

## “REGRAS SÃO REGRAS, MESMO QUANDO ELAS NÃO EXISTEM”: pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes

“RULES ARE RULES, EVEN WHEN THEY DON'T EXIST”: moral panic and multiculturalism in teaching practices

Marcio Caetano<sup>1</sup>

Paulo Melgaço da Silva Junior<sup>2</sup>

**Resumo:** A segunda década deste século está sendo marcada pela ascensão de discursos conservadores e perspectivas políticas que buscam apagar conquistas e lutas populares que marcaram vitórias de grupos e movimentos sociais de minorias políticas que repercutiram em agendas nos campos curriculares da educação. Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir, a partir das provocações multiculturalistas decoloniais, sobre alguns eixos desencadeados pelo “pânico moral” em docentes que realizaram formações em gênero, sexualidade e relações étnico-raciais ofertadas pela Universidade Federal do Rio Grande, entre os anos de 2007 e 2016. Para tanto, realizamos quatro rodas de conversas com 24 docentes da Educação Básica da mesorregião do sudeste do Rio Grande do Sul. Em suas narrativas, as/os docentes apresentaram a escola como um universo de múltiplas culturas pautadas pelas diferenças que não poderiam ser hierarquizadas, o que nos evidencia a valorização e o reconhecimento da multiplicidade político-identitária que compõe as escolas. Contudo, foram latentes os danos psicossociais e políticos que as propagandas conservadoras vêm produzindo em suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Diferença. Identidade. Conservadorismo. Gênero. Sexualidades.

**Abstract:** The second decade of this century is being marked by the rise of conservative discourses and political perspectives that seek to erase achievements and popular struggles that marked victories of groups and social movements of political minorities that have reflected in agendas in the curriculum fields of education. In this perspective, the aim of this article is to reflect some axes triggered by the “moral panic” in teachers who performed formations in gender, sexuality and ethnic-racial relations offered by the Federal University of Rio Grande, from 2007 to 2016, taking into account the decolonial multiculturalist provocations. Therefore, we held four rounds of conversations in which about 24 teachers of Basic Education from the Mesoregion of southeastern Rio Grande do Sul were divided. In their narratives, the teachers presented the school as a universe of multiple cultures based on differences that could not be hierarchized, what evidences the appreciation and recognition of the political-identity multiplicity that makes up schools. The psychosocial and political damage that conservative advertisements have been producing in their pedagogical practices, however, was latent.

**Keywords:** Difference. Identity. Conservatism. Genre. Sexualities.

**Resumen:** La segunda década de este siglo está marcada por el auge de discursos conservadores y perspectivas políticas que buscan borrar conquistas y luchas populares que marcaron las victorias de grupos y movimientos sociales de minorías políticas que repercutieron en las agendas de los campos curriculares de la educación. En esta perspectiva, el objetivo de este artículo es reflexionar, desde las provocaciones multiculturalistas descoloniales, sobre algunos ejes desencadenados por el “pánico moral” en docentes que realizaban formación en género, sexualidad y relaciones étnico-raciales que ofrece la Universidad Federal de Rio Grande, entre los años 2007 y 2016. Para ello, realizamos cuatro rondas de conversaciones con 24 docentes de Educación Básica de la mesorregión del sureste de Rio Grande do Sul. En sus narrativas, los docentes presentaron la escuela como un universo de múltiples

<sup>1</sup> Pós-doutor em Currículo e Narrativas Audiovisuais, com apoio do PNPd-CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [mrvcaetano@gmail.com](mailto:mrvcaetano@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4128-8229>.

<sup>2</sup> Pós-doutor e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor-colaborador no PPGEAC-Unirio e Professor da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [pmelgaco@uol.com.br](mailto:pmelgaco@uol.com.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>.

culturas guiadas por diferenças e não se pudo jerarquizar, lo que nos muestra el aprecio y reconocimiento de la multiplicidad político-identitaria que conforman las escuelas. Sin embargo, el daño psicosocial y político que la publicidad conservadora ha venido produciendo en sus prácticas pedagógicas ha estado latente.

**Palabras clave:** Diferencia. Identidad. Conservatismo. Género. Sexualidades.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da sistematização de uma pesquisa<sup>3</sup> mais ampla que buscou debater o impacto das formações continuadas em gênero, sexualidade e raça ofertadas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG- a partir das políticas de incentivo e financiamento da extinta Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI<sup>4</sup> do Ministério da Educação, entre os anos de 2007 e 2016, nos currículos de Educação Básica da rede pública de ensino de cidades da mesorregião do sudeste rio-grandense.

A pesquisa teve como foco duas diferentes formações ofertadas a docentes e equipes diretivas das cidades de Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul e Rio Grande<sup>5</sup> entre os anos de 2007 a 2016: a) Gênero e Diversidade Sexual (GDS), curso presencial cujo foco era a elaboração e a implementação de materiais didáticos e b) Gênero e Diversidade na Escola (GDE), formação a distância que visava à equidade de gênero e ao respeito e reconhecimento das diversidades de gênero, sexuais e étnico-raciais.

Os procedimentos adotados para a produção compreenderam cinco etapas: 1. entrevista em profundidade com a coordenação dos cursos na FURG a fim de compreender suas dinâmicas e princípios reguladores; 2. identificação de docentes que participaram das formações; 3. elaboração de questionário com 52 perguntas fechadas dividido em cinco blocos (Perfil/Identidade, Profissional, Sociabilidade/Lazer/Ócio, Formação Continuada e Cotidiano Escolar)<sup>6</sup>; 4. aplicação<sup>7</sup> de, aproximadamente, 220 questionários que alimentaram o banco de dados criado a partir do Programa *Statistical Package for the Social Sciences*, gerando gráficos e tabelas<sup>8</sup>; 5. realização, com docentes que participaram da quarta etapa da pesquisa, de quatro rodas de conversas, sendo duas na cidade de Rio Grande<sup>9</sup>; uma em Santa Vitória do Palmar e, por último, na cidade de São Lourenço do Sul.

As/Os docentes que participaram das rodas de conversas foram selecionadas/os considerando suas disponibilidades e a representatividade na área ou subárea<sup>10</sup>. As atividades ocorreram em escolas da rede pública ou no campus da FURG (São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar). Os eixos orientadores

<sup>3</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPERGS.

<sup>4</sup> Estruturada pelo Decreto Regimental nº 5.159, de 28 de julho de 2004 do Ministério da Educação, a SECADI tinha como principal função a articulação das três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Tecnológica e a Secretaria do Ensino Superior), o fomento, a implantação e a avaliação de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação a todas/os, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia etc. Em 2 de janeiro de 2019, a SECADI foi extinta pelo Decreto Presidencial nº 9.465.

