

GRAPHICAL ABSTRACT



The gender dispute and perception and action of teachers and institutions.

A DISPUTA EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO MUNICÍPIO DE VIANA: ENTRE AS PERCEPÇÕES E AS AÇÕES DOCENTES

THE DISPUTE OVER PUBLIC GENDER POLICIES IN THE CITY OF VIANA: BETWEEN PERCEPTIONS AND TEACHING ACTIONS

Elda Alvarenga^{1*}, Erineusa Maria da Silva², Juliana de Almeida Machado³ e Joel da Silveira⁴

¹ Associação de Desenvolvimento Agrícola Interestadual, 29010-390, Vitória – ES, Brasil.

² Departamento de Ginástica, Universidade Federal do Espírito Santo, 29075-910, Vitória – ES, Brasil.

³ Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES, 29130-142, Viana – ES, Brasil.

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES, 29176-439, Serra – ES, Brasil.

*eldaalvarenga@uol.com.br

Artigo submetido em 12/09/2024, aceito em 11/02/2024 e publicado em 01/05/2023.

Resumo

Este artigo pretende analisar as percepções e as ações das professoras que atuam nas escolas da rede municipal e estadual do município de Viana/ES sobre as políticas de gênero para a educação e identificar as tensões provocadas na atividade docente e nas políticas públicas pelo movimento conservador denominado “ideologia de gênero”. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório, que utilizou fontes documentais, entrevistas com representantes do Conselho Municipal de Educação e um instrumento do tipo *survey* com 45 professoras do município de Viana. Os dados revelam que nesse município o projeto conservador denominado de “ideologia de gênero” teve rebatimento na Câmara Legislativa como projeto de lei, mas que não obteve êxito. O termo gênero não aparece no Plano Municipal de Educação, no entanto o plano busca resguardar o respeito à diversidade, a não violência e a não discriminação nas estratégias de desenvolvimento de suas metas. Nas escolas pesquisadas, as professoras que dizem realizar ações de gênero, em sua maioria, fazem-no por via dos conteúdos de suas disciplinas. Ademais, a precária formação docente na área pesquisada, as dificuldades relacionadas com as religiosidades e a laicidade da escola, bem como a falta de tempo das professoras são elementos que limitam o tratamento pedagógico e político dessas temáticas nos cotidianos escolares. Todas essas dificuldades podem indicar motivos para a dificuldade de compreensão sobre os conceitos de gênero e de “ideologia de gênero”.

Palavras-chave: políticas públicas de gênero; movimento pedagógico de gênero; ideologia.

Abstract: This article aims to analyze the perceptions and actions of teachers who work in municipal and state schools in the municipality of Viana/ES on gender policies for education and identify the tensions provoked in the teaching activity and in public policies by the conservative movement called “gender ideology”. It is characterized as a qualitative, exploratory study, which used documentary sources, interviews with representatives of the Municipal Council of Education and a survey instrument with 45 teachers from the municipality of Viana. The data reveal that in this municipality the conservative project so-called “gender ideology” had repercussions in the Legislative Chamber as a bill, but it was not successful. The term gender does not appear in the Municipal Education Plan, however the plan seeks to protect respect for diversity and non-violence and non-discrimination in the development strategies of its goals. In the schools surveyed, the teachers who say they carry out gender actions mostly do so through the contents of their disciplines. Furthermore, the precarious teacher training in the researched area, the difficulties related to religiosity and the secular nature of the school, as well as the teachers' lack of time are elements that limit the pedagogical and political treatment of these themes in school routines. All these difficulties may indicate reasons for the difficulty in understanding the concepts of gender and “gender ideology”.

Keywords: public gender policies; pedagogical gender movement; ideology.

1 INTRODUÇÃO

As informações movimentadas neste artigo vinculam-se à pesquisa mais ampla intitulada *Gênero, sexualidade e ideologia no Estado do Espírito Santo: desdobramento sobre as políticas públicas educacionais*, realizada pelo Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e

Sexualidades (Nupeges), no período de março de 2018 a dezembro de 2019. A proposta dessa investigação mais ampla foi acompanhar e compreender as políticas de gênero para a educação de cinco municípios da Microrregião da Grande Vitória – Cariacica, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória –, bem como as percepções

e ações das professoras¹, em especial, a partir do surgimento do movimento conservador chamado “ideologia de gênero”. Neste artigo, apresentamos os dados referentes às docentes atuantes nas redes municipal e estadual do município de Viana.

O interesse nessa discussão emerge da percepção de que vem ocorrendo, como afirmado por Silva (2017), uma efervescência em torno da temática gênero no Brasil. A autora aponta a existência de um movimento pedagógico de gênero nas escolas, em especial de 2003 a 2016, que foi potencializado pela ascensão de políticas públicas do Governo Federal nesse período. Tais políticas, segundo a autora, espalharam-se pelo país conseguindo promover ressonâncias nas ações pedagógicas das professoras da educação básica do Espírito Santo. Além disso, essas ações pedagógicas de gênero, segundo as professoras participantes da pesquisa realizada por Silva (2017), direta ou indiretamente, têm relação com as construções históricas do movimento de mulheres e feministas.

Esse movimento pedagógico de gênero, não sem tensões desde sempre, passa a conviver com disputas cada vez mais acirradas e, em sua contraposição, vemos, principalmente a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, ascender um movimento conservador de cunho religioso-parlamentar que busca obstaculizar as discussões a respeito da temática gênero nas escolas. Essa luta pela contenção do movimento pedagógico de gênero pode ser confirmada quando vemos a retirada de toda e qualquer menção à palavra gênero e diversidade sexual do Plano Nacional de

Educação (PNE)² e, posteriormente, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação nos anos subsequentes, bem como dos diversos³ projetos de lei apresentados às Assembleias Legislativas e às Câmaras Municipais pelo país afora questionando o gênero como conteúdo de ensino nas escolas (Silva, 2017).

