



Cenas neoliberais e neoconservadoras no Ensino Médio Capixabaⁱ

Neoliberal and neoconservative scenes in high school in Espírito Santo

Paulo de Tássio Borges da Silva
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Angra dos Reis - Brasil
Maurício Dias
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Teixeira de Freitas-Brasil

Resumo: O texto emerge da pesquisa “Novas roupas, velhos fios: Neoliberalismo e Neoconservadorismo frente às questões dos Gêneros e Sexualidades no movimento de integralização da escola Manoel Duarte da Cunha (2007 a 2021)”, refletindo lugares nos quais a política de educação neoliberal e neoconservadora ocupam nas projeções desenvolvimentistas capixaba. A metodologia segue cenas etnográficas fantasmáticas (Macedo; Silva 2021) de um dos autores, subsidiadas em análises documentais. Recorrendo à “afetação” (Favret-Saada, 2005) e da “fabulação crítica” (Hartman, 2020). Sem a pretensão de fechar conclusões, guardadas as devidas correspondências com as várias faces do modelo de modernização conservadora hegemônico no Espírito Santo, políticas curriculares para o Ensino Médio se tornaram um dos pilares de sustentação do modelo de desenvolvimento emergente. Essas políticas juxtapuseram ativos sociais, identitários e humanos de valor agregado que, combinados, estiveram na “esteira de formação” do indivíduo-máquina-cidadão às “exigências para o século XXI”.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Neoconservadorismo; Ensino Médio Capixaba.

Abstract: The text presents dialogues based on the research “New clothes, old threads: Neoliberalism and Neoconservatism in the face of Gender and Sexuality issues in the movement for the integration of the Manoel Duarte da Cunha school (2007 to 2021), reflecting the places in which neoliberal and neoconservative education policies occupy in the civilizing and developmental projections of Espírito Santo. The methodology was based on ethnographic ghost scenes (Silva; Macedo, 2021) by one of the authors, supported by documentary analyses. Also making use of “affectation” (Favret-Saada, 2005) and “critical fabulation” (Hartman, 2020). Without the intention of drawing definitive conclusions, and considering the due correspondences with the various facets of the conservative modernization model hegemonomized in Espírito Santo, the curricular policies for High School have become one of the pillars supporting the emerging development model. At the same time, they juxtapose social, identity, and human assets of added value that, combined, were on the “training path” of the individual-machine-citizen to meet the “demands of the 21st century.”

Keywords: Neoliberalism; Neoconservatism; High School in Espírito Santo.

Primeiros apontamentos...

Diante da intensa desmoralização do governo estadual do Espírito Santo, provocado, sobretudo por denúncias de corrupção envolvendo agentes públicos e privados (Folha, 2001), o campo político capixaba se viu impelido a traçar um amplo pacto social. Esse pacto foi sustentado por um discurso de “destino comum”, que buscava induzir o capitalismo periférico local a novas possibilidades de desenvolvimento dito sustentável.” Nesse ínterim, uma onda de diferentes matizes do neoliberalismo e do neoconservadorismo se espalharam pelas porosidades do Estado de bem-estar e a educação foi elevada a missão de instituir uma sociedade do conhecimento, que fosse condizente com as perspectivas desenvolvimentistas e civilizatórias idealizadas.

Assim, capilarizou-se um movimento educacional multiculturalista de mercado, que, no que concerne às questões dos gêneros e sexualidades “negociou” o discurso de equidade com as vozes que brandavam a pauta moralista antigênero, antidoutrinação, em “defesa da família” e dos “valores tradicionais” em posturas que conclamavam o dialogismo, a tolerância e a harmonia social. Neste caminho, o presente texto reflete os lugares nos quais a política de educação neoliberal e neoconservadora ocupa nas projeções civilizatórias e desenvolvimentistas capixaba.

A metodologia se deu a partir de cenas etnográficas fantasmáticas (Macedo; Silva, 2021) de um dos autores, professor de história de uma escola de ensino médio capixaba, subsidiadas em análises documentais. Por etnografia fantasmática se entende a não reificação do dado como produtor de verdades e realidades, mas como vestígios e rastros de rastros sem origem (Macedo; Silva, 2021). Cenas etnográficas fantasmáticas são composições emaranhadas de paisagens de discursos fictícios, que borram acordos tácitos da autoridade etnográfica.

