

## A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO EM QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS-SP

Alan Isaac Mendes Caballero<sup>1</sup>  
Antonio Carlos Dias Junior<sup>2</sup>

### Resumo

Na década de 2010, o discurso “ideologia de gênero” promoveu uma situação mundial de pânico moral, representado no Brasil pelas cruzadas antigênero do movimento Escola Sem Partido. Nosso objetivo é discutir a materialidade desse currículo de gênero em escolas municipais de Campinas-SP a partir dos resultados encontrados em nossa dissertação de mestrado. A pesquisa parte da abordagem do ciclo de políticas, com especial ênfase para o contexto da prática, aliada a um referencial teórico feminista pós-estruturalista, permitindo articular a categoria gênero com o conceito de atuação sobre uma sexopolítica que age na intenção de reagrupar o dispositivo de sexualidade ao dispositivo pedagógico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito gestoras/es de quatro escolas participantes. Nossos resultados evidenciam que as situações de pânico moral performadas, sobretudo, por mães e evangélicas/os, têm sido pouco efetivas nas escolas pesquisadas em decorrência das técnicas de acolhimento encontradas na atuação da gestão, assegurando a separação entre dispositivo pedagógico e dispositivo de sexualidade. Também reconhecemos que a cultura docente do município em torno de uma educação inclusiva de gênero encoraja a produção desses currículos de gênero. No entanto, as escolas e suas/seus atrizes/atores continuam sujeitos a limitações sobre sua autonomia curricular e são impactados subjetivamente pelas cruzadas antigênero, o que exige persistência e continuidade em suas atuações para resistir à governamentalização de seus currículos.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido; Gestão escolar; Pânico moral; Currículos de gênero.

---

<sup>1</sup>Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação, ambos pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente pesquisa temas relacionados à Gestão Escolar, Políticas de Diversidade Sexual na Educação e Currículos e Educação Inclusiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4221-7043>. E-mail: alanisaac09@gmail.com.

<sup>2</sup>Bacharel, Mestre e Doutor em Sociologia, todos os títulos pelo IFCH/UNICAMP. Professor Doutor II no Departamento de Ciências Sociais e Educação da FE/UNICAMP. Possui experiência nas áreas de Pensamento Social, Sociologia da Educação, Sociologia dos Intelectuais, História das Ideias e Sociologia Francesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6556-6118>. E-mail: acdiasjr@unicamp.br.

## THE MOVEMENT SCHOOL WITHOUT PARTY ENACTMENT INTO FOUR COUNTY SCHOOLS OF CAMPINAS-SP

### Abstract

In 2010 decade, the “gender ideology” discourse promoted a moral panic situation world wide, represented in Brazil by the antigender crusades of the School Without Party movement. Our objective is to discuss the materiality in that gender curricula in municipal schools of Campinas-SP based on the results finded in our master thesis. The research start from the politic cycle approach, with special emphasis to the political context, allied to a feminist poststructuralist theoretical referencial, allowing articulate the gender category to the enactment concept on a sexpolitic that act with the intention of regroup the sexuality device to the pedagogical device. Was realized semi-structured interviews with eight school managers from four participant schools. Our results evidence that the moral panic situations performed, about everything, by mothers and evangelics, has been few effective in the researched schools in consequence of the host technics finded in the managers enactment, reassuring the separation between the pedagogical device and the sexuality device. We also recognize that the teaching culture in the county around a inclusive gender education encourage those gender curricula productions. However, the schools and theirs actors continue subjected to limitations on their curricular autonomy and are subjectively impacted by the gender crusades, what demand persistence and continuity in their enactments to resist to the governmentalization of their curriculas.

**Keywords:** School Without Party; School management; Moral panic; Gender curriculas.

## LA ACTUACIÓN DEL MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO EN CUATRO ESCULAS MUNICIPALES DE CAMPINAS-SP

### Resumen

En la década de 2010, el discurso “ideología de género” promovió una situación mundial de pánico moral, representada en Brasil por las cruzadas antigénero del movimiento Escuela Sin Partido. Nuestro objetivo es discutir la materialidad dese currículo de género en escuelas municipales de Campinas-SP partiendo de los resultados encontrados en nuestra disertación de maestria. La pesquisa parte del abordage del ciclo de políticas, con especial énfasis para el contexto de la práctica, aliada a un referencial teórico feminista postestruturalista, permitiendo

enlazar la categoría género con el concepto de actuación acerca de la sexopolítica que actúa con intención de reagrupar el dispositivo de sexualidad al dispositivo pedagógico. Fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con ocho gestoras/es de cuatro escuelas participantes. Nuestros resultados evidencian que las situaciones de pánico moral performadas, sobre todo, por madres y evangélicas/os, ha sido poco efectivas en las escuelas pesquisadas en resultado de las técnicas de acogimiento encontradas en la actuación de la gestión, garantizando la separación entre dispositivo pedagógico y dispositivo de sexualidad. También reconocemos que la cultura docente del municipio alrededor a una educación inclusiva de género. Sin embargo, las escuelas y sus actores/actrices siguen sujetos a limitaciones sobre su autonomía curricular y son impactados subjetivamente por las cruzadas antigénero, lo que exige persistencia y continuidad en sus actuaciones para resistir a la gubernamentalización de sus currículos.

**Palabras clave:** Escuela Sin Partido; Gestión escolar; Pánico moral; Currículos de género.

## Introdução

Neste artigo, sustentaremos com Miskolci & Campana (2017), Junqueira (2018) e Corrêa (2018) que a década de 2010 representou um tempo de cruzadas para o campo do gênero. Este que parecia ser um conceito analítico (SCOTT, 1995) ou um termo recorrente em movimentos identitários (LOURO, 2014), reapareceu recentemente como um inimigo a ser combatido por segmentos políticos e religiosos ultraconservadores mundo afora, doravante sob a noção de “ideologia de gênero”.

O movimento Escola Sem Partido (ESP), idealizado por Miguel Nagib, representa no campo educacional os “cruzados antigênero” (JUNQUEIRA, 2018): atores/atrizes, discursos, instituições e políticas com o objetivo de enfrentar as “subversões” que o gênero, de acordo com suas narrativas, porventura esteja provocando nas crianças, professoras/es e nas famílias de um modo geral. Desde 2004 o movimento busca conscientizar famílias da existência de uma doutrinação ideológica de esquerda nas escolas, na qual professores/as-militantes instrumentalizariam seus alunos para a realização de seus interesses político-

partidários (FRIGOTTO, 2019). Em linhas gerais, sua narrativa própria sustenta que o Partido dos Trabalhadores (PT) aparelha as escolas e universidades com ideologias marxistas (com destaque para as figuras de Paulo Freire e Antonio Gramsci), cerceando a liberdade de estudantes e pervertendo sua própria natureza moral e intelectual.