<sup>5</sup> A proximidade geográfica entre as cidades e a possibilidade de duas matrículas no serviço público permitiram que um docente de uma rede de ensino levasse consigo o debate para outra rede que não era foco direto da ação. Com isso, participaram da pesquisa docentes que atuavam em sete cidades da mesorregião do sudeste rio-grandense.

<sup>6</sup> Após elaboração, foram realizados pré-testes com vistas a avaliar a inteligibilidade das perguntas, opções de respostas e tempo de aplicação do questionário.

<sup>7</sup> Os questionários foram aplicados por uma equipe formada de cinco bolsistas que atuaram em Rio Grande, acrescidos de quatro orientandas do curso de Pedagogia que, na ocasião, realizavam suas pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Todas as estudantes participaram de formação para a aplicação de questionário.

<sup>8</sup> Os dados subsidiaram a revisão das ações das formações, as atividades de ensino nas licenciaturas ofertadas pela FURG e foram apresentadas aos gestores da rede de ensino das cidades pesquisadas.

<sup>9</sup> O campo da pesquisa foi dividido em quatro áreas definidas a partir do número de escolas, docentes e proximidades geográficas: São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar e Rio Grande que foi subdividida em duas áreas: A. 1º. distrito e B. 2º. ao 5º distrito.

<sup>10</sup> Evitou-se que, na mesma roda, houvesse a predominância de características, a exemplo de disciplina, escola ou cor/raça.

dos diálogos nas rodas de conversas foram mobilizados a partir dos gráficos e tabelas gerados com os dados sistematizados dos questionários que foram aplicados e que permitiram ter uma leitura mais ampla do perfil docente estudado.

Assim sendo, participaram das rodas de conversa com 24 (vinte e quatro docentes) entre os anos de 2017 e 2018. Para registrar as interações nas rodas de conversas, utilizamos recursos audiovisuais, posto que eles possibilitaram a análise mais detalhada dos dados posteriormente. Para este artigo, faremos um recorte na pesquisa e nos limitaremos aos dados produzidos nas rodas de conversas. A partir das provocações multiculturalistas decoloniais, interessa-nos refletir sobre alguns eixos desencadeados pelo “pânico moral” orquestrado pelos setores conservadores em docentes que realizaram as formações em gênero, sexualidade e raça.

Em nossas atividades, as rodas de conversa funcionaram com duplo papel: de um lado, permitiram aprofundar as leituras e análises dos dados produzidos com os questionários aplicados e, de outro, evidenciaram as ausências de discussão, de problematização e de troca de saberes nos espaços das escolas ou nas práticas pedagógicas das formações continuadas. As rodas funcionaram como espaços narrativos em que as/os docentes contaram as suas histórias e as contrapuseram às experiências escolares e pessoais de outras/as docentes, retroalimentando o diálogo e potencializando os debates que duravam entre três e quatro horas.

Com as rodas de conversas, foram se problematizando questões em torno das práticas pedagógicas e das implicações vividas nas escolas a partir do contexto de recrudescimento dos discursos neoconservadores no Brasil. Nos diálogos, foram socializados saberes, refletindo-se sobre algumas possibilidades pedagógicas frente aos desafios políticos. As rodas de conversas envolveram trocas de experiência, discussões e divulgação de conhecimentos entre as/os participantes, bem ao modo como descrevem Ribeiro; Souza & Sampaio (2018) em suas experiências. Elas foram sendo entendidas como espaços de interação em que foi possível existir um nível de envolvimento emocional que raramente foi presenciado em outro tipo de abordagem metodológica. Suas dinâmicas eram “[...] povoadas de vozes distintas, modos de ver diferentes, pontos de partidas e pontos de vistas, às vezes intensamente opostos” (SKLIAR, 2018, p. 11).

No intento de empreender o debate, o texto está dividido em três partes. Em “multiculturalismo, identidades e diferenças”, buscamos discutir a produção do outro como efeito da colonialidade e os modos com que, sobretudo, o multiculturalismo decolonial apresenta alternativas à Educação. Em seguida, partimos para o segundo eixo no qual debateremos, a partir do referencial analítico, as narrativas apresentadas nas rodas de conversas, considerando, como fio condutor, os marcadores de diferenças e contexto em torno do “pânico moral”. E, por fim, produzimos algumas considerações finais sobre o debate realizado.

## 2 MULTICULTURALISMOS, IDENTIDADES E DIFERENÇAS

A segunda década deste século está sendo marcada pela ascensão de discursos conservadores e perspectivas políticas que buscam o apagamento de conquistas e lutas populares que marcaram vitórias de minorias sociais e/ou políticas que refletiram em agendas nos campos curriculares. Assim, um cenário de proibições, aos poucos, vem tomando conta da escola e um discurso moralizante, em nome da neutralidade, vem buscando apagar, sobretudo no campo legislativo, as conquistas, nesses últimos anos, de todo um trabalho realizado a partir das lutas de trabalhos docentes e mobilizações populares no campo democrático (SILVA JUNIOR; IVENICKI, 2019).

A gramática político-pedagógica mobilizada pelos setores conservadores envolveu operações que intervieram diretamente no núcleo da ação docente, a motivação. A estratégia do pânico moral buscou, no âmbito da emoção docente, a paralisia das agendas progressistas dos direitos humanos (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Segundo Cohen (1972, p. 09), o pânico moral passou

[...] a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa: as barricadas

morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorrem-se a formas de enfrentamento ou procura-se desenvolvê-las.

Nesse cenário, as mobilizações e movimentos sociais de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas intersexos (LGBTI+), feministas, indígenas, negras(os), a exemplo de outras populações, têm se visto em crescente polarização com a ascensão da Nova Direita (HYPOLITO; LIMA, 2019)<sup>11</sup> que usa a linguagem *cyber* com intuito de desqualificar as agendas dos movimentos sociais com jargões, a exemplo de ‘defensoras(es) de ideologias de gênero’ e ‘comunistas’.

Não obstante o cenário descrito, no campo da educação, a Nova Direita agregou outro vetor a partir dos projetos liderados pelo “Movimento<sup>12</sup> Escola sem Partido”. Penna (2018) considera que, para o “Movimento”, as ações escolares devam ser ideologicamente neutras, já que ações docentes estariam dispostas a propagar concepções de mundo desapegadas daquelas defendidas pela família. Nessa direção, Frigotto (2017, p. 31) afirma:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Em nossas experiências de pesquisa, constatamos que o “Movimento” atribuiu grande protagonismo às famílias, ao recrutá-las como ‘fiscais’ da ação pedagógica, incentivando aos estudantes à gravação, por meio de seus celulares, de qualquer atividade de questionamento às desigualdades. O argumento central girava em torno de que a “doutrinação ideológica” de esquerda é inimiga da família e do cristianismo.

