado pelo pluralismo da diversidade cultural. Entre os muitos marcadores sociais da diferença, selecionamos as questões de gênero e sexualidade, vistas como marcas importantes das culturas juvenis. Discorremos, a partir dessa situação, sobre a missão da escola em atuar como local de discussão e aprendizagens sobre gênero e sexualidade, o que denominamos de pedagogias do gênero e da sexualidade. Os ensinamentos escolares nesses temas devem ser marcados pelo conhecimento científico e pela ótica da educação republicana para a cidadania. Eles não são menos importantes do que os valores que famílias e religiões ensinam aos jovens, e não estão submetidos a essas duas outras instâncias educativas. Famílias, escolas e religiões desfrutam de autonomia. A maneira mais adequada e respeitosa para que os jovens formem sua opinião própria é dialogando com os conhecimentos e valores produzidos em cada uma dessas três instituições. A autonomia do pensamento se forma na multiplicação de diálogos, e não estreitando os horizontes a escutar apenas o que uma instância ou sujeito tem a dizer. Deixar-se levar apenas por uma única fonte de conhecimento é doutrinação, não é científico nem prepara para o exercício da cidadania.

A construção da subjetividade de cada um e de cada uma pode ser entendida como resultado do diálogo entre diferentes narrativas, individuais e coletivas. Narrativas são construídas na conexão de

[...] encontros, aprendizagens e partilhas interpretados a partir do impacto afetivo e relacional de vivências cotidianas [...]. As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos

de produção cultural e social, pois, ao desvelarem momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes [...] (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 13).

Somos uma sociedade pouco habituada historicamente à ampla circulação de narrativas, pois os regimes autoritários que na maior parte do tempo estiveram em vigência em nosso país sufocaram a expressão de muitas narrativas. Em pouco mais de 500 anos de história, estivemos concentrados na narrativa dos homens brancos, heterossexuais, católicos, de classe alta, do campo ou da cidade, vistos como as únicas vidas viáveis. Vivemos, desde a Constituição Federal de 1988, uma explosão de narrativas das identidades de negros, pardos, pobres, mulheres na esteira do feminismo, população LGBTQI+², indígenas, imigrantes, nordestinos, povos da floresta, enorme quantidade de culturas juvenis – gaitas funk, hip-hop, jovens meninas feministas, sertanejo universitário –, e a proliferação de novas identidades, como os sem-terra, sem-teto, quilombolas, pessoas com deficiência, além da profusão de identidades religiosas e da explosão de pertencimentos políticos e partidários. A democracia se alimenta disso, e isso provoca ansiedades diversas. É nas identidades do campo do gênero e da sexualidade que se concentra enorme pânico moral nos dias de hoje e é na abordagem desses temas em sala de aula que explodem temores e movimentos sociais contrários.

Para dar conta do tema, estabelecemos uma introdução – esta primeira parte –, que se propôs estabelecer os principais marcos do debate. Na segunda parte do capítulo, fazemos um breve recuo histórico para entender como essa situação se desenvolveu nos últimos anos, tendo como ponto inicial da linha do tempo a Constituição Federal de 1988. Na terceira parte, apresentamos alguns aspectos legais para a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola. Por fim, a quarta e última parte

² Sucessivas denominações e siglas buscam dar conta das identidades de gênero e sexualidade. Optamos, neste texto, por usar a sigla LGBTQI+, a indicar as identidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, sujeitos que se identificam como *queer* ou *queer people*, intersex, e pelo sinal de + ao final, a indicar que a sigla pode se estender, incluindo, por exemplo, assexuais, pessoas não binárias, pansexuais etc.

do texto avança proposições e analisa desafios no tema, concluindo com a apresentação das referências para leitura e aprofundamento.

■ Algumas pistas de como chegamos até aqui

Para fins deste curto capítulo, tudo começa na Constituição Federal de 1988. Ela é apropriadamente chamada de “Constituição Cidadã”, pois, na comparação com as demais constituições do Brasil (cinco no período republicano e uma no período da monarquia), ela foi a que estabeleceu o maior número de direitos e garantias à população, além de estabelecer deveres do Estado para com a saúde, a educação, a previdência, a moradia etc. Saída de um longo período de ditadura militar (1964-1985), a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mecanismos para consolidar um estado democrático de direito no país, ampliando de modo considerável a noção de cidadania. Selecionamos quatro tópicos importantes do reflexo direto ou indireto da Constituição Federal de 1988 para o campo educacional, que permitem entender a crescente importância que a escola pública brasileira assumiu em nossa sociedade, o que, em boa medida, explica certo temor por parte das famílias e das religiões.

