



## NEOCONSERVADORISMO E QUESTÕES DE GÊNERO: ESCOLA E CORPO COMO TERRITÓRIOS DE DISPUTAS E RESISTÊNCIAS

Neoconservatism and gender issues: school and body as territories of disputes and resistances

Neoconservatismo y cuestiones de género: la escuela y el cuerpo como territorios de disputas y resistencias

Elizabeth dos Reis Sanada<sup>1</sup>, Mariana Siqueira Nascimento<sup>2</sup>, Zero Costi Martin<sup>3</sup>

Instituto Singularidades, São Paulo, SP

### RESUMO

O presente artigo surge de uma pesquisa de iniciação científica, que teve como objetivo identificar as representações de professores e professoras sobre corpo e como essas representações influenciam o seu posicionamento e intervenção diante de questões de gênero na escola. A coleta de dados foi realizada com base em entrevistas semiestruturadas feitas com uma professora cisgênero que leciona no Ensino Fundamental e uma coordenadora trans não-binária — ambas atuantes na rede pública da cidade de São Paulo — e um professor cisgênero e gay da rede privada. Os relatos apontam para uma invisibilidade dos corpos dissidentes no espaço escolar, além de atravessamentos e censura impostas pelas políticas federais de extrema direita sobre as políticas educacionais das escolas envolvidas na pesquisa. Assim, conclui-se que a escola se mantém como espaço de disciplinarização dos corpos e (re)produção das diferenças, sendo palco dos desdobramentos do neoconservadorismo, que incidem direta e indiretamente sobre as políticas educacionais e propostas voltadas para o debate sobre questões de gênero e inclusão de corpos dissidentes na escola. Por outro lado, foram observadas práticas de resistência e subversão dessa macrodinâmica de exclusão, revelando a existência de possíveis caminhos de resistência e subversão, sustentados por professores e professoras, frente aos dispositivos de poder e saber; são apresentados conceitos de corpo-território e da pedagogia das diferenças como possíveis vias de articulação desses campos.

**Palavras-chave:** Censura; Corpo; Escola; Gênero; Diferença.

### ABSTRACT

The present article arises from a scientific initiation research, which aimed to identify teachers' representations of the body and how these representations influence their positioning and intervention regarding gender issues in school, as well as to verify possible inclusive actions developed to accommodate dissident bodies in school. Data collection was based on semi-structured interviews with a cisgender female teacher who teaches in elementary school and a non-binary trans coordinator, both working in the public network of the city of São Paulo, and a cisgender gay male teacher from the private network. The reports point to an invisibility of dissident bodies in the school space, in addition to the intersections and

<sup>1</sup> Instituto Singularidades, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Coordenadora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia do Instituto Singularidades. Professora dos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto Singularidades. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5813-5237>. E-mail: [elizabeth.sanada@singularidades.com.br](mailto:elizabeth.sanada@singularidades.com.br)

<sup>2</sup> Instituto Singularidades, estudante de Pedagogia do Instituto Singularidades, participante do grupo de Iniciação Científica do Instituto Singularidades no período de julho de 2023 a julho de 2024. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0007-1204-7585>. E-mail: [marianasiqueiran@gmail.com](mailto:marianasiqueiran@gmail.com)

<sup>3</sup> Instituto Singularidades, estudante de Letras da Universidade Mackenzie, participante do grupo de Iniciação Científica do Instituto Singularidades, no período de julho de 2023 a julho de 2024. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-7240-7611>. E-mail: [lola.costi@gmail.com](mailto:lola.costi@gmail.com)

censorship imposed by far-right federal policies with the educational policies of the schools involved in the research. Thus, it is concluded that the school remains a space for disciplining bodies and (re)producing differences, being the stage for the unfolding of neoconservatism, which directly and indirectly impacts educational policies and proposals aimed at the debate on gender issues and the inclusion of dissident bodies in school. On the other hand, practices of resistance and subversion of this macro-dynamic of exclusion were observed, revealing the existence of possible paths of resistance and subversion, sustained by teachers, against the devices of power and knowledge. The concept of body-territory and the pedagogy of differences is presented as a possible way of articulating these fields.

**Keywords:** Censorship; Body; School; Gender; Difference.

## RESUMEN

El presente artículo surge de una investigación de iniciación científica, que tuvo como objetivos identificar las representaciones de los docentes sobre el cuerpo y cómo estas influyen en su posicionamiento e intervención ante cuestiones de género en la escuela, así como verificar posibles acciones inclusivas desarrolladas para acoger cuerpos disidentes en la escuela. La recopilación de datos se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas con una profesora cisgénero que enseña en la educación primaria y una coordinadora trans no binarie, ambas trabajando en la red pública de la ciudad de São Paulo, y un profesor cisgénero gay de la red privada. Los relatos apuntan a una invisibilidad de los cuerpos disidentes en el espacio escolar, además de los atravesos y censura impuestas por las políticas federales de extrema derecha sobre las políticas educativas de las escuelas involucradas en la investigación. Así, se concluye que la escuela se mantiene como un espacio de disciplinización de los cuerpos y (re)producción de diferencias, siendo escenario de los desarrollos del neoconservadurismo, que inciden directa e indirectamente sobre las políticas educativas y propuestas dirigidas al debate sobre cuestiones de género y la inclusión de cuerpos disidentes en la escuela. Por otro lado, se observaron prácticas de resistencia y subversión de esta macrodinámica de exclusión, revelando la existencia de posibles caminos de resistencia y subversión, sostenidos por los docentes, frente a los dispositivos de poder y conocimiento. Se presenta el concepto de cuerpo-territorio y la pedagogía de las diferencias como una posible vía de articulación de estos campos.

**Palabras clave:** Censura; Cuerpo; Escuela; Género; Diferencia.

## INTRODUÇÃO

A escola é privilegiada enquanto espaço para o contato com o saber na primeira fase de vida de um sujeito. Para investigar as questões de gênero e sexualidade na formação dos indivíduos, é imprescindível a observação dos acontecimentos que tomam parte desse ambiente por meio da análise de práticas pedagógicas e do discurso vigente embutido nelas. Partindo da noção de que o corpo é um território em disputa pelas várias instâncias de poder que compõem a sociedade — e pelos próprios sujeitos destes corpos (Souza, 2022) —, se perpetua o questionamento sobre qual é o papel da escola dentro dessa trama de exercício de poderes e saberes; segundo Sirley Tedeschi e Ruth Pavan (2017) e a teoria foucaultiana os dois são indissociáveis, produzindo-se mutuamente.

Ao mesmo tempo em que o movimento *queer*<sup>4</sup> ganha espaço, há um movimento conservador que rejeita a mudança, na “[...] tentativa de renaturalizar o corpo, sexo e o desejo” (Souza, 2022, p. 22), ou seja, pautar que estes são naturais e inerentes ao ser humano — como estabelece o viés essencialista — e não construídos socialmente. Observa-se o fenômeno do neoconservadorismo em uma onda crescente nos

<sup>4</sup> O termo *queer* é empregado neste projeto seguindo a definição de Louro (2022, p. 08), para quem “[...] *queer* pode ser tudo que é estranho, raro, esquisito. O que desestabiliza e desarranja. *Queer* pode ser o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ ou ‘tolerado’. Pode ser também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro e nem o *queer* como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível”.

últimos anos, que se alicerça no fundamentalismo religioso enquanto um dispositivo de controle dos corpos. A compreensão de seus impactos e da disputa com narrativas emancipatórias e libertárias se faz indispensável para uma análise que abranja a dimensão integral das possibilidades e problemáticas enfrentadas para a discussão sobre gênero e sexualidade na escola.