Ao recorrer às narrativas docentes nas rodas de conversas, acreditamos que o relativo sucesso das investidas do “Movimento” na região tenha sido produzido, sobretudo, pelo/a: 1. protagonismo conferido às famílias sobre as ações pedagógicas escolares; 2. crescente ação de desqualificação do trabalho docente e legitimidade social de intervenção; 3. naturalidade com que a desqualificação do trabalho docente foi sendo socialmente encarada; 4. prerrogativa do poder familiar sobre as crianças e 5. grande arsenal de propaganda disseminado a partir das redes sociais e aplicativos de comunicação instantâneos.

As inúmeras verdades produzidas em torno dos projetos de Brasil se disseminaram em velocidades inimagináveis e se reproduzem em *notebooks* e celulares. Como Castells (2015), pensamos que as formas de controle tradicionais experimentadas pelas democracias estão se dissolvendo e produzindo crises de representatividade. Nesse cenário, a vigilância eletrônica e o controle social, mediante o uso tecnológico, aumentaram a capacidade autoritária dos Estados, considerando seus usos para desmobilizar

---

<sup>11</sup> Para os autores, a Nova Direita se formou a partir do desmantelamento do Estado de Bem-Estar e se constituiu a partir dos grupos neoliberais, populistas autoritários e da nova classe média profissional. Liderados pelos neoliberais, eles representam o grupo que orienta as diretrizes político-econômicas alinhadas às prerrogativas do mercado. Já os grupos populistas autoritários, formados por fundamentalistas religiosos, seriam advindos da classe média e trabalhadora, os quais, desconfiados do Estado e preocupados com a segurança, a família e o conhecimento, buscam, nos valores tradicionais, a sua base de sustentação, sendo os neoconservadores. Por fim, o último grupo seria a nova classe média profissional que se centraria na mobilidade social e no temor de retroceder economicamente.

<sup>12</sup> Mesmo com a multiplicidade de definições, nos alinhamos a Gohn (2008), quando entendemos “movimento social” como sendo ações de coletivos de sujeitos organizados que possuem como objetivo produzir alterações sociais, econômicas e/ou culturais por meio de embate político, dentro de contextos específicos, permeado por tensões. Assim, ao usar as aspas, queremos colocar em suspenso a afirmativa de que sejam essas pessoas integrantes de movimentos sociais exatamente porque o Escola Sem Partido defende a manutenção das estruturas existentes marcadas pelas desigualdades.

movimentos e impor limites à democracia. Nesse sentido, ao defendermos a importância de pensarmos as práticas pedagógicas escolares a partir de uma perspectiva multicultural<sup>13</sup>, o nosso objetivo é contrapor o esvaziamento dos princípios democráticos, ao reconhecer, no diálogo com o outro, a promoção e a valorização da diferença cultural, desafiando toda e qualquer possibilidade de subalternização em função dos marcadores de diferenças (CANDAU, 2016; IVENICKI & XAVIER, 2017; IVENICKI, 2018, 2020).

Estamos compreendendo o multiculturalismo como um campo político, teórico e prático, que busca, no questionamento, as respostas às políticas de diferenças e, ao mesmo tempo, fomenta ações com vistas a superar práticas de discriminação, promovendo a inclusão social. Trata-se de um campo de estudos que visa promover uma educação para a valorização e o reconhecimento das diferenças, buscando interrogá-las e problematizá-las, impedindo a hierarquização e, com isso, o silenciamento ou a anulação das identidades sociais. Para além de sua polissemia, é necessário estar atenta/o às diversas vertentes do multiculturalismo que vão desde as mais conservadoras, liberais e folclóricas<sup>14</sup> às críticas<sup>15</sup> e pós-coloniais<sup>16</sup> e decoloniais.

Nesse sentido, a identidade<sup>17</sup> assume posição privilegiada entre as categorias centrais no multiculturalismo, quando discutidos seus desdobramentos no currículo, na pesquisa e na formação inicial e continuada docente. De acordo com Ivenicki (2018), a identidade pode ser pensada em três dimensões: individual (relativa ao sujeito social e suas subjetividades), coletiva (relativa a pertencimentos a grupo ou participação política) e/ou institucional (escola, religião etc.). Com isso, ao pensar em identidade, torna-se necessário pensar em diferença. Os dois termos se inter-relacionam, se complementam. Com isso, Macedo (2018) nos instiga a pensar que, ao desafiar os termos de uma política curricular mofada pelo discurso dos velhos conservadores, a diferença faz eco com a leitura de que a educação só acontece, se acolhe os estranhos/diferentes que chegam à escola.

Nessa perspectiva, reconhecer e valorizar as diferenças significa estar imbricado em um processo de alteridade de construção do eu e do outro por meio do diálogo. Esse processo implica questionar a neutralidade e reconhecer que hierarquias são construções históricas e culturais (SILVA JUNIOR, 2014). Nesse sentido, acreditamos que as diferenças, assim como as identidades inerentes a elas, não compõem a sociedade e, especificamente, as escolas, simplesmente como elementos advindos da natureza. Elas são, fundamentalmente, sociais e culturalmente construídas e, portanto, mais do que comemoradas, devem ser questionadas, interrogadas e problematizadas (CAETANO, 2016).

Ao estarmos cientes de que os sujeitos são marcados por uma série de atravessamentos e subjetividades movidas pela classe, raça, gênero, sexualidade, geração, território, entre outras, defendemos que os conceitos de hidrização cultural e de interseccionalidade são centrais à compreensão

---

<sup>13</sup> É relevante destacar a polissemia da categoria multiculturalismo. Candau (2010) apresenta diferentes interpretações dessa expressão, destacando pontos que se assemelham e se contrapõem. Ao mesmo tempo, ao propormos operar com esse constructo, torna-se importante acentuar que entendemos cultura no sentido plural, como ação social, como prática por significação, como lutas marcadas por relações de poder que não permitem ser hierarquizadas.

<sup>14</sup> Essas perspectivas reconhecem que os sujeitos sociais são diferentes, porém, não problematizam ou pouco discutem suas realidades. Nesse sentido, limitam-se a constatar, a reafirmar a hegemonia cultural e a propor a tolerância às culturas consideradas subalternas.

<sup>15</sup> Buscando historicizar e interrogar o processo de construção das identidades, o multiculturalismo crítico reconhece que o processo de hierarquia entre as diferenças é marcado pelas relações de poder.