Nesse sentido, nesta pesquisa, consideramos como pressuposto a seguinte tensão: um movimento pedagógico de gênero (Silva, 2017) que vinha se consolidando nas escolas e que passa a ser interdito pelas investidas do movimento conservador chamado “ideologia de gênero”. Nossa tarefa, então, neste estudo, foi buscar compreender como esse debate se encontra nas escolas, pensando sobre as seguintes questões: o que as professoras estão entendendo por gênero e por “ideologia de gênero”? Elas realizam/continuam realizando ações de gênero na escola? Como a chamada ideologia de gênero tem afetado a ação pedagógica das professoras? Como as secretarias de educação dialogam com as temáticas de gênero e sexualidade, em especial no que tange à formação docente e ao currículo escolar? Quais os desdobramentos do movimento desencadeado pela chamada “ideologia de gênero” em relação às políticas educacionais no município de Viana-ES? Quem atua na defesa da denominada “ideologia de gênero” e/ou a tensiona no município de Viana-ES?

Entendemos que a política pública se faz em relação às ações pedagógicas das professoras na medida que influenciam a elaboração de políticas públicas de gênero e são influenciadas em suas ações pedagógicas quando da implantação dessas políticas públicas. Essa influência recíproca se dá por meio de percepções e ações que se organizam, sobretudo, por

¹ Ao se referir aos/às seus/suas respondentes e docentes atuantes da área de educação, esta pesquisa fez a escolha política de utilizar a flexão de gênero no feminino, entendendo que, historicamente, a construção do magistério, principalmente da educação infantil ao fundamental, anos iniciais, é formada majoritariamente por mulheres.

² Conforme a Lei nº 13.005/2014.

³ A título de exemplo: PL nº 10.577/18 apensado ao PL nº 1.859/15 e, mais recentemente, o PL nº 2.578/20.

afinidades políticas e ideológicas. Esta pesquisa procura conhecer essas percepções e ações, especificamente aquelas que podem ser observadas no exercício pedagógico das professoras e, também, no modo de organizar o trabalho docente.

Essas ações, a nosso ver, não são aleatórias; têm um cunho político e ideológico relacional aos contextos nos quais as atrizes e atores da escola estão envolvidos e apresentam um potencial de gerar um movimento de tensão “por dentro” que pode provocar deslocamentos quanto à formação de gênero ali pretendida: tanto para a ampliação da discussão de gênero quanto a redução desse debate. Como nos afirma Silva (2021):

As ações pedagógicas são compreendidas como aquelas que são levadas a efeito por docentes nas escolas e que não se vinculam apenas à formação e experiências no trabalho, mas também são constituídas pela história de vida, conforme destaca Tardif (2002), de maneira que, entre o conhecimento das professoras e a intervenção propriamente dita, há um planejamento mediado por uma série de tensões. A ação é gerada na/pela relação dialética entre a compreensão e a intervenção (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Mediação feita principalmente pelas questões objetivas da vida, mas também pela cultura, ou pelo capital cultural (Bourdieu, 2005) das professoras.

A ação pedagógica, nesse sentido, é um processo formativo e ao mesmo tempo de autoformação, que é historicamente constituído. Assim, as ações pedagógicas são possibilidades efetivas de se produzirem movimentos, na medida em que se vinculam às práticas sociais (os movimentos sociais, a vida cotidiana etc.), que são fontes geradoras de saberes e de inovação (Gohn, 2011) dessas ações. Nessa perspectiva, nosso olhar neste estudo se direciona a perceber as tensões que se

estabelecem nas escolas quanto às políticas públicas de gênero levadas a efeito pelas ações das professoras e a intensificação das interdições a essas práticas pedagógicas de gênero nas escolas.

Gênero é um conceito bastante complexo, pois, além de ser compreendido como uma identidade, também é compreendido como uma estrutura de organização social e de dominação simbólica (Bourdieu, 2005). Nessa complexidade, as relações de gênero que estão presentes em todas as práticas sociais dos humanos, compondo com as relações de classe e as relações étnico-raciais uma alquimia estruturante da sociedade, têm suas assimetrias, suas desigualdades e suas hierarquias naturalizadas, como forma de dominação e de exploração (Yannoulas, 2013; Silva, 2017; Silva, 2021).

Diante disso, a perspectiva de gênero se propõe a desnaturalizar as diferenças e as desigualdades de gênero e considera a escola como um território privilegiado e estratégico para tal, por meio da educação de gênero. A educação de gênero na escola pretende problematizar as naturalizações que perpassam as nossas diferenças e dizer que elas não podem ser usadas como motivo para preconceito e discriminação, tampouco como justificativa para se criar e aceitar desigualdades de direito e de condições entre as pessoas. O que a educação de gênero quer é o respeito e a equidade de direitos e de condições.

Nas proposições de Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como um significado social e político, historicamente atribuído aos sexos. Para a autora, esses significados são capazes de evidenciar as dissimetrias e hierarquias, seja nas identidades ou sexualidades dos sujeitos, que se expressam nas relações e práticas sociais. Dessa forma, entendemos que gênero se coloca como uma categoria importante de análise das relações e práticas sociais exercitadas no campo educacional, portanto, nas ações

pedagógicas que caracterizam o trabalho docente.

Considerando as questões que buscamos compreender, quanto aos procedimentos metodológicos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Em um primeiro momento, buscamos produzir dados por meio de fontes documentais, como legislações municipais, planos de educação e documentos curriculares.

A seguir, utilizamos um *survey*⁴, elaborado com questões abertas e fechadas. O instrumento foi disponibilizado pela plataforma *on-line Google forms*. O link do questionário foi enviado também por *WhatsApp* às professoras de doze escolas das seis regiões administrativas do município de Viana,⁵ quais sejam: Marcílio de Noronha, Centro, Universal, Vila Bethânia, Areinha e Campesinas. Em cada uma dessas regiões, foram selecionadas duas escolas (uma da rede municipal e uma escola estadual). A seleção foi realizada considerando os seguintes critérios: maior escola da região, maior número de professoras por escola e receptividade à pesquisa. No caso da rede municipal, a seleção foi feita pela Secretaria de Educação, mediante consulta prévia às escolas. Esse procedimento contribuiu muito para a receptividade das escolas à pesquisa. Nessa etapa, contamos com a participação de 45 respondentes: 12 da rede estadual (26,67 %) e 33 da rede municipal (73,33%). No intuito de dar visibilidade tanto ao conjunto dos dados do

município e, ao mesmo tempo, às especificidades das duas redes de ensino, em alguns momentos trataremos essa amostra conjuntamente e, quando se fizer necessário, de forma separada.