Com efeito, inicia-se uma perseguição e desmoralização do trabalho de educadoras/es com a convocação de estudantes e famílias de modo geral, a enviar relatos de doutrinação ao *blog* do ESP (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a), e vigiar o trabalho de professoras/es nas escolas pelo uso de filmagens e fotografias com seus aparelhos celulares (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b). O movimento ainda ampara seus cruzados com modelos de notificações extrajudiciais (ESCOLA SEM PARTIDO, 2015) que visam assegurar as convicções religiosas das famílias sobre a educação dos/as filhos/as, bem como deu suporte a anteprojetos de Lei Estadual e Lei Municipal (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014a; 2014b) na tentativa institucionalizar a perseguição aos supostos professores-doutrinadores (compreendidas no masculino genérico as professoras-doutrinadoras).

Até 2011 não havia grande destaque para o movimento do advogado Miguel Nagib, seu principal idealizador. As alianças políticas em torno de membros da família Bolsonaro e segmentos evangélicos no Legislativo foram forças motrizes do discurso do MESP que contribuíram para o uso e impulsão do discurso da “ideologia de gênero” por meio de redes sociais (ESPINOSA & QUEIROZ, 2019; MATTOS *et. al.*, 2019; MOREIRA & CÉSAR, 2019; SEVERO *et. al.*, 2019). Daí em diante, o combate a discursos feministas e à educação sexual tornou-se mais frequente, com especial ênfase para a doutrinação promovida pelos livros didáticos.

A interferência de segmentos religiosos na Conferência Nacional de Educação - CONAE-2010 já demonstrava uma aversão a uma agenda de gênero que contava naquela oportunidade com secretarias especiais criadas no governo Lula, além de uma série de conferências sobre políticas de diversidade sexual gestadas neste mesmo período (CÉSAR & DUARTE, 2017). Seu fortalecimento, no entanto, é constatado com o combate ao “kit gay” em 2013, originalmente denominado programa Escola Sem Homofobia, e à disputa em torno da palavra *gênero* no Plano

Nacional de Educação de 2014 (CÉSAR & DUARTE, 2017), justamente quando o discurso “ideologia de gênero” atinge o ponto de “discurso de massas”.

Como já observado, o MESP é a experiência brasileira da orquestração mundial de um pânico moral que toma maiores proporções na década de 2010, período em que partidos de extrema direita passam a gozar de paulatino aumento de popularidade no cenário político-midiático (MISKOLCI & CAMPANA, 2017). Contudo, esta disputa política em torno do sentido de *gênero* não foi nem é definitiva, visto que possui seus alcances e limitações.

Constatamos, em nossa dissertação de mestrado (CABALLERO, 2020)<sup>3</sup>, culturas de resistência às forças conservadoras e reacionárias antigênero por meio de estratégias baseadas em princípios de educação inclusiva de gênero. A partir desses achados, nossa intenção no artigo é a de apresentar a discussão e as análises empreendidas que culminaram na efetividade do discurso de “ideologia de gênero”, enunciado pelo ESP, em relação à atuação das escolas pesquisadas.

Para isto, apresentaremos nas seções seguintes: i) as ferramentas e métodos utilizados para a coleta de dados; ii) uma breve exposição dos conceitos utilizados na análise; iii) uma análise feminista pós-estruturalista de trechos de entrevistas; e iv) uma breve conclusão sobre a atuação do ESP no município de Campinas.

### Ferramentas e métodos

A análise se assenta na abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradoras/es (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994). A metodologia delimita atores/atrizes, seus discursos e movimentações no campo político do Estado para a efetivação dos interesses de seus grupos pela produção de políticas públicas. Suas interações são concebidas dentro de três contextos: de influência, de produção do texto da política e da prática, o que viriam a ser reformuladas em uma teoria da atuação (BALL *et al.*, 2012). Aqui, a utilizamos como um conceito

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o número de CAAE 95421218.5.0000.8142.

capaz de explicar de que modo discursos são reinterpretados criativamente por profissionais da educação na formação de um currículo singular em suas escolas.

Nesse processo, também recorreremos às contribuições de paradigmas feministas pós-estruturalistas recomendados por Weedon (1987) para analisar contextos biopolíticos na educação brasileira (FOUCAULT, 2015; GALLO, 2017; CARVALHO & GALLO, 2017; LOURO, 2014) ao discutir os currículos de gênero desenvolvidos pela atuação de gestoras/es escolares.

Vamos nos concentrar em repercutir os dados do contexto da prática que demonstrem a atuação do ESP e a resistência a seus avanços. Nessa empreitada, utilizamos transcrições de entrevistas semiestruturadas com gestoras/es escolares que apresentaram suas perspectivas do cotidiano escolar em torno das questões de gênero.

As entrevistas foram realizadas por apenas um dos autores deste artigo e contaram com um roteiro inicial de perguntas testado no pré-campo e organizado em temas que seguiam as principais relações de conflito encontradas por Ball (1994) nas escolas - entre governantes, famílias e professores/as - e tiveram suas perguntas reformuladas quando sua formulação resultava como mal interpretada pelas/os entrevistadas/os, ou geravam confusão e requeriam explicações por vezes demoradas.

Deste processo nos foi possível formular treze perguntas divididas em quatro sessões: a) adaptação, identidade profissional e cotidiano escolar (4 perguntas); b) conflitos entre gestão escolar e comunidade (3 perguntas); c) conflitos entre gestão escolar e governantes (3 perguntas); d) conflitos entre gestão escolar e professores (3 perguntas). Elaboramos nosso roteiro seguindo as orientações de Bourdieu (1997), Powney e Watts (1987) e Lüdke e André (1986) para que a entrevista funcionasse como uma conversa: as perguntas não iam direto ao tema da pesquisa, mas tentavam estabelecer um encontro entre informante e informado no qual a tensão em torno das expectativas sociais poderia ser provisoriamente dissipada para um ambiente descontraído e relaxante, deixando a/o entrevistada/o à vontade e confiante para responder as perguntas.