<sup>16</sup> A vertente reconhece o caráter discursivo das identidades, destacando que elas são móveis e estão sempre em movimento. Ao mesmo tempo, reconhece que os sujeitos sociais são marcados pelo processo de hidrização cultural. Nesse sentido, as relações sociais são construídas e hierarquizadas ao longo da história, marcadas por relações de poder e profundamente mediadas pela cultura (CANEN & XAVIER, 2012)

<sup>17</sup> Quando utilizamos o termo identidade, estamos pensando em possibilidades de sociabilidades, não se tratando de essência, de algo fixo. No multiculturalismo, a identidade é vista como plural, contraditória, marcada por relações de poder.

de “experiências curriculares de formação docente em perspectivas multiculturais com sensibilidades críticas pós-coloniais e decoloniais” (IVENICKI, 2020, p. 39). Pensar em nossas intencionalidades, com este artigo, significa afirmar que as formas como se compreendem e se articulam os marcadores de diferença dependem de como tais formas são compreendidas politicamente e interseccionadas (CRENSHAW, 2004).

Ao pensarmos na perspectiva multicultural, com sensibilidade decolonial, destacamos que, segundo Candau (2009) e Walsh (2009), embora o processo de colonização tenha terminado, as relações modernidade e colonialidade ainda estão presentes na sociedade. Isso vai ao encontro da afirmação de Mignolo (2003), para quem a colonialidade é parte distintiva da modernidade. Os seus efeitos ampliam-se para além do período histórico de domínio imperial, deixando subalternidades epistêmicas na racionalidade ocidental. A despeito do término do regime, suas consequências permanecem presentes nos modos como são projetados e concebidos os conhecimentos.

Oyêwùmí (2002), ao questionar a racionalidade ocidental, nos ensina que seus alicerces se encontram no determinismo biológico. Para a intelectual nigeriana, a biologia orienta o destino e tem sido o marco inicial do modo como o pensamento ocidental tem buscado posicionar os sujeitos sociais e as experimentações com os seus corpos. Nessa direção, Quijano (2001) afirma que a raça foi a categoria utilizada tanto no processo de (re)classificação como no mecanismo de controle social e desenvolvimento do capitalismo mundial. Portanto, a diferença está diretamente relacionada à dimensão do poder construído a partir da posição de colonizado. Para esse grupo, a diferença é colonial. De acordo com Mignolo (2003, p. 10),

[...] a diferença colonial é o espaço onde histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados.

Nessa perspectiva, a decolonialidade defende que o colonizador, ao impor seus modos de vidas, deixou marcas e sequelas que até os dias atuais caracterizam o cotidiano das pessoas colonizadas e, em muitos casos, subalternizam suas práticas sociais e culturais. Nesse caminho, a decolonialidade pressupõe que a diferença é uma herança colonial. Ao impor sua cultura, o colonialismo deixou marcas que definiram, subalternizaram e impregnaram os modos de sentir, viver e agir das sociedades ocidentais. O projeto decolonial, ao criticar a colonialidade, implica uma mudança de posicionamento diante da história e de suas heranças de silenciamentos nos/dos corpos. Ferrari (2011, p. 85), ao falar sobre a relação entre corpo e silenciamento, nos diz que

[...] são corpos que dão lugar às ações e aos discursos. Dessa forma, o corpo pode ser entendido como lugar privilegiado dos processos disciplinares, da formação das identidades de gênero e sexuais, dos atos performativos e da constituição das normas a que nos referimos como sujeitos. Processos de construção que são culturais, que revelam a cultura.

O silenciamento denuncia as marcas da colonialidade nos modos como os corpos foram produzidos no Ocidente e, mais especificamente, no Brasil. Mas, como fugir dessa armadilha, quando, por meio e através dela, produzimos o que sabemos de nós? Ferrari (2011, p. 109) sinaliza novamente ao discutir a resistência:

[...] resistências que sempre estarão presentes como possibilidades que se manifestam no cruzamento entre poder e contra-poder, discursos e contra-discursos. Estaria aberta nossas possibilidades de construir o próprio modo de vida transformando os mecanismos normativos que nos constituem em momentos para a problematização, a re-significação, a desconstrução e proliferação de outras possibilidades de agir e ser das subjetividades.

Na direção do autor, Walsh (2009) sugere que a decolonialidade posiciona-se na fronteira. Ela caminha no sentido de provocar e de interrogar as estruturas epistêmicas e, por sua vez, suas pedagogias. Assim, o que se propõe é uma leitura que duvide da verdade contida nos modos operantes da colonialidade. O discurso da lógica colonizadora é tão profundamente enraizado que nega ao outro a

possibilidade de se construir como legível. Nesse caso, seus dispositivos de normalidade terminaram por negar às populações negras, LGBTI+, indígenas, entre outras, a possibilidade de serem reconhecidas e é sobre esses investimentos que buscaremos debater na próxima seção.

### 3 DOCÊNCIA E DIFERENÇAS NA ESCOLA

Diante dos dados que foram produzidos com a aplicação do questionário, resolvemos ir às cidades a fim de iniciar as rodas de conversas de rodas e o *feedback* às redes de ensino sobre os questionários aplicados. Dentre as possibilidades, em Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul, escolhemos realizar as rodas de conversa no campus da FURG e, em Rio Grande, em duas escolas públicas.

O cenário no contexto político não era favorável, as polarizações vividas nos grandes centros brasileiros se faziam presentes na região e as ações do “Movimento Escola Sem Partido” disputavam as agendas com os setores progressistas no campo legislativo. O debate de posições vinha sendo travado em circunstâncias tão acirradas e viralizadas tão rapidamente nas redes sociais e aplicativos de *WhatsApp* que o temor mobilizava a nós todas/os. A própria cidade de Rio Grande havia protagonizado embates acalorados em torno da inclusão das temáticas gênero, sexualidade e diversidades no Plano Municipal de Educação, instituindo um verdadeiro pânico moral em torno dos temas entre docentes e equipes diretivas.

A força e a forma com que foram divulgadas as informações sobre ideologia de gênero ou mesmo o sobre o “Movimento Escola sem Partido” se fizeram sentir nas narrativas docentes nas rodas de conversas. As informações que chegavam às escolas, muitas vezes de veracidade duvidosa, tornavam difíceis a identificação de inverdades reforçando as ameaças e os controles constantes, o que nos convoca a pensar Castells (2015). Um dos professores participantes assim se manifesta:

[...] temas, que sempre foram delicados, estão ainda mais. Neste momento evitamos antecipar assuntos, como sexualidade, por exemplo. Se os alunos não provocam, ficamos calados! Mesmo assim, algumas palavras estão sendo quase proibidas de serem verbalizadas, a exemplo de gênero, homossexualidade e por aí vai! Tem a história da ideologia de gênero, escola sem partido e os planos de educação, a gente não sabe até onde vai tudo isso. (Prof. Henrique)

Em uma roda de conversa, logo após a aprovação do Projeto de Lei nº 0012/2018, na Câmara Municipal de São Lourenço do Sul<sup>18</sup>, em outubro de 2018, foi possível perceber um amplo apoio ao Projeto. Os argumentos reproduziam interlocuções diretas com aquilo que recebiam em seus celulares do Movimento Brasil Livre (MBL). Os representantes do “movimento”, semelhante ao que Penna (2017, p. 35) afirmou em seus estudos, utilizavam uma “linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas” postuladas na neutralidade pedagógica. É nesse sentido que defendemos a importância de uma formação docente multicultural (IVENICKI, 2018, 2020) que seja capaz de contribuir para que as/os docentes possam compreender a necessidade de problematizar a norma e, principalmente, os discursos conservadores.