Na terceira fase da pesquisa, realizamos duas entrevistas semiestruturadas, uma com um representante do Conselho Municipal de Educação de Viana (CMEV) e outra com uma diretora do Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes). Para resguardar a identidade⁶ dos/as entrevistados/as, utilizamos termos gerais como “a secretaria” ou “a professora”.

A questão aberta do questionário, em que solicitamos que as professoras respondessem sobre o que entendiam por “ideologia de gênero”, foi analisada⁷ com base em elementos da análise de conteúdos (Bardin, 2008), principalmente no que diz respeito à existência de recorrências que possibilitam trazer à tona o que há de mais evidente nas falas dos participantes e permitem realizar inferências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A FALÁCIA DA IDEOLOGIA DE GÊNERO: “NÃO VIEMOS PARA EXPLICAR, VIEMOS PARA CONFUNDIR”

A inclusão do debate em torno do gênero e da diversidade sexual nos currículos escolares ocorre, de forma mais acentuada e oficial no Brasil, a partir da década 1990, sob a forte influência das

⁴ Utilizamos o *survey*, porque é indicado pela literatura como adequado quando se busca responder a questões cujo foco de interesse seja saber o que, como e por que determinado objeto de estudo, localizado no presente ou num passado recente, está acontecendo. Conforme Pinsonneault e Kraemer (1993), por meio do *survey*, podem-se identificar as manifestações de uma população quanto às suas opiniões, atitudes, situações ou acontecimentos.

⁵ Conforme divisão geográfica e administrativa disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Viana.

⁶ Conforme acordado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 196/1996.

⁷ Essa análise seria ainda tratada em diálogo com os dados recolhidos a partir da realização de grupos focais, o que não foi possível, devido ao isolamento social em função da pandemia de Covid-19. O grupo focal adensaria o conhecimento sobre como o conceito de “ideologia de gênero” tem sido pensado pelas professoras e os efeitos sobre suas ações.

agendas políticas internacionais e das ações reivindicativas dos movimentos feministas e da comunidade LGBTQIA +⁸ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*,

Intersexo) da época. A partir desse período, percebe-se um avanço nos debates em torno da inclusão das temáticas de gênero e orientação sexual tanto nos currículos da educação básica como nas diretrizes curriculares de formação de professores/as.

Um marco importante da década de 1990, em relação aos avanços para a perspectiva de gênero nas políticas para a educação, foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental em 1997. Os PCNs se colocaram como uma referência na elaboração ou na revisão curricular dos estados e dos municípios, já que deveriam respeitar a realidade social local. Os PCNs, apesar de terem sofrido críticas de estudiosas da temática gênero (Auad, 1999; Altmann, 2015; Vianna; Unbehaum, 2006), especialmente quanto ao seu caráter centralizador, tendo em vista as características políticas e geográficas diversas do território brasileiro, foram reconhecidos por trazerem como novidade os cadernos dos temas transversais, dentre os quais o relativo à Orientação Sexual.

Outro momento bastante importante para o avanço das políticas de gênero se deu a partir de 2003, quando o Estado brasileiro passa a se organizar com uma estrutura institucional que trata das questões de gênero: a Secretaria de políticas para as mulheres (SPM) e a Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI)/MEC⁹. O período de

2003 a 2016 foi marcado pelo interesse dos governos de apresentar políticas públicas sociais e educacionais de formação, endereçadas às pessoas que vivem à margem dos direitos à vida, à saúde, à igualdade de gênero, dentre outras.

No percurso de criação de políticas públicas pelo governo federal, nos mais de 10 anos de governos progressistas, algumas conquistas, frutos das relações de forças sociais no campo dos direitos e também da influência de organismos internacionais e multilaterais, podem ser citadas: o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (em 2004); o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2007); o Programa Brasil sem Homofobia e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras (Madsen, 2008); o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, que buscava garantir que o recorte transversal de gênero fosse considerado na formulação e implementação de políticas públicas no país (Graça; Malagutti; Vieira, 2010; Yannoulas, 2002); e a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, que assumiu o papel não só de impulsionadora, mas também de articuladora dessa nova institucionalização, sendo a formação em gênero encarada como uma política pública a ser desenvolvida pela SPM.

Não menos importante foi a criação das Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres, fruto da política de concertação¹⁰ adotada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007). Esses novos mecanismos se constituem

⁸ O símbolo “mais” é usado para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se enquadram no padrão cis-heteronormativo.

⁹ Em 2002, ainda na estrutura do Ministério de Justiça, foi criada a Secretaria Nacional dos Direitos da Mulher. No ano seguinte, passou a nova configuração: denominada de Secretaria

Especial de Políticas para Mulheres, vinculada diretamente à Presidência da República, com estatuto de ministério e contando em sua composição com representantes da sociedade civil e do governo.

¹⁰ Tipo de política que amplia os canais de diálogo da sociedade civil com os governos, por meio da participação em fóruns, seminários, conferências, dentre outros espaços de mobilização de atores, principalmente, dos movimentos sociais (Moehlecke, 2009).

também como significativos instrumentos de pressão. É nessa configuração de diálogo e pressão que se organizam novas institucionalidades, como a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) que, em abril de 2004, por sua fusão, dão origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). Essa secretaria tinha a função de articular ações de inclusão social e valorização da diversidade (Vianna; Unbehaum, 2006).

Foi nesse processo de ampliação de direitos e de espaços institucionais e, também, como resultante do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) que, ainda em 2004, tiveram origem as primeiras ideias e intenções de criação do curso Gênero e diversidade na Escola (GDE) no âmbito do governo federal. A SPM, em articulação institucional com o Conselho Britânico (*British Council*), deu início a um debate para elaborar uma proposta de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação de todo o Brasil. Dessa reflexão foi proposta a criação da política denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que seria implantada por meio de um curso de formação de professoras que articulasse as temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual (Auaud, 2008). Essa política tinha como proposta promover uma cultura do respeito e a garantia de Direitos Humanos, da equidade étnico-racial e de gênero, da valorização da diversidade (Brasil, 2009).