Por se tratar de entrevista semiestruturada, as perguntas foram colocadas à medida em que os temas surgiam no fluxo da conversa, o que, às vezes, permitia

às/aos entrevistadas/os conectar os temas sem a necessidade de que fossem perguntados. Outras vezes, houve a necessidade de anunciar a mudança de tema ou retornar a um tema já informado para que o roteiro de perguntas fosse concluído.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas seguindo as seguintes orientações: a) preservação da cultura linguística por aproximação entre os sons do áudio e o texto escrito; b) uso de negrito somente para as falas do entrevistador; c) uso de colchetes para anotações pessoais do entrevistador; d) uso itálico para dramatizações (imitações, encenações, etc.) oferecidas pelas/os entrevistadas/os ; e) uso de aspas para destaque de palavras ou locuções; f) uso de reticências para interrupções do entrevistador ou entrevistado/a, seguido de fala do/a interruptor/a; g) os momentos de silêncio não são marcados nas transcrições, mas podem ser encontrados nos colchetes.

Já as escolas foram selecionadas atendendo aos critérios de modalidade e avaliação externa. Para o primeiro critério, as escolas municipais de Campinas deveriam oferecer o Ensino Fundamental I; para o seguinte, foram divididas em quartis baseando-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede de ensino. Esta escolha, no entanto, se mostraria um fator pouco relevante para estabelecer alguma relação sobre a produção de currículos de gênero, pois nossa hipótese inicial de que o alto rendimento da escola determinaria o desaparecimento de gênero no planejamento curricular, enquanto o baixo rendimento conduziria ao aumento da presença de gênero nesses planejamentos, não foi suficiente para qualificar o grau de autonomia das escolas. Outros fatores, como a atuação antigênero das famílias nas escolas e o acolhimento da gestão escolar, como veremos, coincidiram com o rendimento e predominaram sobre ele para explicar a autonomia da produção curricular. Nessa lógica, nos foi possível selecionar quatro escolas, denominadas aqui como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

Um fator auxiliar, e também o mais decisivo para a pesquisa ora apresentada, foi a disposição das escolas, isto é, de membros gestores, a participarem. Por isso, não há um número regular de entrevistados por escola, que obedecem aos seguintes conjuntos: Entrevistada/o 1 e 2 para a Escola 1;

Entrevistado 3 para a Escola 2; Entrevistadas 4 e 5 para a Escola 3; Entrevistadas 6, 7 e 8 para a Escola 4. Pudemos contar, portanto, com um total de 4 escolas e 8 entrevistadas/os.

Utilizamos números para identificar escolas e entrevistadas/os na intenção de proteger suas reais identidades e integridades, sobretudo quando táticas de perseguição e vigilância são constantemente comunicadas nas mídias em virtude da popularidade do ESP. Por esta mesma razão, consideramos prudente não oferecer outros dados como idade e tempo de trabalho na rede pública, mas asseguramos que seus perfis correspondem, em linhas gerais, com aqueles encontrados por Oliveira *et al.* (2017) em amplitude nacional.

### Conceitos da análise

Por gênero compreendemos um conceito analítico para explicar os processos de sexuação dos corpos partindo de Scott (1995) e tornando-o mais efetivo com desdobramentos conceituais em torno de contextos biopolíticos (FOUCAULT, 2015). Nesse formato, quer-se identificar como as normas sexuais (BUTLER 2017; PRECIADO, 2018), percorrem dispositivos de sexualidade para governamentalizar subjetividades ao regular suas performatividades sexuais, sujeitando-as, assim, a uma conformação psico-sexual (SCOTT, 2012). Para o contexto educacional, nossa análise centrou-se nas disputas curriculares entre famílias e gestoras/es escolares em meio a situações de pânico moral provocadas pelo discurso “ideologia de gênero”, impulsionadas pelo MESP em suas alianças bolsonaristas e evangélicas.

Assim, é preciso estabelecer o currículo enquanto um conjunto de experiências cotidianas responsáveis pela formação cultural de um sujeito enquanto tal (SILVA, 2001), ou ainda, saberes localizados no contexto escolar (HARAWAY, 2009). Desta perspectiva, gênero age como currículo quando o sexo se apresenta frequentemente como uma experiência coercitiva ao sujeito, regulando-o através de técnicas para atender normas sexuais (LOURO, 2014). Currículo requer, ainda, uma relação com determinados saberes, os quais são constantemente recitados para alcançar alguma efetividade. Quando isto ocorre,



então é possível admitir um conhecimento de gênero com a função de referência para o universo social e sexual do sujeito, segundo o qual se organiza estruturas de sentimento e pensamento para a construção de redes de pertencimento e reconhecimento no mundo societário (WEEDON, 1987).

A governamentalização, por sua vez, refere-se aos contextos políticos nos quais há um Estado que age deliberadamente para incorporar uma população adequando-a ao sujeito de direito capaz de reproduzir sua racionalidade estatal (GALLO, 2017). Para tal, esta instituição se vale de políticas públicas para mediar suas vontades, sendo função do Estado regular a subjetividade de uma população, tornando-a governável e incutindo nela o desejo de ser governada convertendo-a em cidadão/ã.

Tais práticas de governo fundamentam-se na necessidade de reconhecimento do próprio sujeito nesse exercício de governo. Nesse movimento de (auto)organização, o Estado partilha seu poder com outras instituições, formando uma rede de práticas discursivas em que pesam sujeições, alianças e domínios centrados no Estado, resultando na multiplicação de enunciados para a produção de subjetividades. A articulação dessas vontades faz emergir um conjunto de partes que operam de forma organizada e voltada a um objetivo capaz de autorrealização: um dispositivo (CARVALHO & GALLO, 2017).

Governamentalizar o gênero de uma população também oferece uma estratégia de organização para o Estado, denominada sexopolítica (PRECIADO, 2018). Nela, o Estado interfere nos processos de sexuação pela criação discursiva e tecnológica do sexo, utilizando-o como um recurso de reconhecimento entre práticas de governo e identidade subjetiva, permitindo, então, um ótimo governo do gênero de suas/eus cidadãs/ãos, já que produz nelas/es uma vontade (um gênero) que atende à sua vontade. O recurso da sexopolítica incorre na existência de dispositivos de sexualidade, voltados, desta vez, para a sujeição de experiências de gênero a normas sexuais, fixando o sentido da identidade em marcas biológicas universais e imutáveis para a inclusão social do sujeito de direitos.