Partindo da perspectiva pós-estruturalista<sup>5</sup>, tivemos como hipótese que as representações de corpo são atravessadas pelos significados compartilhados socialmente, que na sociedade vigente ainda carregam muitas marcas de discriminação, estereótipos, valores religiosos; do processo colonizatório e patriarcal e que implicam também na prática docente e na cultura escolar. Considera-se que as representações socialmente construídas irão se reverter na práxis, o que incondicionalmente afetará a formação das/os estudantes, assim como as/os docentes um dia foram afetadas/os, além de também marcarem o espaço escolar em si e determinarem a qualidade da educação.

Entendendo que é necessário promover espaços de educação inclusiva, equânime e afirmativa sobre as questões de gênero e sexualidade, deu-se início a um projeto de iniciação científica que resultou no desenvolvimento do presente artigo. A seguir, discutimos a escola enquanto um espaço de disciplinarização dos corpos e *(re)produção* das diferenças, além dos efeitos e desdobramentos do neoconservadorismo nas práticas pedagógicas. Também são apresentados elementos que podem compor os caminhos de resistência e subversão frente aos dispositivos de poder e saber. A pesquisa realizada teve duração de um ano, compreendendo o desenvolvimento do projeto até a conclusão da análise dos dados coletados e a finalização do presente artigo. O grupo de pesquisa foi composto por uma estudante cisgênero e bissexual do curso de graduação em Pedagogia e por um estudante trans não-binário e assexual do curso de graduação em Letras, orientadas/os por uma professora doutora cisgênero e bissexual, também do curso de Pedagogia, docente da mesma instituição.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O objetivo geral da pesquisa foi identificar as representações de professores e professoras sobre corpo e como essas representações influenciam o seu posicionamento e intervenção diante de questões de gênero e sexualidade na escola. Além do objetivo geral, tivemos como objetivo subjacente verificar elementos que compõem possíveis ações inclusivas desenvolvidas para acolher corpos dissidentes na escola.

As perguntas que orientaram a pesquisa foram: quais representações sobre corpo carregam os professores e professoras de ensino fundamental na região metropolitana de São Paulo? Como essas representações influenciam o seu posicionamento e intervenção diante das questões citadas no ambiente

---

<sup>5</sup> A perspectiva pós-estruturalista compreende a realidade considerando que "as verdades não são naturais, mas sim históricas e, portanto, envolvidas em relações de poder e saber." (Tedheschi, Pavan, 2017, p. 776). Portanto, para a elaboração desse artigo, o conceito de representação não remete a arquétipos ou características inatas — como na perspectiva essencialista —, mas a uma construção discursiva e sócio-histórica sobre determinado objeto.

escolar? Há ações inclusivas para acolher corpos dissidentes na escola? Quais e de que maneira se desenvolvem?

Buscando construir uma base conceitual que oferecesse subsídios à coleta de dados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para levantar os principais estudos realizados nos últimos anos sobre a temática da corporeidade e sua relação com gênero, bem como estudos sobre gênero, sexualidade e educação, contando com a contribuição de produções da área da educação e materiais correlatos.

Dentre os autores e autoras que se debruçaram sobre o tema, destacamos os estudos de Guacira Lopes Louro (2014; 2022), cujas contribuições colaboraram para mapear a área de pesquisa, observando o entrelaçamento de todos os temas centrais anteriormente citados. Também destacadas estão Sirley Tedeschi e Ruth Pavan (2017), que contribuíram para a intersecção entre o pós-estruturalismo e a produção do conhecimento em educação e — assim como todas/os outras/os autoras/es estudadas/os —, trazem referências foucaultianas, essenciais para pensar o dispositivo da sexualidade<sup>6</sup>, a disciplinarização dos corpos e dinâmicas do poder e saber. Com Maria Rita César (2009), evidenciamos o histórico da discussão de gênero e sexualidade na escola e as características identificadas em relação ao contexto sociocultural e político.

Em Berenice Bento (2011) encontramos o heteroterrorismo e seus desdobramentos na escola; a partir de Willians Souza (2022), trabalhamos com a noção de corpo-território, assim como em Ideni Antonello e Ariel Oliveira (2022), que pode nos ajudar a compreender as dinâmicas escolares quanto a esse assunto. Por fim, com Tomaz Tadeu Silva (2012) abordamos a pedagogia das diferenças. Dessa forma, foram consultados artigos produzidos entre 2009 e 2022, considerando que alguns dos materiais produzidos há mais de dez anos trazem dados atemporais ou discussões e conceitos que se tornaram referências para esse campo de conhecimento, assim como as/os teóricas/os citados. Além disso, foram utilizadas reportagens de jornais de referência no país, cujos dados serviram de ferramenta para explicitar os impactos das políticas conservadoras sobre as práticas educacionais no que tange às questões de gênero e sexualidade. As reportagens também foram utilizadas para a verificação de fatos vivenciados pelas/os educadores e apresentados nas entrevistas.

A pesquisa se desenvolveu aos moldes de uma pesquisa de caráter etnográfico, seguindo o que descreve Antônio Severino (2007, p. 119), ao definir o modelo como aquele que busca “[...] compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa”.

Nessa perspectiva, o desenho inicial da pesquisa tinha como proposta fazer observações em salas de aula de Ensino Fundamental I e II, acrescidas de entrevistas com professores, professoras,

---

<sup>6</sup> César (2009) nos apresenta que Foucault define a sexualidade enquanto um dispositivo histórico, uma “[...] grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.” (Foucault, 1984 *apud* César, 2009, p.43) para exercer o controle dos indivíduos e populações.

coordenadores e coordenadoras das respectivas turmas observadas, na tentativa de cobrir o maior número de variáveis sobre o assunto, de modo a caracterizar melhor o fenômeno observado.

Conforme o planejamento da iniciação científica, cada orientanda/o realizaria a coleta de dados em uma instituição. Uma das participantes do projeto de iniciação científica encontrou abertura na escola contatada para que a coleta fosse realizada. Outro foi inicialmente bem recebido por uma instituição, sendo convidado para participar de uma reunião em que a escola apresentou projetos relacionados a gênero e sexualidade presentes no currículo, mas a partir do momento em que esse estudante demonstrou interesse em dar segmento à pesquisa e combinar datas para fazer as observações necessárias, a escola parou de responder. Além desta unidade escolar, o mesmo aluno tentou entrar em contato via e-mail com outras seis instituições; cinco não responderam e uma afirmou que não tinha como receber estágios para a área solicitada naquele momento.

Como alternativa, optamos por realizar a coleta de dados focada apenas em entrevistas semiestruturadas, seguindo a abordagem proposta por Lídia Máximo-Esteves (2008, p. 96) que define esse procedimento como aquele que “[...] está orientado para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos”. As entrevistas foram feitas de forma online e síncrona, com participantes que pudessem compor uma amostra heterogênea e generalizável; um total de três pessoas: duas em exercício na rede pública de ensino — uma em escola estadual e outra municipal —, e outra da rede privada, todas na Grande São Paulo.