Assim, os “dados” –as cenas descritas em si, assim como as muitas crenças que nos constituem –são fantasmas vivos que nos acompanham, sem que possam ser ditos verdades ou mesmo representações. Apenas assombros fantasmagóricos que produzem movimento e estranhamento (heterogeneidade), borrando o dado-representação do que lá estaria. Não há evidências, mas a companhia espectral de fantasmas: escrever com ela se torna uma trabalhosa tarefa de resposta à alteridade, ao outro que aparecia para nós como cenas etnográficas (Macedo; Silva, 2021, p. 55).

A produção da pesquisa faz uso ainda da “afetação” (Favret-Saada, 2005), no entendimento de que “aceitar ser afetado supõe (...) que se assuma o risco de ver seu

processo de reconhecimento se desfazer” (Favret-Saada, 2005, p. 160). E da “fabulação crítica” (Hartman, 2020), ao possibilitar “uma leitura crítica do arquivo [documento] [...] [e uma] recusa em preencher as lacunas e fornecer fechamento” (Hartman, 2008, p. 11-12). Assim, compreendemos que nossas afetações, memórias, corpos e experiências não devem ser subordinados aos instrumentos tradicionais de captação dos ecos que ressoam dispersos a respeito do contexto em que estamos imersos. O texto apresenta como primeiro tópico de discussão um debate sobre a política educacional multiculturalista na produção do capital humano de alta performance, em seguida busca difratar sobre as Políticas de gêneros e sexualidades e a contraofensiva neoconservadora, fechando a discussão com cenas etnográficas e fabulativas na/da escola.

Políticas multiculturalistas na produção de “capital humano de alta performance”

Não seria plausível trazer essa discussão sem que a ideia de Estado fosse revisitada. Embora muito do que se experienciou até hoje na história moderna do Brasil tenha transitado basicamente entre formas de Estado burguês: (neo)liberais e de bem-estar, legados da Idade Moderna e Contemporânea Ocidental, não há um consenso sobre a origem do Estado e sua definição. Enquanto alguns sustentam que em sociedades antigas, sobretudo naquelas densamente povoadas, o Estado funcionava como um agente estruturante da vida coletiva, estabelecendo-se, portanto, como o principal fator na constituição do processo civilizatório, outros buscaram, em sociedades tradicionais, explicações para argumentar que a existência do Estado não é um ponto em comum na história. Para Silva (2009, p. 115, 118):

o Estado [seria uma] entidade abstrata (...) composta por diversas instituições, de caráter político, que comanda um tipo complexo de organização social. Weber afirmou, no início do século XX, que o Estado Moderno [, por exemplo,] se definiu a partir de duas características: a existência de um aparato administrativo cuja função seria prestar serviços públicos, e o monopólio legítimo da força. [Assim,] o Estado era o único que poderia empregar a violência legalmente, esta passando a ser um instrumento de controle da sociedade. (...) Apesar de consideramos a repressão estatal algo negativo para sociedade, o controle social é tarefa fundamental do Estado, tarefa legitimada pela própria sociedade. É função estatal impor limites à sociedade, limites com os quais a maioria da sociedade concorda.

A partir disso, optamos por focar essa definição, primeiramente, porque nos interessa observar como o princípio contratualista do “monopólio legítimo da força e de controle social” é dimensionado na sociedade capixaba. Em segundo lugar, porque essa relação é tangível à maneira como as questões dos gêneros e sexualidades têm emergido no