Ao olhar de forma mais detida para as propostas que tramitam nas casas legislativas brasileiras, é possível questionar seus interesses. E não é por menos que elas, em algumas experiências em que foram aprovadas e sancionadas, quando judicializadas, foram consideradas inconstitucionais pelo Superior Tribunal Federal<sup>19</sup>. Oliveira e Sússekind (2019), ao refletirem sobre as ações desses movimentos de direita

<sup>18</sup> A cidade foi a primeira a aprovar uma lei sobre o Escola Sem Partido no Rio Grande do Sul. Apresentado pelo vereador Adrean Peglow (PSDB), ligado ao Movimento Brasil Livre (MBL), o projeto contou ainda com a assinatura de mais cinco vereadores. O Projeto foi aprovado em Plenário por 6 votos a 4, em julho de 2018.

<sup>19</sup> Por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, o projeto aprovado no estado de Alagoas recebeu posicionamento contrário da Advocacia-Geral da União (AGU). Ao considerar que a lei era inconstitucional, a AGU argumentou que a competência para a elaboração de normas gerais era de atribuição da União que deveria legislar no interesse nacional, estabelecendo diretrizes aos demais entes federados. Ao considerar que a Lei nº 7.800/2016 de Alagoas, que instituiu o programa Escola Livre no ensino estadual, violava o

na educação, irão argumentar que

esse conjunto de intervenções sobre o sistema educacional, sua estrutura e funcionamento, busca assegurar a unificação, homogeneização, controle e desideologização dos processos de escolarização. O controle sobre a escola, por ser uma impossibilidade, acaba sendo exercido por meio da sua produção como espaço de ausências, como uma instituição ruim, inadequada, insuficiente e, por isso, incapaz de levar nossa embarcação a bom porto. Desestabilizando-a, o Tsunami conservador espera levá-la ao naufrágio, substituindo-a por uma espécie de arca de Noé ao contrário que só permite a entrada de iguais, enquanto afoga no dilúvio do tsunami tudo aquilo que não se enquadra nos desígnios de seu criador, o ideário capitalista, heteropatriarcal e colonialista, neoconservador (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019, p. 07).

Quando nos detemos à forma com que a categoria gênero foi apresentada pelas/os docentes nas rodas de conversas, ela não poderia ser entendida como “ideologia” exatamente pelas formas objetivas como a categoria vai instituindo a inteligibilidade social ou não do sujeito. Nas práticas pedagógicas narradas nas rodas de conversas, a ênfase dada à diferença era mediada pelos modos valorativos e/ou pelas políticas de reconhecimento assumidas nos cotidianos das escolas. Uma tônica dada nos discursos foi a receptividade às/aos estudantes com deficiências físicas e/ou mentais, ao menos no que tange às diferenças que marcam o corpo e em comparação com as questões raciais e/ou sexuais. Se a primeira estava associada a um conjunto de incentivos, a segunda e a terceira traziam consigo configurações pedagógicas problemáticas que exigiam posições políticas das/os docentes. Esse quadro intensificava-se, quando estava em xeque o debate em torno das identidades LGBTI+, conforme podemos ler no depoimento do professor Fábio:

[...] tu não vais acabar de uma hora pra outra com aquilo em apenas uma ou outra formação dada pela FURG. É todo um processo. Mas acontece o seguinte: a estudantada tem uma certa vivência na rua e fora daqui onde esses preconceitos existem. Então, na verdade, esse preconceito, de certa maneira, só é mantido dentro da escola porque vem lá de fora. A gente sempre acha uma brecha e uma certa reprovação moral ao preconceito contra os deficientes, a escola tem todo um aparato religioso, moral, legal e filantrópico para lhe dar com essas situações. Agora contra lésbica, gay e, sobretudo, travesti, a escola fica coagida, não vai falar dentro da sala de aula sobre isso. O momento, mais que nunca, não permite. É bem assim! Para o bem ou mal, a gente tem que ser realista. [...]

A compreensão de que gênero seja uma criação de pessoas que querem “destruir a família” ou “ensinar a homossexualidade a nossas crianças”, como descrito nas campanhas do “Movimento Escola sem Partido” em torno da ideologia de gênero que correntemente apareceu nos debates nas rodas de conversa, traz, em seu núcleo, a lógica dicotômica do pensamento que não se limita às relações sexuais. Está no eixo que movimenta e assegura o sentido colonial com o qual as diferentes identidades têm se construído e naturalizado (CANDAUI, 2009; WALSH, 2009; OYÊWUMÍ, 2002).

Sobre esse aspecto, a professora Joana destaca:

Essa situação ainda pior depois [...] do aparecimento dessa ideia de ideologia de gênero. A gente tem medo de qualquer coisa sobre isso. Ninguém nunca veio falar comigo. Mas coloco minha barba de molho [...] Regras são regras, mesmo quando elas não existem. Ninguém sabe de nada, gato escaldado tem medo de água fria. Na verdade, tem essa coisa de que o debate de gênero está transformando os meninos em mulheres e as mulheres em menino. Lá no curso vi que isso é identidade de gênero. Lá eu aprendi que somos nós a construirmos os nossos gêneros a partir da cultura. Acho que é isso aí [...]

Ao ler a narrativa de Joana, observa-se que a identidade de gênero, de maneira similar ao conceito de gênero, foi entendida para designar a forma com que o sujeito performatiza o gênero (BUTLER, 2003), isto é, para além do que a sociedade aponta como sendo o gênero *verdadeiro*. Ela é a forma como cada um de nós se percebe no conjunto de discursos em torno dos sexos, tendo sido essa perspectiva

---

direito à educação e invadia competência exclusiva da União, o ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso suspendeu seus efeitos.



perceptível nas formas como as professoras e professores narraram. Contudo, a proliferação em torno desses conceitos e a forma com que eles vêm sendo massificados produzem efeitos como o da professora Joana, “*gato esquentado tem medo de água fria*”. Como nos parece, para a professora, é preferível não entrar no debate e ficar com a sua “*barba de molho [...] Regras são regras, mesmo quando elas não existem*”. Nesse caso, mais vale permanecer nas regras heteronormativas da escola.

Mesmo com todas políticas de reconhecimento e valorização das identidades LGBTI+, César, Duarte e Sierra (2013, p. 197) nos ajudam a entender o cenário quando afirmam que,

[...] a despeito de algumas experiências educacionais específicas e mais recentes definirem novos pressupostos teóricos para abordar as experiências homoeróticas e homoafetivas, a heteronormatividade permanece sendo o centro organizador do governo da sexualidade na escola.