O primeiro tópico diz respeito ao notável avanço na escolarização no Brasil após a Constituição Federal de 1988, que tornou obrigatório o encaminhamento das crianças para a escola desde os sete anos – posteriormente, o início da escolarização foi definido em seis anos; agora, a obrigatoriedade é de encaminhar para a Educação Infantil aos quatro anos e de que a frequência escolar se estenda até o final do Ensino Médio, mas as creches e o Ensino Superior ainda não foram contemplados – e sucessivamente criou mecanismos efetivos para garantir esse encaminhamento, sendo os Conselhos Tutelares um desses instrumentos. Esse avanço se mede, entre outros indicadores, pela acentuada queda do analfabetismo no período posterior a 1988, passando de algo em torno de 20% na década de 1980 para algo em torno de 6% a 7% em 2010, mas com marcada desigualdade na distribuição – elevadas taxas de analfabetismo na região Nordeste e entre pretos e pardos, na comparação com as regiões Sul e Sudeste e com os brancos, por exemplo. A taxa de escolarização experimentou forte incremento, e hoje podemos afirmar que quase não há como viver a condição infantil e juvenil

no Brasil sem ser em estreita relação com a escola. Isso implica perceber que a escola se tornou um local privilegiado para viver as culturas juvenis, local de encontro e convívio de jovens, de trocas e aprendizados entre eles, de sociabilidade juvenil. Para o foco temático que aqui nos interessa, a abordagem de questões em gênero e sexualidade, importa perceber que é a escola pública brasileira cada vez mais o local onde jovens debatem sobre suas vidas em gênero e sexualidade, trocam experiências entre si, atualizam-se em termos de novidades e notícias sobre todo tipo de questões em gênero e sexualidade, experimentam namorar, ficar e manter flerte, e inclusive experimentam visibilidades e assumem-se LGBTQI+. Isso se conjuga com a progressiva inserção do tema nas grades curriculares e com a abordagem pedagógica de acordo com os conhecimentos científicos e com os princípios da educação em e para os direitos humanos, que prevê o debate acerca da homofobia, do machismo, do sexismo. A escola é lugar tradicional de alfabetização científica. Não é mais o único lugar onde circulam informações, mas é lugar de diálogo sobre essas informações, que podem produzir conhecimentos. Muitos jovens acessam grande quantidade de informação via redes sociais e *sites*, mas é na escola que eles têm a oportunidade de conversar sobre esses novos conhecimentos, seja com seus pares, seja nas aulas com os docentes. Como já salientamos, a escola é também lugar de exercícios de sociabilidade (interagir entre pares) e de socialização (conhecer as regras de convívio no espaço público e aprender a negociar seus pontos de vista na esfera pública, na qual todos têm direitos iguais). De modo breve, listamos aqui alguns dos impactos do crescimento da escolarização a partir da Constituição Federal de 1988, estimulados pelas dinâmicas sociais, que fizeram crescer em importância a escola pública brasileira como local de influência na formação de crianças e jovens.

O segundo tópico diz respeito a mudanças sensíveis no perfil da escola, a começar pelo seu alunado. A escola pública brasileira passou de uma escola basicamente urbana, centrada na população masculina branca de classe média, para uma escola aberta a todos os públicos, embora preservando algumas desigualdades de acesso. Com a gigantesca ampliação da frequência à escola, as estratégias de sociabilidade e socialização na cultura escolar se organizam hoje a partir da negociação entre muitos marcadores sociais da diferença, que variam de pessoa a