Com o intuito de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, utilizamos nomes fictícios. A professora Ariel, trans não-binária que opta pelos pronomes femininos, tem 42 anos, é graduada em História e possui pós-graduação em Educação Inclusiva, MBA em Gestão Escolar e mestrado em Educação. Ariel é coordenadora de uma escola estadual periférica na grande São Paulo. Já a professora Cris, uma mulher cisgênero e heterossexual de 48 anos, tem formação na área de História e Pedagogia e é mestranda em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades. Cris é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma EMEF na Zona Oeste da cidade; atende um público heterogêneo e possui um Projeto Político Pedagógico Especial<sup>7</sup> O último entrevistado, Dominique, é um homem cisgênero e gay, de 35 anos, formado em Teatro e Pedagogia. É professor na rede particular de São Paulo e ator.

Cada entrevista durou cerca de uma hora e meia, com o conteúdo gravado e posteriormente transcrito — preservando a identidade das pessoas entrevistadas. Esses profissionais foram escolhidos primeiramente porque se dispuseram a dar entrevistas. Segundo, porque, do ponto de vista de gênero e orientação sexual, eram representativos para os objetivos da pesquisa. E, finalmente, por atuarem em diferentes posições dentro da rede de ensino, promovendo uma perspectiva ampla tanto da rede municipal

---

<sup>7</sup> De acordo com o Parecer CME 04/2020 (São Paulo, 2020), que remete ao Parecer 447/15 do Conselho Municipal de Educação (CME) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Paulo, a EMEF em questão está autorizada para funcionar com um Projeto Político Pedagógico Especial. O Projeto Especial é justificado pela autonomia concedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) nos artigos 12, 15 e 23. O seu caráter experimental é garantido pelo artigo 81 da lei supracitada, desde que se esteja de acordo com as disposições propostas pela lei. Possuir um Projeto Especial implica que a escola opera diferentemente do desenho adotado pela Rede - entretanto, ainda atendendo os requisitos estabelecidos para a oferta de uma educação de qualidade. Dessa forma, a unidade deve comprovar periodicamente os resultados de sua proposta inovadora para que a mesma siga implementada.

e estadual como das esferas pública e privada e constituindo, portanto, uma mostra passível de generalização.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas regularidades observadas nas entrevistas, foram elencadas as seguintes categorias: 1) Neoconservadorismo e seus desdobramentos para as políticas de gênero na escola; 2) Disciplinarização dos corpos e reprodução das diferenças pela escola e; 3) Elementos de práticas de resistência e subversão frente aos dispositivos de poder e saber. Tais categorias serviram como base para a análise que fazemos a seguir, sempre articulada com a literatura produzida sobre o tema nos últimos anos. A ordem da discussão visa uma progressão na apresentação dos dados para atingir o objetivo geral.

A primeira categoria de análise, 'Neoconservadorismo e seus desdobramentos para as políticas de gênero na escola', se inicia com a tratativa de fatores relativos à compreensão histórica da temática, chegando a dados que descrevem o cenário atual da política pública institucional e suas interferências nas práticas pedagógicas escolares. Também explica os fundamentos e diferenças da epistemologia essencialista, mais conservadora, e a epistemologia pós-estruturalista, de caráter libertário e emancipatório. Demonstra a disputa de narrativa entre ambas e irá tecer a discussão sobre as decorrências da dimensão do discurso e da linguagem. Por fim, aponta os entrelaçamentos dessa disputa com os acontecimentos observados na esfera política e nos relatos das entrevistas.

Em 'Disciplinarização dos corpos e reprodução das diferenças pela escola', será apresentado o conceito de heteroterrorismo (Bento, 2011), indicando a presença do dispositivo da sexualidade, a predominância da heterocisnormatividade na escola e abordando a dimensão simultânea dos corpos assujeitados de objeto e instrumento do exercício do poder. Aponta os mecanismos do funcionamento escolar enquanto disciplinarizador dos corpos, levantando dados como a burocratização da prática docente como um dos mecanismos de controle.

Na última categoria, 'Elementos de práticas de resistência e subversão frente aos dispositivos de poder e saber', a análise dos referidos elementos irá se articular com os conceitos de corpo-território (Souza, 2022; Antonello e Oliveira, 2022) e a pedagogia das diferenças (Silva, 2012), observando o próprio corpo dissidente enquanto elemento potencializador de práticas subversivas. Também há a retomada do papel da dimensão do discurso enquanto produtora de realidades, através de práticas que propõe o diálogo, seja ele em rodas de conversa ou projetos, que também contam como a arte enquanto sua interlocutora. Por fim, nota-se a garantia de mecanismos de livre expressão, como a adoção da não utilização de uniformes, como outra brecha para a prática da pedagogia das diferenças (Silva 2012).

### 1. Neoconservadorismo e seus desdobramentos para as políticas de gênero e sexualidade na escola

De acordo com César (2009), a história tratou da temática de gênero e sexualidade dentro da academia brasileira; da produção de conhecimento na área da educação e da própria cultura escolar

remontando ao discurso médico da ‘verdade do sexo’ identificado na teoria foucaultiana. Com marcas higienistas e eugênicas, este discurso buscou normalizar os comportamentos nessa esfera, convergindo para a manutenção da heterocisnormatividade<sup>8</sup> determinando todas as expressões que diferem desta norma como dissidentes, desviantes, doentes e anormais, frisando aqui o caráter da binariedade e oposição aos valores normalizados — o modelo “contrastivo”, como nas palavras de Louro (2014).

Ao estabelecer a cronologia supracitada, Werebe (1998, p. 174, *apud* César, 2009, p. 41) traz o exemplo de 1965 no estado de São Paulo. Uma portaria “[...] proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção”. Embora seja um dado de quase sessenta anos atrás, demonstra a existência da mesma postura censora atual por parte da política institucional sobre a tratativa das questões de gênero e sexualidade na escola, e que vem se fortalecendo por meio da crescente onda do neoconservadorismo, conforme identificado nos relatos entrevistados.

O neoconservadorismo é um fenômeno apontado por Lacerda (2019, *apud* Mello, 2022) como um movimento, dentre outras qualidades, de caráter moralista e cristão, alicerçado na manutenção da família tradicional como ferramenta de solução para problemas sociais. A fala de Ariel denuncia que a circulação desses valores na esfera da política institucional tem afetado diretamente o trabalho dos educadores e educadoras nas escolas:

Principalmente em ano eleitoral, essa disputa vai ficando um pouco mais acirrada. Embora a escola que estou seja uma escola estadual, eu estou numa cidade muito reacionária e que a pauta da dissidência, sobretudo sexualidade, de gênero, é uma pauta muito disputada, [...] considerando sobretudo o que a gente vem vivendo desde 2013, com uma ascensão muito forte da extrema direita, uma ascensão muito forte do fundamentalismo religioso, o que impacta diretamente na educação, sobretudo a pública, e aí, nas esferas federais, estaduais e municipais.