A visibilidade dada aos eixos temáticos nas políticas educacionais por meio das formações colocou em pauta questões negligenciadas durante décadas nos currículos. Nesse aspecto, podemos dizer que as formações permitiram a mobilização de temas silenciados, mas se revelaram insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas dentro e fora da escola (VIANNA, 2015), quando eram confrontadas com as históricas barreiras impostas pela colonialidade. O quadro se intensifica, quando pensamos nas performatividades gays e lésbicas:

Nós temos um aluno do 8º. ano, por exemplo, que é assumido. Não é aquela coisa, sabe?! Esses dias a gente estava conversando e eu dizia: “Que bom que é assim. Parabéns pra turma, né?” Desde o início ele é assim e os alunos o aceitam. Ele é o líder da turma, não é um excluído da aula. É uma coisa normal! Essa é uma coisa que eu acho que é bom. É uma aceitação normal, acho que é o tempo da modernidade. Tu não escutas assim: “o bichinho ou veadinho” [...] É um aluno que se dá muito bem com todos os professores e com os colegas [...]. Ele sabe os seus limites e até onde pode ir. (Profa. Laís)

Para esse grupo, o fato de haver diversos homossexuais na comunidade auxiliam para que a homofobia não se instale nas relações na escola. Essas falas suscitam, ainda, a possibilidade de negação literal da homofobia, ao não reconhecerem os limites dados aos estudantes LGBTI+. A negação, nesse caso, configura-se como a tentativa de neutralizar a iniquidade do fenômeno homofobia e, dessa forma, subestimar os efeitos provocados nas vidas dos sujeitos considerados não heterossexuais. Caetano (2016) entende que a homofobia é um artefato cultural que marca o corpo, sendo a cultura o nível em que se elabora a discriminação e em que se operam suas práticas. Os procedimentos que nos permitem vê-la estão marcados pelo gênero, mas não se limitam a ele. A homofobia pode ser ainda mais agressiva, quando outros marcadores estão conjugados, a exemplo de raça e classe.

Ao considerarmos que os currículos universalizam conhecimentos por meio das escolas, acreditamos que seja relevante problematizá-los, sobretudo, porque, muito provavelmente, nesse processo de escolha sobre “a verdade” que será universalizada, a maioria está organizada hierarquicamente a partir das imposições da colonialidade (WALSH, 2009). Para Ivenicki (2020), as perspectivas multiculturais decoloniais voltam-se à problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, com o intuito de promover a valorização dos saberes de grupos subalternizados. Dessa forma, buscamos, com a autora, fortalecer as identidades individuais e coletivas de modo que a diversidade, o antirracismo e a equidade social sejam favorecidos em detrimento dos discursos aligeirados dos movimentos conservadores que disputam as escolas.

Ao nos voltarmos às narrativas dos professores Henrique e Fábio, encontramos, em seu núcleo, o temor conservador e a forma com que o debate pode impactar nos modos androcêntricos como se organiza a vida a partir daquilo que é dito também pela escola sobre a inteligibilidade de gênero. Não estamos, com isso, atribuindo à instituição escolar a responsabilidade de elucidar as causas e os efeitos dos reconhecimentos e inteligibilidades das identidades. Contudo, não é possível ignorar que, em uma sociedade escriturística, as conjecturas e as injunções produzidas pela escola têm efeitos e constituem parte significativa das histórias dos sujeitos e, por isso, o que é dito por ela sobre as identidades assume dimensões de verdade.

Nessa perspectiva, concordamos com Ivenicki (2018), quando a autora defende a importância da pesquisa multicultural como uma possibilidade fértil para a formação docente, uma vez que “compreender o impacto do currículo na formação das identidades docentes é entender suas possibilidades em promover a reprodução de preconceitos ou, ao contrário, a valorização da diversidade cultural” (IVENICKI, 2018, p. 1159). Assim, um olhar multicultural pode contribuir para compreender e problematizar a escola e seus múltiplos atravessamentos culturais e as maneiras como as/os jovens constroem suas subjetividades no espaço escolar.

Em uma das conversas, uma professora da escola em que realizávamos a atividade levanta e aponta o dedo em direção a uma aluna. O grupo que, em sua maioria, não era da escola se levanta para saber a quem ela se referia. Em seguida, ela nos disse:

Tão vendo aquela ali [...] (ao se referir a uma das alunas), ela enfrenta qualquer um [...] nenhum menino brinca com ela [...] outro dia ela apareceu com o olho roxo, disse que caiu. Mas os outros alunos falaram que ela foi às vias de fato com um menino aqui na rua. Pra determinar quem é o homem, eles batem pra valer. (Profa. Sônia)

Miskolci (2005, p. 14) destaca que “as preferências são construídas e a escola tende a contribuir para que elas sigam o padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”. Nessa dinâmica, as formas com que os sujeitos vão se constituindo em mulheres e homens e adquirindo inteligibilidade social de gênero são mediadas pelos padrões performativos. A própria violência à estudante é uma resposta do padrão que buscou confirmar uma expectativa de gênero e corrigir a outra. Esse tipo de entendimento sobre as relações de gênero é baseado na norma de gênero vigente no Ocidente que chamamos de “heteronormatividade”.

A heteronormatividade parte do princípio de que todos sujeitos devem atuar e ser referenciada a partir e com a heterossexualidade. É, por isso, que se diz, nos Estudos sobre Gênero e Sexualidades, que a cultura ocidental e, por conseguinte, a escola, como parte de sua estrutura, fazem propagandas objetivas de legitimidade da heterossexualidade refletindo e aprisionando os sujeitos em regras e normas que disciplinam e que regulam os corpos no interior de essencialismos biológicos pré-estabelecidos pela colonialidade dos sexos (CAETANO; SILVA JR; GOULART, 2016b).

A heteronormatividade, conceito caro ao ativismo feminista e LGBTI+, se configurou nas formações, segundo as/os docentes, levando-as/os a afirmar que se sentem preparadas/os para trabalhar em suas práticas pedagógicas. Contudo,

[...] as coisas não são tão simples! Os debates nos cursos foram fantásticos, o ambiente é legal e a possibilidade de encontrar nossos pares fora da escola é ótimo. Você sabe, na escola, dado a sua correria, fica difícil parar para escutar e discutir qualquer coisa. Aqui é pauleira! Mas esse debate sobre heteronormatividade e questão racial é difícil pra burro. Quando chegamos aqui e explicar para o pessoal é mais ainda. A onda agora é melhorar no IDEB<sup>20</sup>, é fazer a nota da escola decolar. Às vezes me sinto boi de piranha<sup>21</sup> e vou com a onda. (Profa. Jane)

A questão da tradução dos temas debatidos nas formações continuadas em conteúdos escolares foi inúmeras vezes descrita nas rodas de conversa. As professoras e os professores evidenciavam o valor subjetivo dos debates para suas posições no mundo. Todavia, a objetividade do debate era vencida pelas agendas curriculares impostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O campo da política educacional é, ao mesmo tempo, processo e produto, como podemos observar no que trazem as narrativas das professoras sobre a sobrecarga de trabalho:

<sup>20</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos que mensuram a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB e a Prova Brasil.