pessoa, de grupo social a grupo social. A escola pública brasileira atualmente é o lugar onde um jovem senta ao lado de outros com diversos pertencimentos religiosos; uma multiplicidade de modos de viver seu gênero (a saber, seus modos de ser homem ou mulher); multiplicidade de modos de expressar sua orientação sexual (a sigla LGBTQI+ é uma pálida amostra do que se verifica nas escolas, onde não binários se cruzam com outros que se declaram bissexuais, pansexuais etc.); diversidade na origem territorial (gente do campo e da cidade, do centro e da periferia urbana, de outras regiões do país e com a presença discreta e cada vez mais sensível de migrantes de outros países do mundo); grande diversidade de raça e etnia, somada a um crescimento das manifestações de autoestima da população negra, parda e indígena; diversidade de classe social; larga diversidade de arranjos familiares; leque amplo de posições políticas, valores morais e éticos, numa idade em que tais atributos se encontram em constante possibilidade de modificação; arranjos variados de projetos de futuro e de carreira profissional; presença de alunos com deficiência (surdez, deficiência visual, deficiências de ordem mental e cognitiva, cadeirantes) e disposição corporal variada (magros, gordos, altos, baixos, com diferentes modos de lidar com isso do ponto de vista estético), sem contar os fanáticos por tatuagens ao lado de quem não pensa em ter nada pintado em seu corpo; além de uma ampliação no escopo de geração, pois, em escolas que agregam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o gradiente vai de quatro a 18 anos de idade, se levarmos em conta que não ocorra distorção entre idade e série.

A escola é, em geral, a primeira e mais longa experiência de convívio com o pluralismo na vida de crianças e jovens, em oposição à família, que é mais homogênea. É lugar de sentar ao lado de pessoas que pensam diferente, agem diferente, provêm de famílias diferentes, têm pertencimentos religiosos diferentes, outra cor da pele, ideias políticas diversas, diferentes modos de ser. Ao lado disso, professores e professoras cada vez mais produzem suas aulas com materiais que contêm diferentes narrativas: mídias, livros, histórias em quadrinhos, documentos históricos, objetos, textos acadêmico-científicos, obras literárias, mapas conceituais, provérbios, músicas, imagens, filmes, documentários e vídeos, *sites*, aplicativos etc. A escola pública brasileira não é mais local de uma narrativa única, mas de aprendizado de múltiplas narrativas,

sobre todos os temas em estudo. Numa aula, cruzam-se saberes da docência, saberes da disciplina e questões emergentes. Convergem saberes das culturas juvenis com aqueles da tradição científica. Aparecem para debate valores religiosos e familiares, ao lado de argumentações científicas. A escola pública brasileira é, nos dias de hoje, amplamente marcada pelo multiculturalismo, o que é algo a ser valorizado, revela que o processo de inclusão escolar vem obtendo sucesso e reforça o compromisso com o pluralismo democrático.

O terceiro tópico diz respeito à figura central no empreendimento educativo escolar, o coletivo de professores e professoras e as teorizações educacionais que suportam o fazer pedagógico. Para além da mudança no perfil profissional, com a formação docente de grande número de pessoas oriundas das classes médias baixas, e com a já visível presença de professores e professoras negras, pardas, além de professores LGBTQI+, tivemos também um crescimento no número total de docentes, decorrente da ampliação da rede escolar. Ou seja, o corpo de professores e professoras ficou mais diversificado, tal como comentamos anteriormente em relação ao alunado. Embora ainda com algumas dificuldades e desigualdades, tivemos um grande crescimento no número de profissionais com a titulação adequada, com formação no ensino superior, inclusive entre as professoras das séries iniciais. Mesmo com problemas, a função docente se profissionalizou em todos os níveis e séries. Para isso, colaboraram também a profissionalização da gestão educacional e o forte incremento das políticas públicas de educação, como os planos nacionais de educação e os mecanismos de financiamento para ampliação da rede escolar em quantidade e qualidade.

Escola, aula, aluno, método e professor são unidades analíticas do trabalho docente, e as teorias educacionais contribuíram, nos últimos anos, para qualificar o debate sobre elas. A escola, como já comentamos, é lugar tradicional de alfabetização científica. A sociedade brasileira não inventou ainda outra instituição para dar conta dessa tarefa, embora tenhamos um conjunto de pedagogias culturais que contribui, de modo difuso, para as aprendizagens científicas. A aula é um local de atividades planejadas, suportadas por um currículo, e na qual se busca transformar crianças e jovens em alunos. Ou seja, indivíduos que entram em relação de aprendizagem são apresentados a novos conhecimentos e têm a oportunidade de debater o que já conhecem sob perspectiva científica.