Ademais, a sexopolítica (PRECIADO, 2018) tem em seu fundamento um componente biopolítico, ou seja, os assujeitamentos aos quais ela submete o

gênero de sua população, por meio de políticas públicas, estão baseados na preservação da vida (FOUCAULT, 2015). Consequentemente, a longevidade, a mortalidade e a natalidade dos cidadãos de um Estado assumem importância na formação de sujeitos de direito, pois são qualidades reguladas para a manutenção das forças produtivas da população e, por fim, para a própria autorregulação do Estado. Por essa via, a racionalidade de Estado investe seus recursos na produção de corpos saudáveis, o que explica as regulações e produções discursivas da sexopolítica ao implementar normas de saúde para evitar condições patológicas na organização social. Para tal, vale-se de noções de gênero e sexo para representar um/a cidadão/ã ideal em contraposição ao/à cidadão/ã doente e improdutivo/a (BUTLER, 2002).

Conceitualmente, já é possível assumir uma distância geopolítica entre a governamentalidade sexopolítica (PRECIADO, 2018) e os currículos de gênero (LOURO, 2014), dado que o dispositivo de sexualidade não necessariamente perpassa o contexto político do sistema educacional. Neste artigo, tal aproximação é pensada a partir do ESP enquanto um agente local em luta pela institucionalização de seu currículo de gênero na forma de lei, estendendo sua rede para o dispositivo pedagógico do Estado na busca de maior legitimidade e poder (FRIGOTTO, 2019).

A efetivação desse projeto é alcançada com as situações de pânico moral, vale dizer, por meio de estratégias de governo das subjetividades induzidas pelo ESP para realizar sua sexopolítica. Baseados em Junqueira (2018), consideramos que uma situação de pânico moral pode ser identificada por três técnicas principais: a) alarmismo: recorre a sentimentos de incerteza, insegurança ou perigo ao determinar condutas individuais; b) publicização: difunde representações de determinadas interações sociais sem compromisso com seu contexto, sujeitando-as a punições e vigilâncias; c) confronto: institui um/a inimigo/a ao/à qual se presta oposição constante sem a possibilidade de estabelecer diálogo.

Estabelecida a base conceitual com a qual trabalhamos, trataremos de mobilizá-la doravante na análise e discussão de nossos resultados.

## Análise dos resultados

Ao aliarmos a categoria gênero com o conceito de atuação, quisemos identificar não somente as performatividades que regulam ou permitem o fluxo de identidades sexuais, mas também os atores/atrizes responsáveis por esses atos, sobretudo porque situações de pânico moral pressupõem um componente de mediação para sua materialização em performatividades. Nesse sentido, percebe-se nas entrevistas que as demandas do MESP são mediadas principalmente pela atuação de mães e evangélicas/os na defesa de um currículo de gênero contrário à “ideologia de gênero”.

Eu vivi um caso [...] de uma mãe ligar na escola e ligar muito brava questionando que queria todos os documentos, a grade curricular, que provasse que eu podia dizer em sala de aula que é normal homem com homem ou mulher com mulher, que a gente não é pago pra isso [...] No começo ela chegou muito armada, colocou o celular e disse que a reunião ia ser gravada porque o tema é polêmico e a gente [da gestão] falou que não [...], que gravar não era um procedimento em uma instituição pública [...]

[...]

[...] ela disse assim *não, porque pra mim escola tem que ensinar história, português, matemática, geografia, ciências, é isso, e eu quero que isso esteja em ata* (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).<sup>4</sup>

[...] um dia veio uma mãe com papel convite pra uma discussão de ideologia de gênero numa igreja evangélica, trouxe o papel, e eu tava na secretaria, eu peguei o papel e disse assim pra ela *olha eu vou falar pra você, eu vou pegar esse papel, mas eu não pregar por aí* [...] (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

---

<sup>4</sup> A entrevistada não tinha certeza sobre a religião dessa mãe, mas já que a filha se dizia evangélica era possível que ela também o fosse.

[...] tem um grupo de pais bastante atuante, e esse grupo de pais que atua na escola, uma das lideranças, por exemplo, é um pastor de uma igreja muito forte aqui da região [...] Já fez algumas colocações, por exemplo, falando sobre gênero [uma “inversão” de roupas em uma festa junina] [...] *ah, a minha filha se ela tivesse o [inaudível] ela não escolheria isso, porque isso é uma imp[osição] [...]* (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Como se pode ver, constata-se nessas intervenções a situação de pânico moral constituído por técnicas de alarme e confronto utilizadas, respectivamente, por uma mãe evangélica e um pai pastor na Escola 1, enquanto técnicas de publicização e confronto persistiram na Escola 3 por meio de uma mãe possivelmente evangélica. A raiva, o medo e a angústia são emoções vividas pelas famílias nas conversas com membros da gestão escolar, determinando técnicas de alarme, publicização e confronto. Esta captura das subjetividades fundamenta seus atos, baseados em representações distorcidas do cotidiano escolar pelo dispositivo de sexualidade, provocando um distanciamento parcial entre a gestão e suas/seus visitantes, o que corresponde às autoridades restituir as experiências curriculares percebidas e vividas na escola como educação inclusiva de gênero para dissipar o contexto de desconhecimento.

Macedo (2017) e César & Duarte (2017) nos lembram que o ESP alavanca o discurso da “ideologia de gênero” via instrumentalização da Frente Parlamentar Evangélica e posteriormente na campanha eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência da república, mas que ele já estava presente, noutros termos, em conferências da ONU na década de 1990, produzidas pelo episcopado vaticano (CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA, 2018; MISKOLCI & CAMPANA, 2017). Daí parte as normatividades enfatizadas na cruzada materno-evangélica contra as quais resistem as/os atrizes/atores nas escolas pesquisadas.

Com este background, a “ideologia de gênero” recorre a uma representação católico-pentecostal no dispositivo de sexualidade. Nestas condições, a sexopolítica é representada ao avesso: fundamenta-se na “dessexualização” dos corpos infantis, ao invés da ideia corrente de sexualização nos movimentos feministas (LOURO, 2014), em uma tentativa de evidenciar o caráter “destrutivo” da

educação sexual nas escolas. Segundo literatura recente (RODRIGUES *et al.*, 2013b; SEPULVEDA e SEPULVEDA, 2017; SILVA & TUNICE, 2019; SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017; SOUZA, 2014), a performatividade de famílias fundamentalistas exibem táticas disciplinares que remontam ao adestramento sexual para a normalização de sujeitos desviantes, embora não seja constatada nenhuma delas em nossas entrevistas com gestoras/es. Por outro lado, também se evidenciam nessas doutrinas representações relacionadas ao corpo como doente, imoral e excessivo em sua conduta desviante, logo, sujeito à cura, correções e equilíbrios pela adoção de performatividades heterocentradas em acordo com crenças estabelecidas.