Com a difusão das epistemologias concebidas com o pós-estruturalismo, foi oportunizada a ampliação do debate sobre gênero e sexualidade. Sob o questionamento da perspectiva biologizante e ontológica, foi proposto o olhar para vários aspectos interseccionados na produção da identidade de um determinado tempo e sujeito. À medida que esse paradigma começa a ser mais discutido socialmente, ofensivas passaram a surgir de uma ala fundamentalista, que se intensificou desde os anos 1990 dentro das esferas governamentais do país, especialmente no parlamento. De acordo com Queiroz e Correia (2024), em matéria publicada na Agência Pública, uma agência de jornalismo investigativa que funciona desde 2011 no Brasil, “[...] a educação é o tema mais recorrente dos projetos de lei apresentados por políticos considerados católicos ou evangélicos, na Câmara dos Deputados” atualmente, destacando a recorrência de propostas que buscam, por exemplo, a proibição do ensino de questões de gênero, educação sexual ou banheiros unissex. A matéria relatou a postura de parlamentares incitando pânico moral dentro do seu

<sup>8</sup> Por heterocisnormatividade compreende-se um mecanismo que compõe o dispositivo da sexualidade evidenciado na teoria foucaultiana. Visa o controle dos corpos para a produção de identidades que reproduzam “[...] as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas” (César, 2009, p. 45) para atingir um ideal de sexualidade. Inicialmente, o termo era encontrado na literatura como heteronormatividade, entretanto, com o avanço nas pautas de gênero, entende-se que o controle exercido por esse mecanismo também se concerne quanto à cisnormatividade, visando a garantia da estabilidade de sistema de gênero binário (cis), para satisfazer o ideal de sexualidade supracitado.

alcance político, elaborando uma narrativa de “ideologização da educação” (Queiroz; Correia, 2024) que visava atacar o texto do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2024-2034) e interferir diretamente na Conferência Nacional de Educação (Conae), responsável por articular a construção do documento em conjunto com representantes da esfera civil. Ainda, a notícia cita um trecho de um parecer emitido pela Associação Nacional de Juristas Evangélicos (Anajure), que diz que o novo PNE “[...] é repleto de menções às questões de gênero” e se preocupa com a “[...] tentativa de adoção e institucionalização das teorias críticas e pós-estruturalistas e gênero no sistema educacional brasileiro” (Queiroz; Correia, 2024).

A pretensão desse artigo não é o aprofundamento nos conceitos pós-estruturalistas, mas a sua compreensão é fundamental pois é a partir dessa perspectiva que as análises são feitas. Essa corrente epistemológica, com diversas contribuições de autores como os filósofos franceses Foucault (1926-1984), Derrida (1930-2004) e Deleuze (1925-1995), converge para o entendimento de que gênero e identidade sexual são socialmente construídos a partir do sexo biológico, conforme demonstra Louro (2014), para o estabelecimento da heterocisnormatividade como a garantia da perpetuação de um modelo social. A produção de gênero e sexualidade se misturam e são indissociáveis, já que na visão binária o masculino e o feminino se completam para formar o casal heterossexual. Nas palavras de Bento (2011, p. 552), “[...] como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade”.

Portanto, o neoconservadorismo é um mecanismo que atualmente colabora para a manutenção do dispositivo da sexualidade e visa minar as possibilidades de atualização epistemológica oportunizadas pelo pós-estruturalismo. Em convergência com os dados evidenciados, o fenômeno aparece ao longo das entrevistas como um fator determinante para o entrave nas práticas pedagógicas que tangem aspectos de gênero e sexualidade.

Em sua escola de atuação, Cris conta que foi proposta uma semana de discussão que incluía o debate sobre questões de gênero e sexualidade e que, à época, o então vereador e posteriormente prefeito da cidade de São Paulo, Ricardo Nunes, tentou interferir diretamente para cancelar a realização do evento. A informação foi verificada em uma reportagem do jornal El País (Bedinelli, 2016), que trouxe os dados de maneira acurada. A matéria conta que o evento, que aconteceu em outubro de 2016, foi tratado, nas palavras específicas grafadas como no ofício expedido por Nunes, enquanto “[...] uma iniciativa claramente ILEGAL e arbitrária, sem apoio em qualquer norma vigente ou válida, especialmente por tentar aplicar em nível de ensino fundamental, a temática de gênero” (Bedinelli, 2016). O documento questionava dados sensíveis como os nomes das/os participantes, qual o repertório e materiais utilizados e solicitava a sua suspensão, “[...] sob pena de providências imediatas e contundentes junto aos órgãos de fiscalização e controle, com a responsabilização daqueles diretamente envolvidos” (Bedinelli, 2016); a reportagem ainda indicou que o político foi responsável por uma medida que retirou a palavra ‘gênero’ do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015.



Semelhante a essa situação, o relato de Ariel recorda que “Dória, o governador, censurou o material apontando que fazia apologia à ideologia de gênero [...]”. Ela aponta que “[...] ele censurou o livro inteiro, por conta de uma página”. O conteúdo da página explicava o que era orientação sexual e identidade de gênero; esse dado pode ser verificado por uma notícia do G1 em São Paulo, de 2019. A reportagem levantou que a apostila de ciências explicava “[...] conceitos de sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Também traz orientações sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis” (G1 SP, 2019).

Para compreender a força simbólica e real desses gestos é fundamental a passagem pela dimensão do discurso, assim como a compreensão da perspectiva binária incutida no discurso hegemônico que é reforçado por estes atos. Como visto em Bento (2011), César (2009), Louro (2014), Silva (2012), Souza (2022), Tedeschi e Pavan (2017) — com referência em autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida —, o discurso, ou os atos de linguagem, constroem e são construídos pelas experiências históricas e implicam na transitoriedade das verdades, identidades e diferenças. Essa noção, propiciada pelo pós-estruturalismo, supera a perspectiva inatista do essencialismo. De acordo com Tedeschi e Pavan (2017), em Derrida reconhecemos que o essencialismo binários nascem da necessidade cartesiana de definir conceitos livres de ambiguidade, sem deixar margem para que a multiplicidade ou as nuances entre um pólo e outro apareçam, tampouco aquilo que está para além de seu espectro. Dessa forma, os significados seriam suscetíveis ao controle, na dinâmica do poder e saber orquestrada pela linguagem.

Falar sobre gênero para além da cisgeneridade, como o proposto no evento escolar ou no material didático censurado, é abrir a margem para a manifestação de significantes que extrapolam a via binarista (homem-mulher) que já está dada e garante o controle. Portanto, os atos de censura, seja ao livre discurso ou a palavras específicas que estejam dentro da temática de gênero e sexualidade, reforçam a disputa pelo território escolar enquanto local de reprodução da heterocisnormatividade. Afinal, conforme aponta Louro (2014), aquilo que pode ser conhecido pode ser desejado e servir de referência enquanto possibilidade de ser. O não falar sobre as múltiplas possibilidades de existência e expressão é a garantia da perpetuação dos padrões hegemônicos normalizados e da qualificação do que não se enquadra como desviante, que só emerge em contextos de caráter informal e muitas vezes injuriosos, os garantindo o status de marginalidade (Louro, 2014). Portanto, fica clara a necessidade de examinar o discurso produzido e circulado na escola e, para além das práticas que se referem explicitamente à sexualidade e gênero, é preciso se atentar à cultura escolar em sua esfera discursiva como um todo, observando o que é dito, o que não é dito e como é dito.

Cris conta que esse posicionamento censor, que ganha visibilidade e validação pelas figuras que ocupam papéis de poder social, também influencia diretamente na liberdade que as/os familiares sentem de questionar as práticas escolares. Ela indica que desde o início do governo Bolsonaro (2019-2022), os educadores e educadoras ficaram “com medo de trazer essas questões como pauta de currículo” e que passaram a sofrer ataques de famílias,

Imagina, teve uma semana que a gente foi discutir sobre democracia e eu recebi uma coisa de uma família, absurda, de “como que você está discutindo democracia?” [...] E a família veio aqui, na minha tutoria. Não é que ela mandou um WhatsApp, um e-mail, ela veio aqui falar “o que é que eu estava falando de democracia com as crianças”.