Numa aula, há jovens e crianças. Em alguns momentos, há alunos. Aluno é posição de sujeito passageira, é uma invenção da escola e da pedagogia e só existe quando existe professor. Aluno é uma relação, mediada pela professora e pelos dispositivos pedagógicos. O método diz respeito às teorias educacionais, que são diversas. Há um acalorado debate científico sobre os processos de aprendizagem, os modos de aprender e, principalmente, os processos de avaliação. Todo esse campo é, como já disse Paulo Freire, o cruzamento de decisões pedagógicas e políticas. Todo ato pedagógico é também um ato político. Não há neutralidade em nenhuma proposta educacional, e isso não invalida ou diminui seu possível propósito científico.

Professor é docência, e docência é autoria; nosso trabalho é autoral, não é mera repetição de coisas feitas em outros locais; aula é produção de conhecimentos proposta por um docente. Pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, legislação específica que rege a educação nacional, amparada na Constituição Federal de 1988, professores e professoras têm liberdade de ensinar, a escola tem autonomia docente, e os alunos devem desfrutar de liberdade de aprender, de fazer as perguntas que desejam e de obter as respostas necessárias, tudo isso dando corpo ao direito à educação, importante princípio constitucional. A alma da escola é o currículo, conjunto de disposições sobre o percurso das aprendizagens. Mediação didática, seleção dos conteúdos, dos procedimentos de avaliação, das estratégias de recuperação ou reforço, escolha de livros didáticos e fontes, tudo isso compõe o método e se produz em diálogo entre conhecimentos científicos e propostas políticas.

Professora é aquela que ensina, mas é também, de modo concomitante, um adulto de referência (SEFFNER, 2016). O professor é um adulto, servidor público, com expertise em determinada área do conhecimento, com quem os jovens podem conversar sobre tudo o que desejarem, o que efetivamente cada vez acontece mais, pois a escola é, como já salientamos, local privilegiado para vivenciar as culturas juvenis. Ensinar, explicar o mundo para as novas gerações, introduzir crianças e jovens em uma tradição e ao mesmo tempo lhes mostrar que podem modificar essa tradição, é tarefa desde sempre sujeita a controles, tensões, disputas com grupos sociais. Com a forte demanda de ampliação da escola de turno integral, em jornadas diárias de sete horas

ou mais, alunos e alunas passam cada vez mais tempo com professores e professoras e com seus colegas (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020). O cuidado das crianças e dos jovens se profissionaliza e se institucionaliza cada vez mais, e desde cedo, com a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil a partir de quatro anos. Dessa forma, em muitas famílias, ao longo da semana, a criança ou jovem passa oito horas na escola, dialoga intensamente com seus pares e com professores e professoras, e nas horas que passa em casa dorme, alimenta-se – embora se alimente cada vez mais na escola também – e talvez pouco dialogue com seus pais sobre os temas em gênero e sexualidade, em particular. Na escola, crianças e jovens desfrutam do convívio com um corpo profissional, que tem formação docente, inicial e continuada, e cursou uma licenciatura, termo que indica uma licença para ensinar as novas gerações, passada pela autoridade pública. É em sintonia com esse pluralismo e diversidade do alunado, das teorias pedagógicas, do momento político que se produzem propostas pedagógicas. Tal elemento vem trazendo certo pânico moral para as famílias e igrejas, de modo visível nos últimos anos no Brasil, e se materializa em ataques cada vez mais frequentes à escola, a fim de reduzi-la a mera extensão dos desejos familiares e dos dogmas religiosos.

O quarto e último tópico do reflexo da Constituição Federal de 1988 para a área educacional diz respeito às questões em gênero e sexualidade, que vêm experimentando um deslocamento que as torna centrais no embate em torno da democracia no país. Em sintonia com esse movimento, o campo das práticas pedagógicas e das políticas públicas em educação se vê atravessado por um conjunto de proposições que carrega diferentes e muitas vezes antagônicos modos de perceber gênero e sexualidade como marcadores sociais da diferença. Questões de gênero e sexualidade, em especial quando presentes em projetos educacionais, causam pânico moral, fragilizando a educação em todos os níveis e modalidades. No interior desse campo, cruzam-se quatro superfícies de emergência das polêmicas que atravessam gênero, sexualidade e educação no cenário contemporâneo brasileiro: a tramitação do estatuto da família; a campanha conhecida com o nome de Ideologia de Gênero; o conjunto de projetos intitulados Escola Sem Partido; e as demandas que emergem do cotidiano da cultura escolar, por vontade das classes de alunos e alunas, que desejam debater e saber sobre