Apesar dessas constatações, nos relatos as famílias procuram controlar as práticas pedagógicas, o que também é um controle sobre o currículo escolar (SILVA, 2001). Assim, a concepção biopolítica de sexualidade saudável é elementar para que as famílias iniciem a cruzada moral que assujeita as performatividades sexuais de seus/suas filhos/as (BUTLER, 2017), em vista daquilo que pensam ser uma infância normal e digna que vise alcançar o sucesso escolar no sistema de ensino - o que permite certa abertura para um currículo voltado aos valores do capital humano (BÁRBARA *et al.*, 2019; MACEDO, 2017), representado pela mãe, relatada pela Entrevistada 4, que deseja que as disciplinas obrigatórias predominem no currículo escolar em comparação a temas que, em sua percepção, precisam ter sua autoridade comprovada.

**E as famílias trazem questões de gênero e sexualidade pra escola [?].** Trazem, trazem sim [...], dúvidas, até iniciação sexual elas trazem, *ah, não sei se meu filho iniciou ou não - ah, ele falou lá na com a* [inaudível] - *ah, ele me disse que conversou na aula de ciências, mas eu mesmo nunca falei isso pro meu filho*, as famílias trazem isso, relato, o medo que às vezes que tem de doenças, e assim, acho que delega um pouco pra escola, elas não falam sobre isso, sobre sexualidade. (Entrevistada 7, Diretora, Escola 4).

Assumir a existência de uma sexualidade normal pode pressupor um ideal de sucesso escolar coadunado à biopolítica, enquanto uma sexualidade contrária

à norma conduziria o estudante à situação de fracasso escolar. Logo, o desviaria das expectativas familiares em torno do sexo escolarizado e, portanto, governamentalizado. Pressupõe-se, ainda, como a mãe no relato da Entrevistada 1, que haveria agentes no interior da escola com poder de orientar a heterossexualidade para a homossexualidade, desviando os filhos da disciplina necessária ao progresso pessoal.

O componente da maternidade justifica, ainda, esta demanda das famílias entre currículo e capital humano, o que também leva as mães a frequentarem as escolas mais do que os pais (CARVALHO, 2000; COSTA & RIBEIRO, 2011; NEVES, 2013; SANTOS & CARVALHO, 2010; SEFFNER, 2011). Portanto, já é bem conhecido que as mães tenham maior participação na trajetória escolar de seus/suas filhos/as, logo, nos processos de subjetivação que os acompanham. Simultaneamente, reconhece-se que as mães também são subjetivadas ao ambiente escolar quando ele se revela uma extensão do dispositivo de sexualidade por emergência de contextos feminilizantes e patriarcais (CARVALHO & RABAY, 2015; LOURO, 2014).

Ainda no seio desta discussão, a objetivação de um modo de existência feminino pressupõe o seu contrário, o masculino. Quando isto ocorre, os pais são representados por uma figura de “ordem” no ambiente escolar (RODRIGUES *et al.*, 2013a; RODRIGUES *et al.*, 2013b; SILVA JUNIOR & CAETANO, 2017). Tal performatividade restituiria a subjetivação do lar no dispositivo pedagógico. Porém, os componentes religiosos nas situações de pânico moral estudadas parecem indicar performatividades das mães na restauração da “ordem” e da disciplina curricular para a produção de infâncias normais.

Neste diapasão, as cruzadas materno-evangélicas recorrem ao dispositivo pedagógico da escola para funcionar como um dispositivo de sexualidade, porém, as/os gestoras/es não revelam entusiasmo com tal empreitada. Se o que determina a eficácia do pânico moral é um componente emocional alheio ao sistema de ensino pronto para capturá-lo (JUNQUEIRA, 2018), as gestões das Escolas 1 e 3 parecem bem sucedidas em orientar tais subjetividades aterrorizadas às esferas de decisão do dispositivo pedagógico da escola, racionalizando suas vontades.

[...] justamente a mãe do conselho vir reclamar numa reunião de conselho pode ser que essa conversa tenha existido entre os pais em uma outra ocasião [...] um costume que eu cheguei e já tinha e tô dando continuidade, surgiu uma questão que incomoda vamos chamar pra conversar [...] então eu não sei se de repente essa mãe vai colocar o tema na RD [Reunião de Direção] ou na próxima reunião de conselho, mas se ela colocar a gente tá aberto pra conversar e tentar fazer da melhor forma possível pra que a escola não deixe de trabalhar esse conteúdo que é fundamental, né, e ao mesmo tempo que os pais não se sintam incomodados com isso. (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

[...] aí nós resolvemos na CPA [Comissão Própria de Avaliação] discutir isso, [...] aí a Comênia [nome fictício da Orientadora Pedagógica] resolveu, acho que nós ficamos três ou quatro reuniões só discutindo isso, foi super rico. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Os espaços democráticos das escolas canalizam os imbróglis afetivos para uma conversa co-produtiva, ou seja, instada por produções e contraproduções que tendem a racionalizar-se, permitindo uma nova representação do currículo de gênero na escola em contradição ao desconhecimento midiático-religioso, tomado por conhecimento (CÉSAR & DUARTE, 2017; MOREIRA & CÉSAR, 2019; SEVERO *et al.* 2019).

[...] elas [as famílias] entenderam o ponto de vista da escola [...] seja uma criança ou seja um adolescente, o mesmo desejo que a família tem de sucesso com o filho a escola também tem, a gente às vezes esclarece o ponto de vista da escola, qual é o melhor procedimento que a escola pode ver, a família passa a entender que a escola não está contra o aluno ou contra a família, está a favor, dentro das possibilidades que a escola promove, que a escola segue. (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Com efeito, o pânico moral é reconfigurado pelo dispositivo pedagógico, o qual faz valer as estruturas de pensamento burocráticas e democráticas (GALLO, 2017), além de aproximar os cruzados antigênero das técnicas de governo responsáveis por implementar criativamente dispositivos pedagógicos para intervir

sobre uma população com determinada rede com condições suficientes para criar cidadãs/ãos responsáveis em seus deveres morais em relação com o Estado, e não necessariamente com relação às igrejas. Estes processos de subjetivação sobre as famílias explicam não somente o estabelecimento da confiança entre elas e as escolas,<sup>5</sup> mas também a criação de subjetividades, como nos alunos da Escola 1.