Entretanto, a ausência do respaldo e garantia do trabalho pedagógico sobre as questões de gênero e sexualidade nos documentos oficiais da Educação e todas as suas consequências na abertura para ataques partidos da política institucional acabam por inibir as ações dos educadores e educadoras, como Cris declara em um relato que se referia à construção de uma carta de princípios e valores pela comunidade escolar. Ao longo dos encontros para a definição de seu conteúdo, “[...] um dos pedidos dos estudantes era isso, sobre essa conversa [sobre gênero e sexualidade]. Mas a gente ficou com medo. Não vou negar, não.” E ressalta: “A gente fazia o básico, não falava nem a palavra gênero.”.

A organização internacional não governamental Human Rights Watch, no relatório de 2022, chamado “‘Tenho medo, esse era o objetivo deles’: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, analisou 217 projetos de lei apresentados e leis aprovadas entre 2014 e 2022. De acordo com a reportagem publicada pela organização no lançamento do relatório, uma de suas conclusões foi de que houve “[...] um esforço político para desacreditar e restringir a educação sobre gênero e sexualidade, reforçada pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, que tem pessoalmente amplificado essa mensagem para fins políticos” (Human Rights Watch, 2022). Essa informação valida a experiência relatada por Cris ao ser entrevistada. A matéria indicou, ainda, que:

Ministros da Educação do governo Bolsonaro têm empregado uma retórica discriminatória com o objetivo de desacreditar a educação sobre gênero e sexualidade. Milton Ribeiro, que renunciou em março após denúncias de corrupção, disse que a educação sobre gênero e sexualidade é um “incentivo” para que os jovens façam sexo. Ribeiro disse ainda que as crianças homossexuais vêm de “famílias desajustadas”. Seus antecessores têm um histórico de comentários semelhantes (Human Rights Watch, 2022).

Os dados apresentados nas reportagens, utilizados para verificar os relatos que surgiram pelas entrevistas como parte da crescente onda de neoconservadorismo — que atinge tanto a esfera civil quanto da política institucional no Brasil —, demonstram as implicações severas para o campo da educação no que concerne à discussão sobre a temática de gênero e sexualidade. Pelas análises, evidencia-se o que Ariel declara ser “[...] uma pena, porque isso também é uma disputa que tem acontecido historicamente, que a gente visivelmente tem perdido”.

## **2. Disciplinarização dos corpos e reprodução das diferenças pela escola**

Bento (2011, p. 551) cunha o termo heteroterrorismo para definir a série de rituais reproduzidos em sociedade com o objetivo de moldar os corpos, em uma “pedagogia dos gêneros hegemônicos”. Identifica, ainda, o caráter de violência e de chacota diante dos corpos que não são capturados por esse padrão, em um número de práticas cotidianas de controle, repressão, agressão, invisibilização e exclusão, atuando como uma punição aos corpos que negam a norma, a exemplo da população trans. Para o heteroterrorismo, os corpos trans, por exemplo, seriam uma aberração porque rompem com os papéis de

gênero impostos a partir do sexo biológico e por isso quebram com a ideia de que a heterossexualidade é natural pois partiria da suposta complementaridade dos sexos.

A autora aponta a escola como uma das instituições centrais nesse projeto, que deve manter a continuidade agressiva da generificação binária e garantir a reprodução de sexos discretos, em acordo com performances de gênero normativas e desejos cisheterossexuais (Bento, 2011). A entrevistada Cris confirma, com base em sua percepção, que a escola segue arcando com esse papel. Quando a professora relata que “aqui é diferente”, declarando que nesse ambiente encontra liberdade com relação a questões de gênero e sexualidade que “em outras escolas às vezes é difícil ter”, demonstra que na sua experiência o comum é o que difere da prática emancipadora realizada em seu local de trabalho; o comum é a reprodução das práticas de controle e disciplinarização. Da mesma maneira, quando Ariel, uma trans não-binária, aponta a escolha do diretor como corajosa ao dizer sobre o seu processo de assunção da coordenação pedagógica, “porque ele convidou, na mesma época, duas pessoas [dissidentes] para integrarem a coordenação”, afirma implicitamente que o esperado da escola é o posicionamento conservador, não permitindo que uma pessoa que performe fora da normatividade ocupe cargos de gestão ou faça parte do docente.

Apesar de Cris e Ariel trazerem as escolas que trabalham como diferentes e corajosas, foram citados relatos de opressão e negação em relação a corpos trans, opressões essas vindas de dentro do corpo pedagógico. Diante de um comportamento tido como desviante, as posturas dos educadores e educadoras e da instituição escolar podem exercer o heteroterrorismo, forçando as crianças a retomarem o encontro com a norma na tentativa de corrigir ou de agregar referências e suporte para que os sujeitos possam se expressar em direção aos seus comportamentos que divergem dessa norma - as chances de “aprender que seus desejos não são normais” (Britzman, 1996, *apud* Louro, 2014) são muito maiores, o que cria uma barreira no autorreconhecimento e aceitação e o aprendizado de se silenciar, dissimular e esconder.

Cris conta que fez uma formação com as professoras e professores depois de um garoto trans entrar na escola, já que ela percebeu uma dificuldade do corpo docente em lidar com ele, “eu tive que dar uma formação aos professores para que os professores aceitassem que ele era um menino, que ele usasse o banheiro masculino”. O aluno era chamado pelos/as professores/as pelo nome de registro ao invés do nome social, o chamavam com pronomes femininos, “*mesmo visualmente, os professores olhando e sabendo que era um menino. Visualmente...se eles não soubessem [que era um garoto trans], eles nem teriam ideia*”. Dominique também conta que nos anos finais da escola em que ele trabalhava, houve um caso de uma pessoa adolescente que estava transicionando de gênero e tinha a aceitação da família, mas que a escola e as professoras e professores não aceitaram a mudança de nome e pronome.

É necessário ressaltar que o uso de nome social nas escolas foi aprovado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação N° 1 de janeiro de 2018 e desde então jovens podem solicitá-lo nas instituições de ensino (Brasil, 2018). Se a/o jovem tiver mais de 18 anos, ela/o

mesma/o pode fazer a solicitação; se menor, o pedido deve ser feito pelas/os responsáveis (Araújo; Brito; Neto, 2022). Ou seja, esse direito é aprovado por lei e não poderia ser negado pela escola. Quando as/os professoras/os se posicionam de maneira a desrespeitar esse direito ou o do uso do banheiro, estão reproduzindo o dispositivo da sexualidade — ativamente ensinando as/os estudantes que o correto é estar de acordo com a heterocisnormatividade e o que vai de encontro é desviante, não é normal, como caracterizado por Britzman (1996, *apud* Louro, 2014).

A coordenadora ainda traz outro aspecto que percebe como determinante na organização da estrutura escolar e que impacta na qualidade de propostas que as/os docentes são capazes de oferecer para as/os estudantes, que caracteriza como “uberização do ensino”. Ela explica que se instituiu uma forma de trabalho na qual o foco está em plataformas digitais que, em sua percepção, foram “grosseiramente” elaboradas e que geram metas diárias para o corpo docente, acabam consumindo o seu tempo dentro da jornada laboral e geram uma sobrecarga, de maneira, dita por ela “anti-pedagógica”:

[...] não tem uma preocupação com a elaboração do conhecimento, não tem uma preocupação com a aprendizagem. A única preocupação é atender as metas e gerar números para vender um possível sucesso desse governo. [...] Todo dia você tem uma meta para bater e é uma meta descolada da realidade (Ariel).

De acordo com o que explicam Antonello e Oliveira (2022, p. 21), “[...] ao serem alvo de investidas disciplinadoras, de modo a serem controlados e docilizados, os corpos produzirão um espaço com essas características”. O mecanismo da “uberização do ensino”, opera enquanto um dispositivo de atuação sutil em “[...] humildes modalidades, procedimentos menores” (Foucault, 1987, p. 153, *apud* Louro, 2014, p. 66) e surte o efeito de atar o corpo docente a um aspecto pouco relevante para a formação das/os estudantes.