esses temas. Esse cenário de enfrentamento político implica disputa nos modos de conceituar gênero e sexualidade, bem como diferentes compreensões do que seja educar e a quem cabe a responsabilidade maior dessa tarefa, em estreita articulação com movimentos sociais progressistas e conservadores. Vale lembrar que a sociedade brasileira, em seu processo de redemocratização a partir de 1988, propiciou um vigoroso movimento de identidades ligadas a gênero e sexualidade, em que se contam as numerosas vertentes do movimento feminista (feminismo negro, feminismo trans, feminismos decoloniais, feminismos de matriz liberal etc.), somado à multiplicidade de movimentos sociais que se aglutinam na sigla LGBTQI+, bem como movimentos de menor impacto, mas visíveis, que aglutinam homens não violentos e homens feministas, sem contar os agrupamentos das culturas juvenis, que se organizam em recortes de gênero e sexualidade.

Os quatro tópicos que apresentamos dizem de uma ampliação da densidade democrática na sociedade brasileira, que impactou de modo positivo as agendas educacionais, o conjunto dos direitos humanos – assegurando direitos iguais aos sujeitos, independentemente de seu gênero e sua orientação sexual – e a visibilidade crescente das identidades portadoras de marcadores sociais da diferença que antes não podiam se expressar, constrangidas pela hegemonia do sujeito branco, heterossexual, católico, urbano e das classes médias altas. A vida na democracia, repetimos, comporta um esforço intenso para negociar diferenças, modos diferentes de pensar, projetos políticos diversos, exigindo o que já definimos como *modus vivendi*. Não se trata de eliminar esses traços da sociedade brasileira, mas de aprender a conviver com eles, pois isso é próprio da vida na democracia.

■ Aspectos legais da abordagem em gênero e sexualidade na escola

Conforme vimos argumentando nos tópicos anteriores, os ataques à liberdade de ensinar – promovidos principalmente, mas não exclusivamente, pelo movimento Escola Sem Partido – e os ataques daqueles contrários à abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas escolas – promovidos principalmente pelo movimento conhecido como Ideologia de Gênero, mas também por grupos religiosos e conservadores

morais – investem contra o regime democrático brasileiro, tanto quanto contra os temas específicos aos quais se dirigem. Disseminou-se a ideia de que professores e professoras não podem abordar tais temas em sala de aula, pois estariam infringindo as leis. Nada mais equivocado. Quem está atropelando os princípios legais são justamente esses movimentos conservadores, que, com sua ação, comprometem a vocação de alfabetização científica da escola. Começamos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que, em seu artigo 206, enumera os princípios que devem reger o ensino. Entre eles, temos a liberdade de ensinar, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática da escola e a liberdade em pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Abordar o tema da equidade de gênero na escola, enfatizando a igualdade entre homens e mulheres, bem como discutir questões como preconceito de gênero – machismo ou sexismo – e preconceito em relação às orientações sexuais diversas – homofobia, lesbofobia, transfobia –, é um dever quando pensamos na vida em um regime democrático. Mais ainda, é tópico previsto na Constituição Federal de 1988, que assevera, no artigo 226, que os deveres da sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher, que o planejamento familiar é de livre decisão do casal e que o Estado deve assegurar cuidado a cada pessoa que integra a família, especialmente criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. Dessa forma, a escola não pode assistir de braços cruzados a situações de violência, discriminação e preconceito contra quaisquer jovens; mesmo quando cometidas no interior da família, devem ser denunciadas. O compromisso de lutar contra a discriminação das mulheres é muito antigo na legislação brasileira. Lembramos aqui a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979), tratado internacional aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O Brasil assinou a CEDAW no dia 31 de março de 1981 e ratificou-a em 1º de fevereiro de 1984, no governo do general Figueiredo, mas com algumas reservas. As reservas foram retiradas em 1994, no governo de Itamar Franco. Esse é apenas um exemplo do apoio brasileiro a acordos internacionais na área da igualdade de direitos e dos direitos humanos, tradição que se intensifica desde o final do período da ditadura militar, ainda antes, portanto, da promulgação da Constituição Federal de 1988.