Apesar do reconhecimento, por parte da academia, do incremento de políticas públicas de gênero para a educação nos últimos anos no Brasil, bem como o reconhecimento da relevância das políticas implementadas de forma mais enfática pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), a perspectiva desses governos de privilegiar a

implementação de políticas públicas de gênero para a educação foi problematizada, pelo viés da educação continuada e na modalidade Educação a Distância (EaD). O foco dessa problematização está no entendimento de que a formação docente é um dos múltiplos espaços/tempos que podem fortalecer mecanismos de superação de preconceitos e que podem estabelecer novos paradigmas que ajudem na constituição de novas práticas pedagógicas referentes a gênero e diversidade¹¹ sexual. Isso é mais problemático quando se investe na formação continuada na modalidade EaD e muito pouco em mudanças curriculares no que tange à formação inicial, bem como nas condições para que elas se materializem.

Ainda que não desconsiderando essas críticas, é possível afirmar que as políticas,¹² com caráter indutivo, implementadas pelo governo federal nesse interstício temporal provocaram a agenda de gênero na educação dos estados e municípios. Em que pese toda a complexidade que envolve desenvolver política em um país federativo, diversos cursos no campo dos Direitos Humanos¹³ e no campo da discussão de gênero foram realizados a partir da adesão e parceria dos estados e municípios às políticas emergidas do governo federal. A realização dos cursos também foi importante como um estímulo para produções bibliográficas locais, já que, na alocação de recursos para a realização dessas políticas, havia a rubrica para publicações (Brasil, 2015).

¹¹ Importante ressaltar que a noção de diversidade que preconizamos extrapola a ideia de diversidade como mera diversificação e situa-se na seara da produção de desigualdades sociais (Vianna, 2012).

¹² Podemos citar também o Plano Plurianual 2012-2015 – o Plano Mais Brasil.

¹³ Alguns desses cursos traziam a discussão de gênero em seus cadernos, como foi o caso do curso Educação em Direitos Humanos, ofertado pela Ufes, no período de 2009-2014.

Vivenciamos, assim, no Brasil, quase três décadas de ascensão e fortalecimento em torno das questões da diversidade sexual, de gênero e étnico-raciais nos processos formativos escolares, com uma variedade de produções científicas e materiais didáticos nos diversos ramos de conhecimento.

Quando articulamos esse debate com o movimento da chamada “ideologia de gênero”, observamos que, no Brasil, a virada do século XX para o XXI se constituiu como um período de ascensão das lutas por direitos sociais mais igualitários, com vistas à equidade de direitos historicamente negados a uma considerável parcela da população excluída da sociedade. Em paralelo, de forma inicialmente sutil e em contraposição às conquistas anteriormente mencionadas, um movimento reacionário também se apresenta em uma verdadeira cruzada contra os debates em torno de gênero e sexualidade. Tendo como fundamento principal a negação ao gênero como conceito científico, busca colocá-lo no campo da ideologia. Utilizando-se de uma literatura religiosa e falaciosa, afirma que é objetivo do gênero negar a natureza biológica (e divina) dos seres humanos à medida que questiona a coerência direta entre sexo, identidade de gênero e desejo. O que para os/as estudiosos/as de gênero é uma ferramenta teórica metodológica que contribuiu para explicitar o teor cultural dos papéis socialmente construídos para mulheres e homens na sociedade (Silva *et al.*, 2018), para os que o atacam chamando-o de *ideologia de gênero*, seria uma forma de negar a existência dos sexos biologicamente constituídos. Em torno desse debate, apelam para a destruição do papel divino dos corpos dos homens e das mulheres.

Esse grupo ganha terreno à medida que se organiza em torno de parlamentares, juristas e líderes religiosos (católicos e neopentecostais) conservadores que pouco a pouco vão formando um exército contra

toda a qualquer menção a gênero e sexualidade nos currículos escolares. Indício importante do alcance desse arranjo nefasto e mentiroso foi o que ocorreu nos processos de revisão do Plano Nacional de Educação e, também, nos planos estaduais e municipais de educação. Para Freitas (2019, p. 35), “[...] esse movimento de retirada do termo gênero dos planos de educação expressa que os discursos arcaicos, passaram a ser cena comum em nosso país”. Movimento semelhante ocorreu em 2017, quando

[...] o MEC suprime da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) todas as menções a “gênero” e “orientação sexual”. Dois dias após ser entregue a versão final do documento, o MEC encaminha ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma versão com termos retirados em determinadas frases. O MEC alegou encontrar redundâncias e também que as alterações não comprometeriam o conteúdo do que estava no documento (Freitas, 2019, p. 34-35).

Apesar de o Espírito Santo também ter sofrido forte influência de grupos reacionários contra a menção do gênero no plano estadual e nos planos municipais de educação, conforme retratado em Freitas (2019), Silva *et al.* (2019) e, Ramalho (2020), quando dialogamos com a Secretaria Municipal de Educação, ela nos informou que no município esse processo não ocorreu. Houve a apresentação de um projeto de lei que buscava criminalizar a discussão de gênero nas escolas na Câmara Legislativa, mas ele não prosperou. Tampouco houve qualquer denúncia da comunidade, professores/as ou alunos/as que viessem a questionar a discussão de gênero nas escolas. Ademais, vemos no Plano Municipal de Educação que foram mantidas as possibilidades de uma educação que enfrente questões de violência, discriminação e preconceitos, como se vê no seu art. 2º e na Meta 4 e 7:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental;

Meta 4.7 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, bem como da permanência e do desenvolvimento escolares dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

Meta 7.22 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção de cultura de paz e ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso primeiro contato foi com as Secretarias de Educação, em busca de informações preliminares que pudessem contribuir com o desenvolvimento da investigação. Nessa etapa, identificamos que na Secretaria Municipal de Viana existe um setor responsável para pensar/planejar sobre as questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual: a Comissão de Diversidade Sexual, de Gênero e Estudo em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena¹⁴, composta por duas professoras e dois professores que atuam na Secretaria de Educação. Nota-se que essa é uma iniciativa que muito contribui para que essas temáticas não sejam “esquecidas” em meio a tantas demandas com as quais as Secretarias de Educação têm que lidar cotidianamente.