Ariel conta que, ao ingressar na escola, assumiu a condução de um coletivo que propunha a “[...] educação para as relações étnico-raciais e outros marcadores sociais das diferenças”, abraçando a temática de gênero e sexualidade. A coordenadora compartilhou que o trabalho encontrou espaço de continuidade e florescimento durante a pandemia, que foi um tempo duro para as práticas escolares, mas “[...] desde o momento que a Educação de São Paulo passa por esse processo das plataformas ele foi sendo minado. Esse ano, por exemplo, a gente não fez nada ainda, [...] não tem mais espaço, uma vez que a gente tem que atender metas numéricas todo dia”.

Na fala da educadora, é perceptível que o projeto possui impacto direto na cultura escolar. Proporcionar o diálogo sobre um tema é possibilitar a produção de discursos que, no fim, são práticas que produzem sentido, significam e constituem a realidade (Tedeschi; Pavan, 2017). Também fica evidente que os mecanismos de disciplinarização impostos às instituições educacionais comprometem o tempo que permitiria a criação de projetos que poderiam ir além do limite das demandas curriculares que culminariam em uma prática desestabilizadora do papel da escola enquanto local privilegiado de controle biopolítico, não só dos corpos infantis, como indicado por César (2009), mas também dos educadores.

A fala de Ariel complementa essa perspectiva quando descreve a baixa adesão às intervenções pedagógicas na escola que é coordenadora. “Num grupo enorme de docentes que a gente tem [...] você

consegue contar nos dedos quantas pessoas já trocaram, já buscaram algum tipo de apoio para discutir essa temática”. Ela relata que diante de um problema de transfobia entre as/os docentes e, como a instituição já a reconhecia enquanto uma referência para boas práticas com a temática de gênero e sexualidade, foi convidada para realizar uma formação para as/os professoras e professores da escola. Mas acabou por não atingir as pessoas que ela entendeu que mais deveriam participar:

[... ] eu me propus a fazer a ATPC, que é a reunião pedagógica, para orientar sobre essa temática. Elaborei um outro tempo de trabalho, [...] para poder abarcar a maioria do corpo docente. E a galera desapareceu. Quem mais tinha que ouvir, deu atestado no dia, foi fazer aula eventual, nunca faz, mas no dia foi. Então tem isso também. Eu acho que quem mais precisa dessa formação considera que não precisa, que não é importante, que não é relevante. E foge quando a escola tenta oferecer esse espaço.

O conjunto dos relatos anteriormente citados torna perceptível a dimensão simultânea dos corpos assujeitados de objeto e instrumento do exercício do poder (Foucault, 1987, *apud* Louro, 2014). Assim, perpetua-se o controle dos corpos dos educadores e educadoras, que por sua vez reproduzem a escola enquanto fábrica disciplinadora.

### 3. Elementos de práticas de resistência e subversão frente aos dispositivos de poder e saber

Enquanto estratégia de resistência inerente às dinâmicas de poder, estão os corpos dissidentes — toda a população queer, parte do guarda-chuva LGBTQIAPN, ou não heterocisnormativa, já que, como ensina Foucault (2015 *apud* Tedeschi; Pavan, 2017), onde está o poder está também a sua contrapartida. É importante, entretanto, ter em mente que as produções existenciais daquilo que é lido enquanto diferença, procuram estar para além da norma em um movimento que, mais do que resistir, busca subverter. Os corpos subversivos buscam criar espaço para formas autorais de performar a existência e não meramente se opor à norma, como proporia o binarismo que limita o diferente como composição de sua completude.

Louro (2014) recorda que a vigilância relativa a gênero e sexualidade não fica restrita aos/às estudantes, mas a todos e todas que participam da escola, pois a educadora ou educador deve ser a referência materializada e espelho para o que as crianças devem ou podem ser. Dessa forma, um corpo dissidente que ocupe essa posição é, por si só, um gesto de resistência e subversão. Nas palavras de Ariel,

Quando a gente tem um corpo docente dissidente, a gente já vai ter um aparato pedagógico muito intenso, só nessa relação, de ter na frente da sala de aula um corpo que não é normativo, que vai oferecer outras lógicas de possibilidades. Aí a gente já tem uma primeira grande aula. [...] É muito forte, considerando que não estávamos por muito tempo, né? Historicamente, a gente não participava desses lugares.

Dominique descreve que pela sua experiência, pequenas intervenções nesse sentido podem gerar um grande impacto. Ele relembra o caso de um educador que foi também com as unhas pintadas e gerou uma problematização na escola. “Aí você vê algumas coisas que começam a borrar [a normatividade], coisas do tipo, uma criança vai com onze anos, compreendido enquanto menino, vai com esmalte nas unhas e isso já gera uma grande questão”.

A coordenadora Ariel se entende como “*freak*” ou “*monstra*”, termo que nomeia formas de existência “[...] muito ligadas com as modificações corporais não hegemônicas [...] que escapam de uma normatividade, que oferecem outras lógicas, estéticas políticas de existência”, algo que define enquanto parte da “pedagogia do esquisito”. Ela percebe que sendo quem é e ocupando sua posição, acaba “[...] subvertendo essa lógica de dominação para poder criar outros espaços de escuta, de olhar. De acolhimento para que esses corpos que causam esses problemas, esses ruídos, não sejam excluídos da educação básica”.

Todas as implicações demonstradas pelos dispositivos e tecnologias biopolíticas buscam centralizar os corpos, como alvo de seu exercício para a hegemonização e disciplinarização, em seus diversos mecanismos e fluxos de exercício de poder. Assim, se faz relevante pensar o conceito de corpo enquanto território, ou corpo-território, em insurgência dentro do paradigma das Geografias Feministas, como demonstram Antonello e Oliveira (2022), que assim como Souza (2022), evidenciam a noção concebida por Milton Santos<sup>9</sup> para compreender que o território é o espaço no qual se estabelecem relações e a existência se manifesta, em suas dimensões de poder, sentir e saber. Em suas palavras, o entendimento de corpo-território:

[...] implica pensá-lo como uma dimensão inerente à existência humana, que possui materialidade e está imerso de forma relacional, a complexas relações de poder que interferem na forma como o espaço é apropriado pelos diferentes sujeitos que compõem determinada sociedade, o que evidencia sua dimensão política frente sua capacidade de produzir relações sociais e espacialidades (Antonello; Oliveira, 2022, p. 9).

Nessa perspectiva a percepção sobre o corpo supera a interpretação biológica para considerar a sua dimensão sociocultural, observando-o enquanto um produto de seu tempo e passível do exercício das microfísicas do poder propostas por Foucault (2014, *apud* Antonello; Oliveira, 2022), ressaltando o caráter relacional para a sua compreensão, em contraponto à algo que se encerraria em si mesmo (Antonello; Oliveira, 2022). Esse posicionamento abre margem para pensar que os corpos são territórios sujeitos à colonização biopolítica que os busca dóceis e disciplinados, mas também campo de batalha de seus próprios viventes, em defesa da sua liberdade de expressão e criação de caminhos de existência.

A própria Ariel caracteriza o seu corpo como um “campo de batalha”, reproduzindo em suas palavras o que foi nomeado enquanto corpo-território, um espaço de

[...] afirmação inclusive da vida em negação à morte, dentro dessa configuração de mundo que a gente tem [...] se você não reconhece nem o corpo que você tem, que você é, aí a gente já percebe o quanto que a gente vive numa sociedade organizada e sistematizada para que a gente se aliene e se anestesie do próprio corpo (Ariel).