De modo recorrente, integrantes dos movimentos Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero citam o Pacto de São José da Costa Rica – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) para afirmar que as aprendizagens familiares e religiosas têm precedência sobre as aprendizagens escolares, concluindo daí pela necessidade de proibir a abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas escolas. É comum que citem, em suas proposições de projeto de lei, o inciso IV do art. 12 desse pacto, em que se afirma: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Novamente, temos aqui uma argumentação falaciosa por parte dos integrantes desses movimentos. O Pacto de São José da Costa Rica foi acordado em reunião dos países integrantes da Organização de Estados Americanos (OEA), na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, que aconteceu em San José da Costa Rica, em novembro de 1969. Esse pacto entrou em vigor em julho de 1978, após acertos e inserções. O Brasil participou de sua elaboração na referida conferência, e o documento foi ratificado no país em setembro de 1992, no governo Itamar Franco. Ao ser ratificado, o documento passou a ter vigência de lei, através do Decreto Presidencial nº 678, de 6 de novembro de 1992.

Conforme expresso no título da conferência que lhe deu origem e em seu próprio nome, o Pacto de São José da Costa Rica trata fundamentalmente dos direitos humanos, a saber: o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, à liberdade de crença e consciência, à liberdade de expressão, à liberdade de associação e muitos outros. O texto do pacto está claramente inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil também é partícipe, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1948. Mais ainda, o Pacto de São José deu forma ao Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos (SIDH), que conta com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e com a Corte Interamericana de Direitos Humanos. A conhecida Lei Maria da Penha, importante instrumento na luta contra a violência doméstica, foi resultado de uma condenação que o Brasil sofreu junto à Comissão Interamericana, que recomendou ao país modificar a legislação penal no tópico violência doméstica. Daí resultou a conhecida lei, que representa um avanço na proteção das mulheres vítimas

da violência familiar e doméstica. Se uma pessoa ou um grupo social ficar insatisfeito com as soluções legislativas e judiciárias no Brasil, pode recorrer à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, com isso, pressionar o país para melhorar sua proteção social.

Ao contrário do que alegam os integrantes do movimento Escola Sem Partido, o Pacto de São José da Costa Rica garante aos pais o direito de ofertar aos filhos a educação religiosa que considerem adequada, mas em momento algum afirma que, com isso, a escola não pode ofertar outros conhecimentos sobre religião e outros temas éticos ou morais. Pelo contrário, no próprio pacto, enfatiza-se a importância da educação pública. Ainda, no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido pelo nome de Protocolo de São Salvador (1988), ressalta-se a autonomia do sistema educacional, estabelecendo-se, no artigo 13, que a educação deve se orientar pelo pluralismo ideológico, pelo respeito aos direitos humanos, pela justiça e pela paz. Também está ali afirmado que “a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista [...], bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos”. O Protocolo de São Salvador foi concluído em novembro de 1988, com a participação do Brasil, e tornado lei no país pelo Decreto Presidencial nº 3.321, em dezembro de 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso.

A listagem de argumentos legislativos e jurídicos em favor da liberdade de abordar temas em gênero e sexualidade na escola é longa, mas nos limitaremos aos apresentados. Lembramos que os sucessivos decretos municipais ou estaduais aprovados com o nome de Escola Sem Partido ou Ideologia de Gênero têm sido derrubados pela Justiça, quando entidades de docentes ou outras instituições entram com representação contrária. Enfatizamos que tratar dos temas em gênero e sexualidade na escola é atitude em sintonia com a tradição de alfabetização científica da escola, diz respeito ao aprofundamento do regime democrático e está amparado na Constituição Federal e em numerosas leis e acordos que o país assinou em cooperações bilaterais ou multilaterais.