#### Como repercutiu o Escola Sem Partido aqui dentro?

Hum... não repercutiu, não teve tanto... [...] quando começou a onda Bolsonaro apareceram vários alunos bolsominions, eles compraram a ideia e eles provocavam professor [...]

[...]

[...] Esse ano eles mudaram da água pro vinho [...] vai ter um concurso de redação que o tema é fake news e uma das salas resolveu que vai ganhar o concurso porque [...], eles não querem só participar, eles querem participar e ganhar. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Enquanto os relatos de gestoras/es afirmam mais vividamente um vínculo das famílias com causas religiosas, estudantes parecem estar mais motivados pela figura de Jair Bolsonaro. Esta assimetria nas relações pode indicar uma aproximação com diferentes canais de informação: a igreja para cuidadoras/es e as mídias sociais para adolescentes<sup>6</sup>. A própria Entrevistada 1 apresenta posteriormente que a compra de livros infanto-juvenis (materiais paradidáticos), consideradas por ela “histórias bobas”, são exigências das meninas em decorrência de uma cultura de *influencers* digitais. Professoras entrevistadas por Madureira (2007) perceberam que as mídias digitais desempenham um papel educativo, tal como sugerido pela Entrevistada 1, o que, segundo a autora, pode acontecer acompanhado do silenciamento de professoras/es e famílias para tratar sobre gênero.

<sup>5</sup> Subjetivação escolar que requer a compreensão de técnicas de si pelas mães em sua autoprodução e autoimposição (GALLO, 2017).

<sup>6</sup> É necessário perguntar-se, para diferenciar os fenômenos sociais e não reproduzir a situação de pânico na análise, se a subjetividade bolsonarista em adolescentes performatiza o pânico moral em defesa de um ideal curricular, como nas famílias, ou se é animada por uma performance do deboche.



O bolsonarismo narrado pela Entrevistada 1 soa efêmero, pois ela conta que na passagem de 2018 a 2019 os estudantes mudaram suas atitudes e posturas na escola, atraídos agora para uma subjetividade cidadã e de resistência na escola em decorrência da performatividade docente em meio a uma cultura de ativismo produtivo na escola, que se repetiria nas Escolas 3 e 4.

Não, é, as meninas estão muito fortes, as meninas estão... nossa!

**Com o EleNÃO, talvez?**

[...]

Eu acho que com tudo, e acho que também com as professoras, tem muita professora atuante aqui, então elas se espelham, elas acham... elas curtem, acham as professoras bacanas, são professoras inteligentes, então elas ficam contentes, elas falam *ah, é isso aí, tem mais é que brigar* e não sei o quê, e assim, mudou! Pra eleição pra cá deu uma mudada, mas assim, [...] a gente tem trabalhado e não tem trabalhado no sentido de queimar o nome [de Jair Bolsonaro], porque não precisa né, porque ele consegue fazer isso sozinho. (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

Olha, no [Maurício] Rabelo [nome fictício da escola] particularmente [o MESP] é duramente atacado, assim, o pessoal repudia terminantemente o que vem nesse sentido, né, inclusive no grupo [...] tem vários professores que colocam publicações pra gente se preparar melhor pra gente dizer não e pra gente orientar os pais, porque tem pais mesmo que vem questionar, uma característica que eu estranhei muito no Maurício Rabelo é isso né, que tem uma participação forte do conselho, é um conselho de escola que não tem muita variação de pais. (Entrevistada 5, Diretora, Escola3).

Olha, eu acho que nessa escola seria tranquilo [o embate com a “ideologia de gênero”], [...] mais tranquilo porque a gente tem uns professores que eles sabem trabalhar conteúdos polêmicos de maneira que não haja embate entre professor, aluno e tal [...] (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Os currículos de gênero praticados por professoras/es contribuíram na Escola 1 como conhecimentos estratégicos para intervir nas performatividades

**Periferia, v. 13, n. 2, p. 158-184, maio/ago. 2021**

antigênero das famílias, uma vez que a Entrevistada 1 relata que as estudantes meninas espelharam-se em suas professoras para resistir ao dispositivo de sexualidade católico-pentecostal, atitude bem vista por Brabo (2004), uma vez que o envolvimento político de estudantes na escola também determina o cotidiano escolar e, conseqüentemente, um currículo de resistência. A importância de professoras/es para o desenvolvimento dessas atitudes é ressaltado nas Escolas 3 e 4, nas quais, respectivamente, a Entrevistada 6 reconhece a qualidade da educação de gênero oferecida por um professor e a Entrevistada 5 relata que o ESP foi “duramente atacado” por suas/seus profissionais, que agiram na tentativa de conscientizar as famílias partícipes do conselho da escola.

Em uma afirmação pontual, Madureira (2007) informa que mães geralmente elogiam os trabalhos sobre sexualidade nas escolas mais do que pais, o que pode estar relacionado com a frequência e a participação no cotidiano escolar, além do constrangimento sentido pelas famílias ao terem de abordar temas de sexualidade em casa com seus filhos, levando Brêtas *et al.* (2011) e Silva *et al.* (2012) a sugerirem que essas atividades costumam ser delegadas às escolas, tal como observa a Entrevistada 7.

Nas entrevistas, por outro lado, não se percebem os elogios por parte de mães ou pais de segmentos alheios à “ideologia de gênero”. Encontra-se, no máximo, reações de tolerância ou respeito de duas mães para com as experiências românticas de suas filhas, o suficiente para aumentar a moral da Entrevistada 1 quando diz que “foi muito melhor do que a gente esperava”. Quando aparecem os elogios nos relatos, referem-se às competências e habilidades desenvolvidas em torno do capital humano.

E as famílias, elas também recebem bem esses [...] casais? Essas alunas?

[...]

É que eram duas... [...] começaram a namorar, tavam se pegando, se beijando, tal. E as mães, a reação [delas] foi muito melhor do que a gente esperava, uma não teve reação nenhuma [...] a outra encarou de uma forma super legal, [...] *eu só acho que minha filha tem que experimentar*

*tudo o que ela quiser experimentar, [...] tem que saber, daí ela vai poder escolher.* (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

*[...] o papel do aluno é estar sempre estudando, sempre atento àquilo, então se vier uma prova ele tem que apresentar um desempenho [...] então a gente esclarece algumas coisas pras famílias e as famílias compreendem muitas vezes, agradecem muitas vezes, [...] nossa, realmente, que bom - não, pode fazer isso mesmo - ah, se ele aprontar você pode me chamar [...].* (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

Em meio a essa campanha antigênero e apesar dos sucessos em resistir, as/os profissionais têm suas subjetividades afetadas: a Entrevistada 4 desenvolveu um sentimento de “indignação” e “estagnação”; a Entrevistada 8 não se sente “tão segura de falar” sobre gênero em sala de aula; já a Entrevistada 6 se preocupa em “como as famílias vão receber isso [o dizer verdadeiro]”; ao passo que o Entrevistado 2 sente “nojo” ao ver uma mãe com a camiseta do Movimento Brasil Livre, mesmo que ela não exponha qualquer contrariedade ao currículo de gênero da escola. Se em Madureira (2007), Jaeger e Jacques (2017) e Souza (2014) as professoras demonstram, respectivamente, “dificuldade”, “receio” e “medo” do que as famílias possam pensar em relação às atividades pedagógicas relacionadas a gênero, o mesmo acontece nas Escolas 2, 3 e 4.