Para ela, os dispositivos de poder querem produzir corpos tristes, pois, assim, esses corpos perdem a sua potência de existência. O reconhecimento do corpo-território que está em disputa é a possibilidade de buscar a emancipação, de “[...] fortificar os nossos corpos por meio de uma felicidade [...] de expansão e

<sup>9</sup> Milton Santos (1926 - 2001) é considerado um dos maiores geógrafos brasileiros, sendo reconhecido pelos estudos sobre globalização e urbanização e seus impactos para o campo social, sobretudo em países subdesenvolvidos. Assim, o autor extrapola as análises dentro do campo físico, relacionando a Geografia às áreas da Sociologia, da Economia e da Política.

da afirmação da vida em toda sua plenitude” (Ariel). Dessa forma, fica evidente a contribuição da compreensão do corpo enquanto território para as práticas de resistência e subversão, diante das imposições de uma normatividade que visa privilegiar a existência de corpos que garantam a sua reprodução, enfraquecendo, inviabilizando e exterminando aquelas que não se deixam capturar pela sua lógica. Ainda que não alcancem a possibilidade de mudança macro, os corpos-território das educadoras e educadores podem se constituir em exemplo para que estudantes se percebam capazes de disputar os seus próprios.

A compreensão do corpo-território também facilita a noção de que um dos agentes dessa disputa é o fazer pedagógico, que institui uma cultura sexual dentro do dispositivo ‘sexualidade’ — demonstrado por Foucault (2001 *apud* Souza, 2022); ou abre margem para a prática contrassexual proposta por Preciado (2017, *apud* Souza, 2022, p. 21), “[que] possibilita que os corpos reconheçam outros como territórios falantes e não meramente como homens e mulheres desde uma perspectiva binária, dessa forma, a pluralidade de práticas espaciais e possibilidades existem e são reconhecidas”, o que encontramos, nas palavras de Tomaz Tadeu Silva (2012), como a proposta de uma pedagogia das diferenças.

Para isso, Silva (2012) explicita que é necessário ir além do reconhecimento de que as diferenças existem e as desvelar enquanto produto social. O autor expõe que a maioria das pedagogias que se propõem a trabalhar as diferenças acabam produzindo uma espécie de assimilação através da perspectiva de diversidade. Esta ainda é alicerçada em uma epistemologia essencialista, na qual a identidade e a diferença são fatos e não construções, em contraponto à criação do reconhecimento de que a diferença é produzida e que todas as pessoas são diferentes entre si.

Portanto, outro elemento potente identificado em práticas subversivas e de resistência foi o diálogo, através de múltiplas linguagens. Em um momento da entrevista, Ariel discute um trabalho coletivo de combate e enfrentamento de violências, que se constitui também como um espaço de acolhimento seguro. No Conviva “que a ideia é basicamente trabalhar a convivência” (Ariel), se fala de questões de gênero e sexualidade, mas também de fome, miséria, racismo, LGBTfobia, capacitismo, etc, evidenciando a produção das diferenças. O diálogo é uma prática central do projeto para estabelecer as qualidades anteriormente citadas, um caminho para o auto reconhecimento e emancipação, através do reconhecimento e emancipação das múltiplas possibilidades apresentadas na convivência com seus pares. O projeto também usufrui de outras linguagens, como a música, a arte visual ou as artes do corpo. A arte é indicada por Ariel como elemento potencializador do trabalho, enquanto interlocutora das práticas discursivas.

Assumir a instabilidade do discurso, negar a fixação das identidades e considerar a sua dimensão histórica e cultural torna possível escapar da transcendência nele inculcada e criar inéditas e autorais formas de existir, trabalho central para uma pedagogia das diferenças radicalizada. Seguindo esse raciocínio com Silva (2012), se o discurso produz um dispositivo de controle sobre os corpos a partir das diferenças,

compreender que todos e todas são diferentes permite implodir o exercício do poder, já que se a diferença está em toda parte, não há como criar o jogo de oposições que implica controlar ou ser controlada/o.

Em outro momento, Ariel relata sobre uma professora que percebeu um conflito dentro de sala de aula, no qual “[...] a opção mais simples e confortável é você chamar as pessoas agressoras e dar uma suspensão. Que nada restaura, não é?” — ao invés disso, foi feita uma “intervenção de choque” na sala. Essa professora e Ariel usaram uma tarde inteira para conversar com a turma, discutiram a questão racial, da misoginia e principalmente do capacitismo.

A gente fez uma reflexão muito intensa de pensar as pessoas com deficiência na educação. Como que elas eram vistas antes, como elas não estavam na escola antes e como elas estavam sendo tratadas agora. E aí a gente fez esse trabalho, funcionou muito bem. A violência de fato acabou, a menina conseguiu se formar tranquilamente depois.  
(Ariel)

Ariel reforça que a atitude de criar uma conversa ao invés de suspender as/os alunas/os obteve o resultado esperado de restauração e transformação da cultura escolar, conquistando o proposto pelo dispositivo institucional. Além de reiterar a dependência mútua entre poder e saber (Tedeschi; Pavan, 2017), reforça a já explicitada importância da dimensão do discurso. A prática vista é um exemplo sólido da pedagogia das diferenças elaborada por Silva (2012). Embora a escola pudesse ter optado por atuar em uma ação punitivista — que reforçaria a simples constatação das diferenças —, isso indicaria que entre elas deve haver algum limite e não resolveria a questão. O diálogo sobre a construção das mesmas e seu paradigma histórico levou à superação das atitudes violentas e à criação de um contexto de respeito e convivência.

Cris traz um relato que caminha na mesma direção das situações apresentadas por Ariel e comenta sobre o fato de seus e suas estudantes estarem constantemente pedindo para trabalhar sobre assuntos de gênero e sexualidade. O projeto político pedagógico da escola tem como dispositivo rodas de conversa diárias nas quais juntam-se turmas de primeiro ao nono ano, de seis a 14 anos, para articular a dimensão do diálogo, que é compreendida pela instituição enquanto base da prática pedagógica democrática e da existência em sociedade. Os assuntos discutidos são trazidos pelas/os alunas/os, como temas de interesse, conflitos que desejam que haja uma mediação e elaboração coletiva ou questões pertinentes às práticas escolares. Cris indica que nesse espaço, gênero e sexualidade sempre aparecem. Existem estudantes que demonstram já saber sobre a temática, “eles têm uma formação muito maior disso, sabe? De conversar sobre gênero, sobre sexualidade, eles têm uma formação muito grande, que eles ensinam a gente até”. Novamente, fica evidente a importância do discurso enquanto produtor de múltiplas possibilidades de existência que, através da sua enunciação, podem encontrar uma brecha para sua manifestação.

Outra possibilidade de prática que se fez relevante nas falas entrevistadas gira em torno do que discutimos como conceito de corpo-território, incluindo as questões relacionadas ao uso de uniformes. A escola em que Cris trabalha não adota a obrigatoriedade do uso de uniforme. A professora relata que em uma experiência anterior, o uniforme era utilizado como meio de padronização e de garantia do respeito



aos padrões conservadores, concernentes a “shorts curto, calça justa, cortar cropped”. O posicionamento aponta uma disciplinarização preocupada com a expressão de algo lido como sexualizado pelas/os agentes escolares, em contraponto a um corpo casto. Quando alguma criança ou adolescente chegavam na escola com vestimentas dentro dessas características, recebiam uniformes que ficavam reservados na escola para que se trocassem antes de entrar.