<sup>21</sup> Boi de piranha é uma expressão popular brasileira correntemente usada para uma situação na qual um bem menor e de pouco valor é sacrificado para que, em troca, outros bens mais valiosos não sofram dano.

[...] muitos professores se interessam em ir buscar formação, agora mesmo teve inscrições para um seminário [...]. A escola e a universidade divulgaram, mas e tempo pra ir? Organizar a família, montar aula e fazer um bom trabalho é muito difícil. Eu mesmo trabalho em três escolas e me demanda um tempo de parar e organizar os materiais [...] tem hora que a vontade é para tudo. Agora, no final de ano, tudo que é curso é ofertado e sempre no sábado, dia em que cuida do mercado. Eu mesmo não durmo direito [...], o stress é muito grande. [...] Eu noto que nós, esse ano, acabamos adoecendo muito mais por conta dessas coisas que estão falando sobre a gente na política [...] (Profa. Laura).

Além das falas transcritas, houve outros momentos pontuais em que as/os docentes mencionaram seus tratamentos psicológicos e/ou psiquiátricos, expondo o quadro de exaustão física e mental a que se encontram expostas/os, sobretudo nos últimos tempos, após a polarização política em torno das agendas conservadoras e das temáticas de gênero e sexualidade. Essa postura nos sugere a noção de responsabilização pessoal, de busca de soluções em âmbito privado para lidar com as situações impostas pelo estresse no local de trabalho e pelas configurações políticas em torno do debate sobre os Projetos de Lei “Escola Sem Partido” e “Ideologia de Gênero” que solapam a autoridade docente e defendem uma pretensa neutralidade pedagógica.

A estratégia tem sido adotar agendas curriculares em torno dos debates raciais, sexualidade e de gênero, quando presentes, na semana da diversidade ou por meio dos vários cartazes que frequentemente vimos expostos nas escolas que visitamos e que são encarados como trabalhos transversais aos conteúdos. Não estamos, com isso, invalidando os seus esforços para criar climas favoráveis de valorização à diversidade na escola, mas destacando que as agendas em que estão centrados o sujeito e suas subjetividades são pretéritas pelas obrigatoriedades impostas pelas políticas impositivas que, no geral, orientam seus conhecimentos pela lógica colonial.

Nas políticas desiguais de reconhecimento e valorização, os ambientes educacionais parecem menosprezar que as injúrias produzem subjetividades marcadas por poderosos processos de assujeitamento. No caso racial, nas rodas de conversas, ficou latente que as populações negras são submetidas a uma escolarização racista e produtora de violências. Estudantes negras e negros são expostas/os a violências simbólicas, ao não serem contempladas/os nos conteúdos escolares, conforme podemos perceber na narrativa da professora Maria:

[...] Mesmo para nós, negros, o trabalho em torno do racismo é muito difícil. Primeiro, somos acusados de usarmos nosso poder de professor para obrigá-los a debater o tema. Com as eleições, tudo virou mimimi. Aqui no Rio Grande do Sul, existe essa coisa da identidade gaúcha se sobrepôr a todas as demais. Mesmo que o cabelo da nega não seja liso, ela precisa buscá-lo para ser prenda. Eu acho que a questão da pele é mais um elemento do racismo aqui. Ele é muito mais vivido nas manifestações culturais. Aqui, tudo que é ligado ao negro tem menos valor. Na verdade, somos vistos como nada na cultura gaúcha. Onde nós estamos nela? Veja o que acontece com os africanistas, um monte de mulher branca dirigindo o batuque. Cadê as negas? Até nos debates de gênero e sexualidade, cadê nós? Adoram vender a imagem que somos alemães e italianos.

Mesmo com a intensa disputa de representações e valores em torno das categorias que designam a identidade gaúcha, a narrativa da Profa. Maria demarca o quanto ela está atravessada pelo arranjo colonizado. Isso significa afirmar que a forma como se compreende a categoria raça depende de como é entendida a dimensão de pertencimento no território e, nesse caso, ela é marcada pela branquitude. Pensar como as categorias mediadas pelos marcadores de raça (branquitude e negritude), gênero (masculinidade e feminilidade), trabalho (docência) e territorialidade (gaúcha) passaram a existir historicamente não somente para analisar como esses marcadores interpelaram os grupos, mas para produzir críticas analíticas que considerem a colonialidade – não mais como fenômeno, mas como epistemologia intrínseca ao pensamento moderno e seus pressupostos libertadores – e sua relação com os diferentes re(des)conhecimentos das diferenças. Isso é feito abandonando a perspectiva universal que ancora as categorias político-sexuais, político-raciais, político-territoriais, visto que elas podem produzir, quando não problematizadas, sistemas de opressão. Nesse sentido, uma análise decolonial pressupõe a

reflexão sobre a (re)produção recíproca e contínua do binarismo e a necessidade de ampliar as lentes que olham para os marcadores. Graças a noções biologicamente orientadas, as diferenças e as hierarquias se organizam.

Ao ressaltar a existência da Europa a partir da criação da América, Quijano (2005) defende que o pressuposto racial foi o modo com que foi outorgada legitimidade às relações de dominação impostas pela invasão europeia. A formação da Europa como territorialidade da nova identidade, após a América, e sua expansão colonial dirigiram a elaboração de perspectivas eurocêntricas de conhecimento e, com elas, a elaboração teórica da ideia de raça que buscava marcar, no corpo, a superioridade do homem branco e a naturalidade de seus governos, realidade que nos ajuda a entender a narrativa da Profa. Maria. Sobre isso Oyêwùmi dirá:

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é a de que a sociedade é constituída pelo corpo e como corpo – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres. Eu estou usando a palavra “corpo” de duas formas: a primeira como metáfora da biologia, e a segunda para chamar a atenção do aspecto puramente físico que parece estar presente na cultura ocidental. (OYÊWÚMI, 2002, p. 392, tradução livre).