No caso de Viana, ficou explícita, durante o processo de pesquisa, a forma

como a comissão se articula interna (com os outros setores da Secretaria de Educação) e externamente, no diálogo com as escolas. Diante do atual contexto de ataque à presença dessas temáticas nos conteúdos curriculares, ter na Secretaria profissionais que, além de sensíveis ao tema, também têm formação e pautam o debate sempre que preciso é uma forma de resistir e enfrentar as falácias da “ideologia de gênero”.

Identificamos também que o município de Viana possui Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei 2.726/15¹⁵ e, apesar de o representante da Secretaria afirmar, em entrevista, que não houve nenhum movimento em relação à discussão de gênero na formulação do plano, não identificamos, em nenhum momento, o termo gênero no referido plano. Por outro lado, foi possível perceber algumas brechas que justificam não somente a presença das temáticas no currículo dos/as alunos/as como também na formação de professores/as, como pode ser visto nas diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) a seguir:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] IV - melhoria da qualidade da educação; [...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental [...] (Viana, 2015, p. 1).

Consideramos ser impossível superar as desigualdades educacionais e promover a cidadania, erradicar todas as formas de discriminação sem reconhecer a opressão e as desigualdades de gênero e aquelas provocadas pela imposição da heteronormatividade na sociedade e escola. Dessa forma, é papel do sistema escolar

¹⁴ Nomeada pela Portaria nº 001/2018.

¹⁵ Disponível em: https://diariomunicipales.org.br/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fdiariomunicipales.org.br%2Farquivos%2Fedicoes%2F1433368062_edicao_273_assinado.pdf#page=48.

não somente considerar essas temáticas no currículo formal, como também proporcionar políticas públicas de formação para professores/as que considerem essa especificidade da cidadania e dos direitos humanos. Outra “brecha” importante é o que está disposto na estratégia 6 da Meta 1 do Plano Nacional de Educação¹⁶:

[...] Participar de ações que objetivem a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços das pesquisas e teorias educacionais no atendimento da população de até cinco anos [...].

Ora, como garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas condizentes com os avanços educacionais e não considerar a diversidade sexual humana, já tão presente nas produções acadêmicas que, inclusive, conclamam a escola a assumir o seu papel social diante dos diversos preconceitos sofridos (e praticados) por meninos e meninas no ambiente escolar? Por fim, o plano também apresenta como uma de suas estratégias: “[...] Efetivar a realização/avaliação/reconstrução do Projeto Político Pedagógico com práticas inclusivas contextualizadas¹⁷ [...]”. Como incluir, sem considerar as diferenças quanto ao gênero?

¹⁶ Meta 1 - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

¹⁷ Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Quando questionamos se o representante da Secretaria tem conhecimento sobre a realização de algum momento de debate/discussão/planejamento junto às famílias dos/as estudantes sobre a questão de gênero e a diversidade sexual, foi-nos informado que existe uma formadora que atua nas unidades de ensino com o tema sexualidade, mas que ainda não se chegou até o debate de gênero. Também questionamos se a Secretaria realizou, nos últimos anos, algum momento de debate/discussão/planejamento junto aos/às docentes sobre a questão de gênero e a diversidade sexual. Nesse caso, a professora ponderou que, como a comissão foi recentemente criada, ainda não teve tempo para atuar na formação de professores/as, mas esse é um dos seus objetivos.

No que se refere às informações das respondentes, vimos que, quanto à área de atuação, a maioria (84,44%) é professora. Quanto às demais respondentes, são pedagogas, diretoras e coordenadoras, num total de sete (15,56%) profissionais. Em relação ao sexo, grande parte (68,89%) se declarou do sexo feminino e 14 (31,11%) do masculino. Em relação à identidade de gênero, 28,89% identificam-se como homens cis, 62,22% como mulheres também cis e quatro pessoas (8,99%) afirmaram que não sabiam informar. A respeito dessa última questão, pensamos que, apesar das muitas transformações nas terminologias relacionadas à diversidade sexual, bem como o movimento constante de se adequar a linguagem aos avanços da ciência, é no mínimo preocupante que quatro professoras não tenham conhecimento desse assunto, considerando que, como educadoras, estão em contato direto com jovens e crianças que vez por outra demandam conhecimentos a esse respeito. Os dados apontam que, acerca da orientação sexual, predomina a hétero (82,22%); no entanto 11,11% se identificam como homossexuais; 4,44%

não desejam informar e 2,22% assinalaram que não sabiam informar.

Em relação à faixa etária do grupo analisado, quando consideramos os dados das duas redes de ensino, vimos que o registro de maior frequência está entre as pessoas de 31 a 40 anos (48,89%) e 41 a 50 anos (28,89%). Outras faixas de idade se distribuem em menor escala: 6,67% pessoas estão entre 51 e 60 anos e 15,56% com idade entre 21 e 30 anos.

Em relação à raça/etnia, observamos que a maioria (46,67%) sinalizou a alternativa parda. Se considerarmos que 15,56% se identificam como negras, podemos afirmar que 62,23% da amostra é não branca, visto que 37,78% se declararam dessa raça/etnia. Destaca-se que não houve casos de respondentes que se reconhecem como indígenas ou que não souberam responder.

No que se refere à formação acadêmica, observamos que 91,11% das pessoas que participaram do questionário cursaram algum curso de pós-graduação *lato sensu*. Aliando-se ao fato de que nenhum profissional da amostra declarou não ser graduado, pode-se afirmar que as participantes apresentam um significativo percurso formativo, pelo menos quanto aos anos de estudos. Nota-se, no entanto, que somente uma respondente afirma ter mestrado e nenhuma tem doutorado. Quando comparamos esses dados aos outros municípios da Microrregião da Grande Vitória, vemos que eles não destoam da maioria dos municípios circunvizinhos, o que nos leva a questionar quais fatores justificam o irrisório quantitativo de professores e professoras que atuam na educação básica que tem acesso à formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Quando questionamos sobre a tipologia da instituição formativa, a maior parte (66,67%) afirma que cursou em instituição privada, seguido por 26,67% em instituições públicas federais e somente 4,44% em instituições públicas estaduais.