*[...] a gente [professoras/es] se sente tão desrespeitado por nosso conhecimento pedagógico, no que a gente se constrói como professor ou mesmo como gestão [...], mas eu acho que a gente sempre sente muito indignado assim, muito ofendido até [...] eu me sinto meio estagnada, diz, assim, e o que a gente tá fazendo contra?, assim, me sinto meio amarrada [...].* (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

**Você acha que vocês têm autonomia na escola pra trabalhar questões de gênero e sexualidade?**

[...] então eu acho que a respeito da homossexualidade, eu acho que é mais difícil trabalhar, eu não me sinto tão segura de falar explicitamente *vamos trabalhar gênero* nesse sentido. (Entrevistada 8, Apoio à Gestão, Escola 4).

[...] no que ela [mãe] vem: camiseta do MBL [Movimento Brasil Livre], eu até olhei, não expressei nojo, nada, tentei manter assim, uma postura de *não, tá ok* [...] (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

**E você sente que vocês têm autonomia pra trabalhar essas questões no currículo?**

[...] a nossa maior dificuldade é como as famílias vão receber isso [as discussões], de como forma vai chegar nas famílias, na verdade. (Entrevistada 6, Vice-Diretora, Escola 4).

O compromisso com uma educação inclusiva de gênero parece vir com um alto custo: a corrosão da subjetividade para algumas/alguns atrizes/atores na tentativa de salvaguarda do dispositivo pedagógico contra o dispositivo de sexualidade, pois não se resiste às performatividades antigênero sem arriscar seu próprio desejo e sua subjetividade, ainda que o objetivo último da normalização sejam os filhos e filhas da comunidade escolar. Ademais, a movimentação de famílias, professoras/es, gestoras/es e estudantes conta com um ator adicional no contexto escolar: os governantes, cuja atuação pode ser externa ao contexto da prática (formulando e aprovando leis, como demonstra o Entrevistado 2, abaixo) ou interna (em forma de ativismo político, relatado pela Entrevistada 7, abaixo).

[...] vocês têm autonomia, então, pra trabalhar esse material [sobre gênero].

[...]

Sem problemas. Na verdade assim, total do portão pra dentro, porque como você bem sabe, né, Campinas passou por momentos muito delicados quanto a essa questão da abordagem sobre a questão de gênero

nas escolas, sobre a discussão do Escola Sem Partido [...] (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

**E o movimento Escola Sem Partido é muito forte aqui na escola? Ele é atuante?**

Não, não é atuante, nós somos completamente [interrupção de sentença], tem até um vereador que uma vez veio numa formatura falou com os pais [...]

**É o [Tenente] Santini<sup>7</sup>?**

... Não, [...] foi um pouco meio partidário, mas ficou ali, uma coisa que não pegou muito. (Entrevistada 7, Diretora, Escola 4).

Portanto, ao menos nas escolas pesquisadas em Campinas, se as mães atuam em defesa de um currículo antigênero, parece ser em decorrência de estratégias e táticas conhecidas e compartilhadas em conjunto com as igrejas evangélicas e, em menor medida, de vereadores, embora a arena política não possa ser facilmente desqualificada dessa campanha moral contra a “ideologia de gênero”. Tanto a Escola 4 quanto a Escola 2 não são tão frequentadas pelas famílias como as Escolas 1 e 3, onde a interdição a currículos de gênero expressa técnicas de pânico moral, visto que é esse ativismo pela regulamentação de condutas públicas pela privatização do desejo que fortalece sua interpretação de tática sexopolítica de governo (PRECIADO, 2018), a qual se verifica na disputa pelo dispositivo pedagógico, de forma tal que opere coerentemente com a biopolítica do capital humano (BÁRBARA *et al.*, 2019).<sup>8</sup>

Conseqüentemente, nos parece inequívoco que as quatro escolas municipais pesquisadas em Campinas continuam fabricando seus currículos de gênero enquanto experimentam defesas aos currículos de gênero desejáveis a seus interesses pedagógicos (CARVALHO & GALLO, 2017).

## Conclusão

<sup>7</sup> Tenente Santini é autor do Programa Escola Sem Partido para o município de Campinas (CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2021).

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, que a arena política mobiliza boa parte dos ensaios e análises em Frigotto (2019), bem como em Macedo (2017), em que tomam parte os valores privados, de mercado e em defesa da neutralidade.

A aproximação entre o ESP e o dispositivo pedagógico faz-se notar quando os interesses deste último são intermediados por expedicionárias/os antigênero, apresentados na atuação de mães e evangélicos/as que se valem do discurso “ideologia de gênero” para alertar as Escolas 1 e 3 dos perigos da homossexualidade. Com efeito, as mães performatizam a regulação de currículos de gênero na tentativa de sujeita-los às demandas do capital humano (BÁRBARA *et al.*, 2019; MACEDO, 2017).

Essa estratégia procura restabelecer o dispositivo de sexualidade no dispositivo pedagógico por meio de técnicas de pânico moral para a sujeição de corpos escolarizados à sexopolítica (PRECIADO, 2018), como demonstrado pelas emoções exacerbadas que as mães demonstraram ao conversarem com membros da gestão escolar sobre elementos de gênero dispersos no currículo das escolas: na Escola 1 uma mãe angustiada e com medo do que sua filha virá a ser no futuro quer colar cartazes informativos sobre “ideologia de gênero”; já na Escola 3 predomina a falta de paciência e a ira de uma mãe pronta para defender os direitos de educar sua filha a partir do currículo que lhe parece ser o mais correto, e que certamente não seria aquele proporcionado pela escola.