Nas palavras de Cris o uso de uniforme “[...] não tem uma preocupação em se posso expressar, é uma coisa reta, a linha reta, nada curto” e descreve a prática da possibilidade de escolha da vestimenta por parte da escola que trabalha enquanto garantia do direito da livre expressão dos e das estudantes - “Eu não vejo assim, ‘aí, é menino, é menina’, ‘aí, é não sei o que’ ou ‘aí, é bicha’. A gente procura ter conversas sobre isso, da pessoa se expressar do jeito que ela quiser se expressar”. Aliando o diálogo com a garantia da livre expressão das crianças por meio da escolha de suas vestimentas e adereços, é criada uma brecha para que se exista dentro das diferenças, aproximando-se assim da prática da pedagogia das diferenças proposta por Silva (2012).

Embora os dados analisados nas categorias anteriores evidenciem que os impedimentos para um trabalho inclusivo quanto às questões de gênero e sexualidade na escola são fortemente presentes, algumas experiências relatadas pelas educadoras e pelo educador entrevistado indicam caminhos possíveis para que, nas palavras de Ariel, “essa narrativa de resistência, de afirmação, de trabalhos possíveis — para a gente também não se permitir ser sufocada pelo sistema - tenha um florescimento maior”.

## CONCLUSÕES

A discussão presente no artigo evidencia que as práticas escolares ainda são atravessadas por um caráter disciplinarizador e pelo discurso conservador, que atua como dispositivo da heterocisnormatividade e que centraliza o corpo enquanto alvo de suas ações. Portanto, concluímos que as representações de corpo construídas socialmente ainda carregam as marcas dessa disputa e que isso não foge do repertório das/os educadores e educadoras, seja no sentido de estarem reproduzindo o discurso ofertado pela norma ou buscando a conscientização de suas implicações e meios de ruptura.

O veemente esforço para impedir a discussão de gênero e sexualidade na escola se alinha ao que desvela o pós-estruturalismo. Se a heterossexualidade fosse tão natural e espontânea quanto o é dito, não seriam necessários tantos mecanismos de vigilância e disciplina para garantir que nada escape de sua ordem. Quando se compreende que todas as formas de sexualidade são construídas, é possível entender que há diversos modos, entre os diversos gêneros, de se expressar (Louro, 2014). É necessário “desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural” (Louro, 2014, p. 86), trazendo um olhar atento e questionador.

Observando os mecanismos que foram evidenciados, o neoconservadorismo se revela como dispositivo efetivo de garantia das dinâmicas de poder e saber que visam perpetuar a estabilidade e a manutenção dos grupos sociais que já se encontram em posição de privilégio. Consegue, ocupando espaços

como o parlamento, interferir diretamente nas políticas públicas que impactam diretamente as práticas educacionais, muitas vezes impossibilitando a autonomia da gestão escolar. Ainda que as pessoas entrevistadas relatem mudanças, percebemos que o cotidiano escolar e as políticas educacionais que buscam abordar gênero e sexualidade sofrem com as políticas neoconservadoras, tendo o seu alcance reduzido e se restringido a iniciativas tidas como destoantes do comum, geralmente individualizadas e pouco validadas institucionalmente.

Dos elementos que compõem as práticas entendidas como resistência a um sistema ainda pautado na censura e na punição aos corpos dissidentes e às questões de gênero, em primeiro lugar, estão os próprios corpos dissidentes. Ocupando espaços, existindo e possibilitando outros discursos — e, portanto, outras realidades —, e deixando evidente a pertinência do conceito de corpo-território para uma pedagogia das diferenças, outros dois elementos compreendidos como capazes de potencializar as práticas subversivas. De fato, a pedagogia das diferenças é uma pedagogia subversiva em si, visando o florescimento das múltiplas possibilidades de existir no mundo. Outro elemento potencializador identificado é o diálogo, reiterando a importância da dimensão do discurso como produto e produtor de realidades. Ou seja, se não são abertos espaços de debates que propiciem aos diferentes agentes sociais, incluindo-se aqui profissionais da Educação e estudantes, identificar em que pontos se reproduz velhos posicionamentos e paradigmas, não se criam novas oportunidades para a construção de ações mais equânimes.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos o financiamento da pesquisa de Iniciação Científica pelo Instituto Singularidades e o apoio da equipe de coordenadores de pesquisa desta instituição, representada por Bárbara Barbosa Born e por Vinícius Godoy Princiotti. Agradecemos, também, à professora Patrícia Regina Vanetti Veiga (Ciça), por ser uma grande interlocutora na discussão dos conteúdos estudados; à Amanda Chapitska, Andrés Inocente Martín Hernández, Carolina Reis Silva, Giovanna Galisi Paiva, Luis Gustavo Lopumo Arruda e Marina Klautau Felipe por suas contribuições para o desenho da pesquisa e organização e revisão do texto; e, à Lina Satie dos Reis Sanada, pelo auxílio com a tradução do resumo para inglês e espanhol. Agradecemos, sobretudo, às pessoas entrevistadas, que contribuiram com seus relatos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, Ideni Terezinha; OLIVEIRA, Ariel Pereira da Silva. O corpo-território: diálogo entre o conhecimento geográfico e a filosofia foucaultiana. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 7-28, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.15841>.

ARAÚJO, Beatriz; BRITO, José; NETO, Vital. Cresce 300% o uso de nome social nas escolas públicas na última década. **CNN**, São Paulo, 12 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cresce-300-o-uso-de-nome-social-nas-escolas-publicas-na-ultima-decada/>. Acesso em 05 mar. 2024.

BEDINELLI, Talita. Vereador tenta suspender “Semana de Gênero” em escola de São Paulo. **El País**. São Paulo, 28 de outubro de 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/28/politica/1477684896\\_007265.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/28/politica/1477684896_007265.html). Acesso em: 05 mar. 2024.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549–559, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2024.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "epistemologia". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37–51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DÓRIA manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. **G1**, São Paulo, 03 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

HUMAN RIGHTS WATCH. BRASIL: Ataques à educação sobre gênero e sexualidade: rejeite projetos e leis discriminatórias, apoie os professores. 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education#:~:text=Ministros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20governo,que%20os%20jovens%20fa%C3%A7am%20sexo>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto, 2008.

MELLO, Wallace da Silva. Deus, família, punitivismo e neoliberalismo: o novo conservadorismo brasileiro e suas conexões com os Estados Unidos da Era Reagan. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 53, n. 1, p. 421-432, mar./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36517/rcs.53.1.r01>.

QUEIROZ, Danilo; CORREIA, Mariana. Educação é principal foco de projetos de lei conservadores na Câmara. **Agência Pública**. Brasil, 24 de março de 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/03/educacao-e-principal-foco-de-projetos-de-lei-conservadores-na-camara/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 04/2020 – EMEF Desembargador Amorim Lima (DRE Butantã) – Relatório do Projeto Político Pedagógico Especial. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 18 de março de 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/parecer-cme-no-04-2020/>. Acesso em: 05 mar. 2024. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, Wilians Ventura Ferreira. “Meu corpo é meu território”: por uma abordagem do corpo como território. **ENTRE-LUGAR**, Dourados, v. 13, n. 25. p. 15–40, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30612/rel.v13i25.14360>.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.005>.

**Submetido:** 01/08/2024

**Correções:** 21/10/2024

**Aceite Final:** 01/11/2024