Quando comparamos os dados entre as duas redes (considerando que na rede estadual 41,57% alegam ter estudado em instituições particulares e 41,57% em instituições públicas), é possível afirmar que, nesse sentido, existe uma diferença considerável entre as duas redes, visto que, dos profissionais da rede municipal de Viana, 75,76% estudaram em instituições privadas. Do conhecimento que temos sobre a rede, podemos apontar alguns indícios que podem justificar tal diferença: os docentes da rede municipal residem mais próximos ao município de Viana, logo, mais distantes da única universidade federal do Espírito Santo e, ainda, a parceria firmada pelo município com uma Faculdade¹⁸ particular nele sediada nas primeiras décadas do século XXI.

Interessávamos também identificar há quanto tempo as docentes concluíram o mais alto grau de formação. Das respostas a essa questão obtivemos as seguintes informações: na rede municipal, 81,82% informaram que cursaram a sua última formação em até 10 anos; os demais (18,18%) cursaram há mais de 10 anos. Já na rede estadual, os dados apontam que 25% cursaram em até 10 anos e 75% há mais de 10 anos.

Quando deslocamos os dados para a formação continuada relacionada aos conteúdos de gênero e sexualidade, perguntamos às respondentes se participaram, no ano de 2018¹⁹, de alguma atividade ou curso de formação relacionado às temáticas. Na rede municipal de Viana, 81,82% afirmaram que não; 18,18% responderam afirmativamente à questão. Em relação aos órgãos proponentes dessas atividades, das 15 respondentes que participaram de alguma atividade, 13 (86,67%) indicaram que a formação em gênero realizada foi ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, uma (6,67%) afirmou ter sido por instituição de ensino superior e uma

¹⁸ FESAV - Sociedade Educacional de Viana.

¹⁹ Ano anterior à coleta de dados da pesquisa.

(6,67%) respondente, pelo Ministério da Educação.

Na rede estadual, todos afirmaram que não participaram de nenhuma atividade relacionada às temáticas supracitadas. No entanto, para nossa surpresa, uma (8,33 %) respondente indica que a atividade foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação, uma (8,33 %) na Secretaria Estadual de Educação e outra (8,33 %) em instituição de ensino superior. Destaca-se, aqui, a presença ainda pouco significativa das instituições de ensino superior e a nula participação do Sindicato dos/as Professores/as nesse processo formativo, considerando a trajetória de luta desse sindicato em relação ao gênero e à diversidade sexual. Destaque para a Secretaria Municipal de Educação que, apesar de pouco, foi indicada por professores das duas redes de ensino.

Ainda sobre os processos formativos, perguntamos sobre as contribuições das experiências formativas. A análise conjunta das respondentes das duas redes indica como principal contribuição a possibilidade de aprofundar os conhecimentos (61,11%), seguida pela reflexão sobre a própria prática profissional (22,22%) e, com menor incidência (5,56% cada): ajudar os/as estudantes/crianças, utilizar novas tecnologias para apoiar as atividades e colaborar com os colegas na preparação de atividades e projetos.

Buscamos também identificar qual o grau de controle que elas consideram ter sobre os seguintes aspectos da atividade

docente: a seleção dos conteúdos, os modos e métodos de educar, a seleção do material didático, a definição de atividades e a organização do tempo de trabalho. A tabela 1 ilustra a sistematização das informações coletadas na rede municipal.

Nota-se que, dentre os aspectos listados, os que as respondentes afirmam ter mais controle são, com o mesmo percentual (51,52 %), a seleção do material didático e a organização das atividades; seguidas pelos métodos de ensino (48,48%), a seleção de conteúdos (42,42%) e a organização do tempo (36,36%). Chama nossa atenção, positivamente, o fato de nenhuma respondente indicar que não tem nenhum controle sobre esses aspectos da atividade profissional.

Os dados da rede estadual no município de Viana apontam ter maior controle sobre a seleção de conteúdos (41,67%), seguida pela escolha dos métodos de ensino e da definição das atividades (33,33%) e pela seleção do material didático e da organização do tempo, ambos com o mesmo percentual (25%). Nesse sentido, mais uma vez, identificamos diferenças entre os dados coletados nas duas Secretarias de Educação. Por outro lado, repete-se o fato de nenhuma professora afirmar não ter nenhum controle sobre esses aspectos da atividade profissional.

Tabela 1 – Grau de controle em relação à seleção dos conteúdos, aos modos e métodos de educar, ao material didático, à definição de atividades e à organização do tempo de trabalho da rede municipal de Viana

Referências	Seleção de conteúdos		Métodos de ensino		Material didático		Definição de atividades		Organização do tempo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito	14	42,42%	16	48,48%	17	51,52%	17	51,52%	12	36,36%
Pouco	1	3,03%	1	3,03%	1	3,03%	1	3,03%	1	3,03%
Razoável	14	42,42%	13	39,39%	11	33,33%	11	33,33%	18	54,55%
Nenhum	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Não se aplica	1	3,03%	1	3,03%	1	3,03%	3	9,09%	1	3,03%
Não sei	3	9,09%	2	6,06%	3	9,09%	1	3,03%	1	3,03%
Total	33	100,00%	33	100,00%	33	100,00%	33	100,00%	33	100,00%

Fonte: dados obtidos por meio do *survey* realizado por esta pesquisa.