A sexopolítica certamente não se limita à atuação das mães evangélicas, mas recorre ainda ao bolsonarismo evidenciado pela atitude burlesca de estudantes (Escola 1) e da cooptação das famílias pelo discurso político de governantes e movimentos sociais em apoio ao discurso da “ideologia de gênero” (Escolas 2 e 4). Tais elementos do dispositivo de sexualidade ganham força sobre o dispositivo pedagógico com a corrosão da subjetividade de professores/as, algo que parece acometer entrevistadas/os das Escolas 2, 3 e 4, reservando-lhes diferentes estratégias para lidar com os conflitos em seus devidos contextos.

Sendo assim, constata-se, apesar da sexopolítica, que as escolas municipais de Campinas se valem estrategicamente do dispositivo pedagógico para negociar e disputar as representações do currículo escolar com as famílias por meio da atuação da gestão escolar (BALL *et al.*, 2012), esta última capaz de produzir confiança nestes encontros. Veja-se, por exemplo, que as Escolas 1 e 3 possuem uma proximidade maior com as famílias do que as Escolas 2 e 4, passo

necessário para proceder às técnicas de subjetivação democráticas, enquanto todas elas procuram agir sobre seus respectivos conjuntos de estudantes. Em ambas situações, as performatividades mediadas pelo dispositivo de sexualidade na cruzada antigênero (proporcionada pelo ESP e seus aliados) são provisoriamente separados do dispositivo pedagógico, podendo até mesmo indicar transformações nas concepções de capital humano, já que os elogios às escolas não se concentram em sua educação inclusiva de gênero, como percebido na Escola 4.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Escola Sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.107-122, 2019.

BRÊTAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva; JARDIM, Dulcilene Pereira; AGUIAR JUNIOR, Wagner de; OLIVEIRA, José Rodrigo. Aspectos da sexualidade na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.16, n.7, p.3221-3228, 2011.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRABO, Tânia Suelly Antonelli Marcelino. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. *Organizações & Democracia*, Marília, v.5, n.1, p.55-78, 2004.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes. A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. 265 f.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Projeto de Lei Ordinária nº213/2017.

Disponível em:

<[http://sagl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia\\_mostrar\\_proc?cod\\_materia=330387](http://sagl.campinas.sp.leg.br/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=330387)>. Acesso em: 01/06/2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *ETD*, Campinas, v.19, n.4, p.622-641, out.-dez. 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.110, p.143-155, julho 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.23, n.1, jan.-abr. 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, Curitiba, n.66, p.141-155, out.-dez. 2017.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos PAGU*, Campinas, n.53, p.1-16, 2018.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 475-489, 2011.

ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto de Lei Estadual e minuta justificativa. 2014a. <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa/>>. Acessos em: 31/05/2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. Anteprojeto de Lei Municipal e minuta justificativa. 2014b. Disponível: <<https://www.escolasempartido.org/blog/anteprojeto-de-lei-municipal-e-minuta-de-justificativa/>>. Acesso em: 31/05/2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. Apresentação. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. 2019a. Acesso em: 31/05/2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas. 2015. Disponível em:



<<https://www.escolasempartido.org/blog/notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinação-nas-escolas/>>. Acesso em: 31/05/2021.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem disse que os alunos não têm direito de gravar as aulas?. 2019b. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/quem-disse-que-os-alunos-nao-tem-direito-de-gravar-as-aulas/>>. Acesso em: 31/05/2021.

ESPINOSA, Betty Solano; QUEIROZ, Felipe Campanucci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, p.51-64, LPP, 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Biopolítica e subjetividade: resistência?. *Educar em Revista*, Curitiba, n.66, p.77-94, out.-dez. 2017.

HARAWAY, Donna. Manifesto do ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.33-118, 2009.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.25, n.2, maio-ago. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, São Paulo, v.18, n.43, São Paulo, p.449-502, set.-dez. 2018.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n.139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 429 p. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Brasília-DF:UnB, 2007.

MATTOS, Amana; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; COSTA, Carina Martins; SILVA, Conceição Firmina Seixas; PENNA, Fernando Araújo; VELLOSO, Luciana; LEONARDI, Paula; ALBERTI, Verena. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p.89-106, 2019.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v.32, n.3, set.-dez. 2017.

MOREIRA, Jasmine; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.4, p.1-19, 2019.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. *Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo*. 200 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBPAE*, Brasília, v.33, p.707-726, set.-dez. 2017.

POWNEY, Janet; WATTS, Mike. *Interviewing in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro ; DALLAPICULA, Catarina; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Expressão de sujeitos e efeitos de poder nas marcas culturais e nas políticas da vida. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, p.149-165, 2013a.

RODRIGUES, Alexsandro; RAMOS, Hugo Souza Garcia; SILVA, Ronan Barreto Rangel da. Gênero e sexualidade nas escolas: leituras que nos aproximam do campo dos direitos humanos de alunos e professores. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, p.165-182, 2013b.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O currículo escolar e a culpabilização materna. *Espaço do Currículo*, v.2, n.2, p.196-207, set. 2009/mar. 2010.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. Tradução: Ana Carolina Soares. *Projeto História*, São Paulo, n.45, p.327-351, dez.-2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul.-dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.2, p.561-572, maio-ago. 2011.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Práticas conservadoras: suas influências nas tessituras identitárias de gêneros e sexualidades. *Periferia*, Duque de Caxias, v.9, n.2, p.16-37, jul.-dez. 2017.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; GOANÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-28, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Moisés Moreira da; TUNICE, Lucio Mauro da Luz. O papel da Gestão Escolar na tratativa de demandas relacionadas a problemas de Identidade de Gênero na Educação Básica. *ECCOM*, v.10, n.20, p.183-190, jul.-dez. 2019.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CAETANO, Marcio. Narrativas em primeira pessoa: experiências docentes, gênero e sexualidades. *Periferia*, Duque de Caxias, v.9, n.2, jul.- dez. 2017.

SILVA, Patrick Leonardo Nogueira da; FONSECA, José Ronivon; SOARES, Lucas Mendes; SOUZA, Joseane de Oliveira. Conhecimento dos adolescentes de uma escola estadual da cidade de Montes Claros/MG sobre métodos contraceptivos. *Motricidade*, Ribeira de Pena, v.8, n.52, p.825-831, 2012.

SOUZA, Marcos Lopes de. Partilhando uma experiência de ensino sobre gênero e sexualidade em curso de formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, Bogotá, n.extraordinário, Memórias, Sexto Congresso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, p. 278-284, 08 a 10 de outubro de 2014.

WEEDON, Chris. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge; Oxford: Blackwell, 1987.