■ Desafios próprios da cultura escolar

Para finalizar, retornamos à questão posta inicialmente neste texto: auxiliar a estabelecer critérios para avaliar o melhor modo de mediar as disputas entre pertencimento religioso, pertencimento familiar e condição estudantil em temas de gênero e sexualidade. Para fornecer elementos que possam auxiliar na resposta a essa questão, buscamos, ao longo do texto, problematizar as complexas relações entre escolas, famílias e religiões na gestão dos infantis e dos jovens, particularmente quando o tema em foco são as relações em gênero e sexualidade. Tal situação se complica ainda mais por conta de um momento conservador e por vezes francamente reacionário que estamos vivendo no Brasil e em muitos países do mundo, onde forças contrárias à democracia investem no cerceamento das liberdades, entre elas a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender. Os temas em gênero e sexualidade causam pânico moral no debate social, em especial quando articulados com a educação escolar. A emergência do pânico moral faz lembrar as palavras de abertura do clássico texto de Gayle Rubin (1984), “Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade”:

Chegou o tempo de pensar sobre o sexo. Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear. Mas é em tempos como esse, quando vivemos com a possibilidade de destruição sem precedentes, que as pessoas são mais propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade. Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Consequentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social. (RUBIN, [1984], p. 1).

No contexto atual, o pânico moral que decorre da abordagem de temas em gênero e sexualidade nas escolas se associa a certa dose de

anti-intelectualismo. Por anti-intelectualismo, estamos entendendo a forte tendência a duvidar dos achados científicos e a questionar os profissionais da ciência, incluídos aí os professores, a partir de impressões bastante particulares e localizadas acerca de qualquer tema. Isso se revela na frequência com que se escutam, nos dias de hoje, argumentações do tipo: “mas eu não penso assim”, “mas eu acho que não é assim”, “mas eu vi na internet que isso tem outra explicação”, entre outras expressões similares. Também é notório que se potencializa certo viés de acreditar exclusivamente naquilo que coincide com suas opiniões pessoais, dando pouco crédito, ou eventualmente nenhum, aos dados produzidos a partir de procedimentos científicos.

Ciência, sabemos bem, não é dogma, é redução da incerteza. Os conhecimentos científicos nos auxiliam a resolver questões, e a elaborar políticas públicas, com maior grau de clareza e possibilidade de eficiência. Eles podem e devem ser questionados, mas sempre a partir de argumentação igualmente científica, e não de meras opiniões ou interesses particulares. As garantias de liberdade de expressão, liberdade de ensinar e liberdade de aprender, bem como a autonomia do professor e da escola, são instrumentos essenciais para ensinar às novas gerações o valor do debate e das argumentações científicas. A liberdade de ensinar é uma modalidade particular da liberdade de expressão dos professores quando no exercício da função docente, as duas previstas na Constituição. É um direito em conexão com a liberdade de aprender dos alunos. A liberdade de ensinar se articula com as responsabilidades estatais envolvidas no empreendimento educacional: a gestão democrática da escola pública, os procedimentos da ciência que orientam a alfabetização científica, as disposições curriculares, a formação cidadã em sintonia com os direitos humanos, metas, avaliações, provas. A liberdade de ensinar se articula também com os direitos constitucionais de igualdade e não discriminação, e isso tem a ver com o diálogo com os marcadores sociais da diferença, o compromisso com o pluralismo democrático e o respeito às culturas juvenis, que devem encontrar na escola um lugar de expressão.

■ Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. **Censo 2010**: uma família plural, complexa e diversa. Instituto Humanitas Unisinos, out. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/515013-censo-2010-uma-familia-plural-complexa-e-diversa>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

CEDAW – CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES. 1979. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-eliminacao-de-todas-formas-de-discriminacao-contras-mulheres>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. San José, Costa Rica, 22 nov. 1969.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. **Informe 2018**. Santiago de Chile, 2018. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LAGOS, Marta. **El fin de la tercera ola de democracias**. Corporación Latinobarómetro. Santiago de Chile, 2018. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LEÃO, Naiara. Believing without belonging: the 21th-century “religion”. **Medium**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@naileao/believing-without-belonging-the-21th-century-religion-e3876bca4f01>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 6 – Educação Integral Indicadores**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metass/6-educao-integral/indicadores>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PROTOCOLO DE SÃO SALVADOR. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. São Salvador, El Salvador, 1988.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes, revisão de Miriam Pillar Grossi. 54 p. [1984]. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 jul. 2020.

SEFFNER, Fernando. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017a. p. 227-256.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. *In*: CATTANI, Antonio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017b. p. 13-40.