Quando perguntamos às respondentes se realizam ações na escola que tratem da temática de gênero e sexualidade, 60,61% respondem que sim; e 39,39% indicam que não, na rede municipal. Dados semelhantes aos da rede estadual: 66,67% afirmam que sim; e 33,33% que não. No entanto, não conseguimos identificar quais atividades são realizadas por essas professoras. Por outro lado, as informações coadunam com os dados apontados por Silva (2017). A autora afirma que, a despeito de todas as interferências da falácia da ideologia de gênero sobre os/as professores/as, existem as ações deles/as referentes à questão de gênero nas escolas. Silva (2017) categoriza essas ações em três unidades de agrupamentos: a ação otimista-articulista, caracterizada pela ação articulada e coletiva de professores/as; a ação silenciosa-individual, que não tem caráter articulado e coletivo, mas se caracteriza pelo sentimento de responsabilidade dos/as professores/as em realizar ações sobre a questão de gênero, mesmo individualmente; e a ação pessimista-impotente, que se evidencia nas “quase-ações” dos/as professores/as ou na ausência de ações sobre a questão de gênero. A ação silenciosa-individual é a

mais citada por professores/as na pesquisa de Silva (2017), como também foi constatado em nossa pesquisa.

Nesse sentido, solicitamos que as respondentes identificassem em que medida convivem no ambiente escolar com relações solidárias. Intentávamos com essa pergunta caracterizar as relações estabelecidas pelas professoras com as pedagogas e diretoras escolares em relação ao desenvolvimento de ações de gênero. Assim, sugerimos que avaliassem se essa relação pode ser entendida como uma relação de escuta, diálogo e de apoio.

Ao interrogar os dados, vimos que, na secretaria estadual, a metade respondeu que quase sempre convive com relações solidárias; já no município, somente 27,27% fazem tal afirmação. Em consonância com os dados acima, na rede municipal, 18,18% indicam que nunca há essa relação de solidariedade entre as professoras que desenvolvem ações de gênero e a pedagoga e a direção escolar; enquanto na rede estadual ninguém assinalou a opção nunca, mas, por outro lado, 25% apontam que quase nunca e 25% que sempre. Entre as professoras da prefeitura, 30% apontam que sempre e 24% quase nunca. Ao que parece, a forma como esses atores se relaciona é mais permeada por solidariedade na rede estadual. Deve-se considerar, nesse caso,

que essa posição varia muito de escola para escola e, por isso, são informações que devem ser analisadas sempre à luz das múltiplas possibilidades de constituição dos cotidianos escolares.

No que se refere ao conhecimento de algum plano, programa, estratégia, diretriz e/ou curso na rede de ensino em que atua que trate da política de gênero e sexualidade, vimos que 84,55% respondentes da rede municipal e 100% da estadual desconhecem ações das respectivas secretarias relacionadas a gênero e sexualidade. Consideramos preocupante o expresso pelas respondentes da rede estadual. Quando relacionamos esses dados, percebemos certa semelhança entre as duas secretarias nessa questão. Nesse caso, tanto a afirmação de que não existem ações como a falta de conhecimento sobre elas causam preocupação, se considerarmos o intenso processo de disputa sobre a questão que vivenciamos nos últimos anos. Preocupamos, pois nos parece ser um silenciamento que pode servir como estratégia, ainda que velada, para a invisibilidade da relevância do assunto em pauta. Via de regra, ações isoladas das professoras e das escolas, sem a anuência e apoio das secretarias, tendem a ser menos abrangentes.

Essas informações dialogam diretamente com as que coletamos quando perguntamos sobre a existência de ações pedagógicas entre as professoras que mobilizem a formação docente na escola em relação à temática de gênero. 57,88% de respondentes da rede municipal e 25% da estadual informam que tais ações não existem. A diferença mais significativa entre as respondentes das duas secretarias é que, no caso da municipal, 15,33% afirmam que as ações ocorrem; enquanto na rede estadual somente 8,33% sinalizaram conhecer esse tipo de ações e 66,67% afirmaram que não têm conhecimento sobre o assunto.

Para inferir essas condições, perguntamos aos sujeitos da pesquisa com

que frequência convivem com atitudes solidárias no que se refere à escuta, ao diálogo e ao apoio na escola em relação ao desenvolvimento de ações de gênero com a diretora e com a pedagoga. Assim, podemos observar que as profissionais da rede estadual se sentem em um ambiente acolhedor, visto que a soma entre as que dizem vivenciar relações solidárias sempre e quase sempre é de 74,07%. Essa sensação é consideravelmente menor (48,46%) entre as professoras que atuam na rede municipal. Da mesma forma, os dados nos deixam perceber que, considerando a proximidade da ação pedagógica entre as docentes, a direção escolar e as pedagogas, espera-se que essa relação seja mais afetiva e acolhedora. Nesse contexto, questionamos: que situações/condições referentes ao trabalho docente dificultam a discussão sobre gênero e sexualidade na escola?

4 CONCLUSÕES

Os estudos aqui apresentados, por um lado, mostram-nos que as tensões provocadas pelas alas conservadoras das Igrejas Católicas e das Neopentecostais aparecem ainda de forma muito tímida nas escolas municipais e estaduais do município de Viana. Mesmo no parlamento, a ação de um vereador de apresentar um projeto de lei com o viés trazido pela perspectiva da “ideologia de gênero” acabou não prosperando. Nesse sentido, inferimos que, nas escolas do município, esse movimento parece ainda não ter conseguido se estabelecer e se legitimar.

Sabemos, no entanto, que existem diferentes maneiras de as manifestações religiosas e de poder se fazerem presentes dentro da escola. Nessa perspectiva, acreditamos que no cotidiano das práticas político-pedagógicas, por exemplo, o combate aos estudos e reflexões sobre a temática de gênero pode assumir-se de modo velado, porém persistente, já que a tentativa de um possível silenciamento foi

manifestada por um representante político do município.

Por outro lado, percebemos também que há, por parte das professoras, uma dificuldade de compreensão sobre o que é gênero e o que é a chamada ideologia de gênero. Desse modo, boa parte das professoras recorre aos conceitos de gênero para responder à questão o que é “ideologia de gênero”, ou seja, elas o fazem por aproximações ao que está mais bem assentado em termos de gênero na escola. A essa dificuldade atribuímos nenhuma ou a quase ausente ação de formação por parte das Secretarias de Educação municipal e estadual.

Tal situação nos faz perceber a pouca visibilidade dada aos estudos sobre as relações sociais de gênero na educação do município de Viana. Evidencia-se, aqui, o desinteresse por parte da gestão das secretarias em assumir o compromisso e a responsabilidade de aproximar as professoras e os professores de temas que permeiam cotidianamente o meio social, o que contribui para esse “distanciamento reflexivo” entre as práticas educativas escolares e os cotidianos escolares, impactando diretamente na compreensão da distinção entre gênero e a chamada “ideologia de gênero”.