Ainda que em contextos distintos, ao nos aproximarmos do debate decolonial, narrativas como as que se seguem assumem contornos ainda mais nocivos dos efeitos da colonialidade sobre nossa subjetividade ocidental:

A gente já teve vários casos de racismo e sexismo também. Geralmente ali nos quartos ou quintos anos, onde eles ficam maiores. Às vezes fazem um tipo de preconceito... “ah esse preto” ou “essa macaca gosta de banana”. E a banana é o pênis do aluno. Já vi isso muitas vezes. Quando falo, eles dizem que é brincadeira. [...] geralmente, trabalho quando surge o problema, trato de acordo com aquela problemática. Mas não sei como terminar com isso. Parece que existe um prazer com essa brincadeira. Os meninos são negões e eles gostam. Mas as meninas são as macacas que querem bananas. (Profa. Tais)

As diferentes identidades têm se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternidade, cuja inferioridade é estrategicamente naturalizada. Caetano, Silva Jr e Goulart (2016) argumentam que a categoria “negão” encontra-se na valorização da virilidade masculina negra projetada na exibição do falo, no êxito sexual e na exposição da força. Esses pontos garantiriam a proteção afetivo-sexual e superioridade frente à masculinidade branca. A subjetividade do homem negro se reconstruiu buscando positivar aquilo que o desumanizou, ou seja, o potencial de seu falo (pênis) e sua força. Porém, pensamos que seja importante refletir sobre os modos com que essa masculinidade negra (dita heterossexual e normativa) negou e/ou subalternizou outras possibilidades de masculinidades negras e as feminilidades.

Se a sexualidade pode ser um elemento que, em decorrência da lógica falo, projetou o menino negro no contexto estudado, para a estudante negra, a sexualidade foi, nesse caso, um elemento que a tornou ainda mais suscetível à cadeia de violência. De modo mais amplo, a sexualidade da mulher negra, historicamente, foi cercada por dicotomias, como toda lógica produzida a partir da colonialidade e do racismo. Se, por um lado, existe um misto de invisibilidade, quando o corpo feminino é negro, basta verificar o mercado midiático; por outro, ele é associado à hipersexualização, como expressão do erotismo. Considerado provocativo, o corpo das meninas, adolescentes e mulheres negras é objetificado, cabendo a ela a oferta gratuita e sem consentimento da “banana”, confirmando a herança colonial racista de uma sociedade escravocrata.

Em linhas gerais, os tensionamentos apresentados sublinham as disputas que envolvem as definições de conhecimentos mobilizados nos fazeres curriculares enquanto uma questão política de que se ocupam as escolas e, mais especificamente, a docência. Nesse sentido, na contemporaneidade, percebemos que as reivindicações históricas de reconhecimento e igualdades de acesso à educação, expressas em lutas pela democratização, acrescentaram, nas últimas quatro décadas, mesmo nos momentos em que recrudesceram as forças conservadoras, as diferentes agendas dos movimentos

sociais. O reconhecimento de suas reivindicações embalou amplas mobilizações de afirmação e valorização identitária e articularam agendas antes desconstruídas. É possível que o pânico moral tenha produzido receios nas/os docentes, mas não foi capaz de matar a motivação e a esperança do verbo esperar (FREIRE, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as/os diversas/os autoras/es com quem dialogamos neste texto, vimos que a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica contemporânea. Por suas vias, as lutas pelo poder, crescentemente simbólicas e discursivas, tomam formas compulsivas e assumem progressivamente feições de “políticas” de governo da vida.

Ainda que os dados nos deem conta de acirrados conflitos de agendas, com o trabalho docente no centro do debate entre conservadores e movimentos sociais identitários, as consequências da intensa discussão em torno das temáticas entre estudantes, profissionais da educação e, mais amplamente, na sociedade, nos evidenciam que, no campo da cultura, os dados ainda estão rolando.

O que nos parece, de fato, é que uma escola que não parta do contraditório educa para o pensamento monocultural, que, por si só, produz violência, ao se afirmar como verdadeiro e negar todas as demais possibilidades multiculturais de ver, ser e estar no e com o mundo. Quando nos propomos a discutir os eixos que anunciamos como objetivo deste artigo, se o que pretendíamos era ir para muito além de uma abordagem simplista das desigualdades entre os seres humanos, nossas intencionalidades eram questionar por que são elas herdeiras da colonialidade. Se acreditamos que a escola tem, entre seus papéis históricos, o de formar para a diversidade que é a vida humana no mundo, nada mais justo que incluir, em seus currículos, os debates sobre os modos políticos e culturais em que são produzidos os marcadores de gênero, raça, sexualidade, classe.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, M. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.
- CAETANO, M.; SILVA JR, P. M. da; GOULART, T. Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais. *Revista Faeeba*, v. 25, p. 127- 143, 2016.
- CANAU, V. “Ideias-Força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a Educação Intercultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76 – 96.
- CANAU, V. *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANAU, V.. *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 306-25, 2012.
- CASTELLS, M. *A comunicação em rede está revitalizando a democracia*. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- CÉSAR, M. R.; Duarte, A.; SIERRA, J. Governamentalização do estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013.

- COHEN, S. *Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers*. London: MacGibbon & Kee, 1972.
- CRENSHAW, K. W. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: V.V.A.A. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília, DF: Unifem. 2004.
- FERRARI, A. *Ma vie en Rose: gênero e sexualidades por enquadramento e resistências*. In: FERRARI, A. (Org.). *Educação em Foco: gênero, sexualidade, cinema e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009. p. 117-141.
- FERRARI, A. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Orgs.). *Silêncios e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011. p. 09-26.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p- 17-34.
- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HYPOLITO, A.; LIMA, I. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. vol. 45, São Paulo, 2019, E-pub, Aug 15, 2019.
- IVENICKI, A; XAVIER, G. P. de M. Diversidade e Formação de Professores na Educação Básica: contribuições do multiculturalismo e da pesquisa-ação. In: Rios, Jane Adriana Vasconcelos. (Org.). *Diferenças e Desigualdades no Cotidiano da Educação Básica*. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2017, v. 1, p. 57-70.
- IVENICKI, A; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, p. 1151 -1167, 2018.
- IVENICKI, A; XAVIER, G. P. de M. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da ABPN*, v.12, nº 32, p. 30-45, março – maio 2020.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, devir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.
- MIGNOLO, W. *Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2003.
- MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*. v. 32, nº. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.
- OLIVEIRA, I.; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, nº. 3, e84868, 2019.

OYĒWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Trad. livre de Wanderson Nascimento.

PENNA, F. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 20, n. 3, p. 567-581, 17 dez. 2018.

PENNA, F. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p 35- 48.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Trayectorias*. San Nicolás de los Garza, v. 4, n. 7-8, p. 201-246, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RIBEIRO, T; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA JÚNIOR, P. M.; IVENICKI, A. Entre Sexualidades, Masculinidades e Raça: contribuições do multi/interculturalismo para a prática pedagógica. *Revista Tempos e Espaços em Educação* (Online), v. 12, p. 125-144, 2019.

SILVA JUNIOR, P. M. Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. 236 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SKLIAR, C. Elogio à conversa: em forma de convite à leitura. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009

Recebido em: 24/08/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 11/12/2020