Entendemos que as indagações levantadas pelos estudos de gênero são fundamentais para a desconstrução dos papéis sociais impostos às pessoas na sociedade. Para tanto, acreditamos que as professoras e os professores das escolas, apesar do descaso do setor público e dos diversos atravessamentos que perpassam ao realizarem suas ações pedagógicas e políticas, carregam em si a possibilidade de reinvenção de seu cotidiano e da abordagem da teoria de gênero.

No entanto, vimos que há professoras que dizem realizar ações de gênero e que, em sua maioria, o fazem por via dos conteúdos de suas disciplinas ou em ocasiões em que esse assunto emerge em sala de aula. Além disso, percebemos

que a precária formação docente na área pesquisada, dificuldades relacionadas com a religiosidade e a laicidade da escola, bem como a falta de tempo das professoras são elementos que limitam o tratamento pedagógico e político dessas temáticas nos cotidianos escolares.

Dessa maneira, acreditamos que, nos espaços escolares, seja necessário que ocorra uma reestruturação de seu currículo, formação continuada sobre os estudos de gênero, laicidade da escola pública e a possibilidade de espaço/tempo para se refletir sobre as novas demandas sociais relacionadas às questões de gênero para as professoras e os professores da rede. Esse processo tende a contribuir para a produção de novos conhecimentos e comportamentos relacionados ao gênero e à sexualidade. Sendo assim, esses temas precisam ser inseridos no currículo e nas formações das/dos profissionais da escola para que se rompa com a educação fragmentada sobre os novos saberes sociais, aqui especificamente nos referimos aos estudos de gênero. No entanto, questões sobre a sexualidade, racismo, *bullying*, dentre outros, também necessitam serem repensadas e verdadeiramente inseridas no cotidiano da escola.

Tais implantações só são possíveis se forem oportunizadas melhores e maiores possibilidades de formação aos/às professores/as, mas, também, dar aos/às estudantes da escola a possibilidade de refletirem sobre suas realidades. Somente dessa maneira será possível a realização de uma educação que em sua essência esteja comprometida com a formação integral das pessoas, e uma escola que promova a possibilidade de os sujeitos se tornarem críticos de sua realidade político-social.

O termo gênero não aparece no Plano Municipal de Educação, no entanto, o plano busca resguardar o respeito à diversidade, à não violência e à não discriminação nas estratégias de desenvolvimento de suas metas. Na escola, as professoras que dizem realizar ações de

gênero, em sua maioria, fazem-no por via dos conteúdos de suas disciplinas. Ademais, a precária formação docente na área pesquisada, dificuldades relacionadas com as religiosidades e a laicidade da escola, bem como a falta de tempo das professoras são elementos que limitam o tratamento pedagógico e político dessas temáticas nos cotidianos escolares. Todas essas dificuldades podem indicar motivos para a dificuldade de compreensão sobre os conceitos de gênero e de “ideologia de gênero”.

Finalmente, é importante destacar que o movimento denominado “ideologia de gênero”, quando usa uma narrativa falaciosa para atingir as conquistas sociais de gênero e os direitos constitucionais, em especial aqueles vinculados à identidade e orientação de gênero no campo educacional e na sociedade, cria uma confusão semântica que tem deixado as professoras em dúvida quanto ao que de fato é ideológico, o que por si já é ruim. Isso acontece na medida em que o movimento denominado “ideologia de gênero” se esquivava de se assumir como ideologia. No entanto, não uma ideologia inclusiva. Ao contrário, uma ideologia que exclui as pessoas e suas diferenças; que exclui as possibilidades de vida de pessoas que não se encaixam em padrões conservadores. Ademais, a denominada “ideologia de gênero” se alia ao projeto “Escola sem Partido”, reforçando preconceitos e atuando no sentido de criminalizar a ciência, a educação e, finalmente, o/a professor/a.

AGRADECIMENTOS

À instituição Ifes Campus Viana, nossos mais sinceros agradecimentos pela oportunidade de disseminação da pesquisa em tela. Pontuamos que, poder fazer parte da trajetória da instituição, para nós, é considerada uma honra, sobretudo, pela excelência acadêmica, social e política que a mesma representa.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003. Disponível em: WWW. [https://www.revistas.usp.br > article](https://www.revistas.usp.br/article). Acesso em 13. nov.2020.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALTMANN, H. **Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo**: 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. MEC/SECADI. SPM. SEPPIR. CLAM. BRITISH COUNCIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais: livro de conteúdos**. Brasília, 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREITAS, Bianca Souza P. **Em tempos de discursos de ideologia de gênero na educação: o que dizem pensar e como dizem agir as professoras de educação física do município de Vila Velha/ES**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) -

- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- GOHN, Maria da Gloria Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- GRAÇA, Eliana Magalhães; MALAGUTTI, Mirelli; VIEIRA, Célia Maria Farias. **Orçamento e Gênero: A luta pela igualdade. Os oito anos de governo FHC.** Disponível em: 54. Acesso em: 24 fev. 2021.
- MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009
- MADSEN, Nina. A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007). 2008. **Dissertação de Mestrado** (Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2008.
- MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 março, 2015.
- PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. **Survey research in management information systems: an assesment.** *Journal of Management Information System*, 1993. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0#page5>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 127-150
- SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público (as tiranias da intimidade).** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SILVA, Erineusa Maria da. et.al. A ideologia de gênero e a escola sem partido: as duas faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 615-631, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48847>.
- SILVA, Erineusa Maria da. Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- SILVA, Erineusa Maria da. **O Movimento Pedagógico de Gênero nas escolas: o que e como fazem as professoras?** Curitiba: Appris, 2021. 236 p
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tvM8tSBBsjzPkkZJyLcK4DS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 out. 2020.
- VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.b>

r/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103
73072012000200009&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em: 20 jun. 2022.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê:** políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

Introdução: sobre o que, nós mulheres, fazemos? *In:* YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.