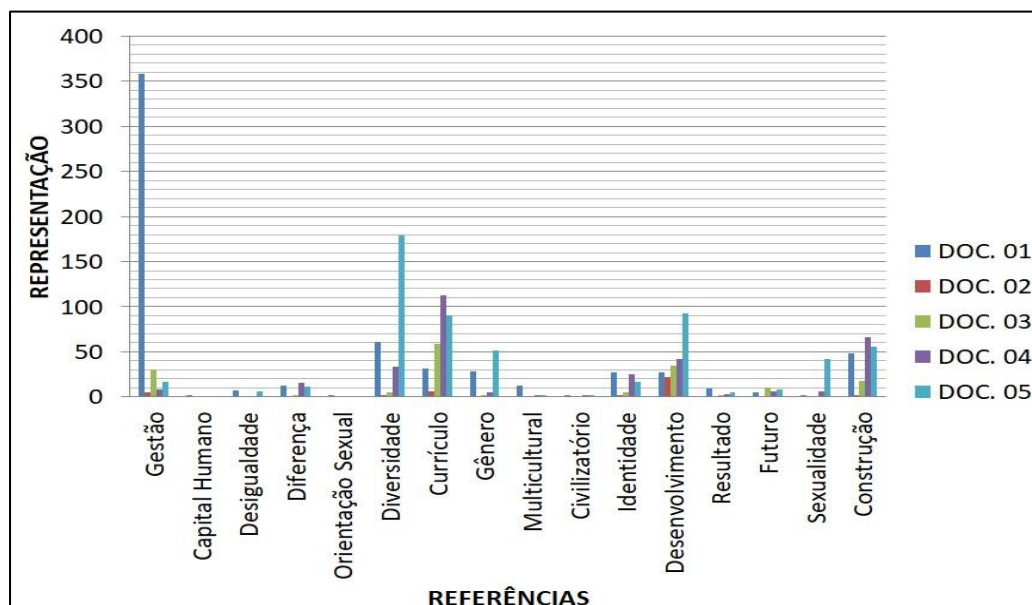
debate público e se capilarizado na agenda das políticas públicas no estado do Espírito Santo. E, por fim, compreendemos que essa escolha consegue capturar a historicidade da relação entre a forma assumida por aquele Estado e o manuseio de certos dispositivos biopolíticos do exercício da autoridade e do poder disciplinar no mundo Ocidental.

Não podemos perder de vista, além disso, que tal relação trafega numa via de mão dupla. Isto é, seja para hegemonização político-ideológica de suas respectivas agendas, seja para reprodução do *status quo*, enquanto comunidade política, da mesma forma que imprimimos legitimidade ao controle social exercido pelo Estado, também ele segue circunstanciado pelas batalhas travadas entre os grupos e/ou classes que anseiam cooptar os mecanismos de que dispõe essa entidade dita “abstrata” (Arretche; *et al.*, 2019). Absolutamente, uma forma de poder está implicada aqui. Uma forma específica de poder que percorre toda a estrutura do campo no qual as políticas de Estado são pensadas, determinadas e alocadas (Sampaio; Araújo JR, 2006).

Paralelamente, Mendonça (2006, p. 250-251) argumenta que a presunção das relações de forças em torno do poder hegemônico deve ser tomada considerando que “o terreno no qual a hegemonia se expande é o da generalização das relações de representação como condição de constituição da ordem social” e que a “desigualdade de poder está constituída” e estruturada a partir de tais relações. Ainda, segundo o autor, a “vontade política é alcançada sempre por meio da força, da disputa, seja agônica, seja antagônica”. A rigor, o fundamental que cerca essa análise continua sendo o fato de que o Estado burguês contemporâneo vem manuseando astutamente e sem muitas restrições os recursos materiais e simbólicos disponíveis para ordenar no Espírito Santo aquela “vontade política” num projeto civilizatório hegemônico, acessível e gramaticalmente replicável, por exemplo, por meio dos vários parâmetros educacionais que norteiam o fazer educacional das escolas públicas capixabas.

Conseguimos aferir isso analisando alguns dos parâmetros educacionais disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEDU) à instituição de ensino Manoel Duarte da Cunha durante o período de 2007 a 2021. Tomando alguns conceitos pré-selecionados como referência, fizemos a busca sobre a quantidade de vezes e o contexto em que aparecem nesses parâmetros norteadores.

GRÁFICO 01 - Representação da taxa de menção a conceitos-referência em parâmetros educacionaisⁱⁱ manuseados pelo Ceefmti Manoel Duarte da Cunha



FONTE: Organização elaborada pelos autores com base nos parâmetros educacionais disponibilizados pela SEDU à instituição de ensino Manoel Duarte da Cunha, como instrumento de gestão e orientação para implementação das ações curriculares tomadas pela rede no âmbito das políticas educacionais de Estado adotadas entre 2007 e 2021.

No que se refere à frequência de menções, verificamos que os conceitos-referência que mais se destacaram, próximo ou acima de 50 vezes nos documentos norteadores, foram 1) gestão, 2) diversidade, 3) currículo, 4) gênero, 5) desenvolvimento, 6) sexualidade e 7) construção. Quanto ao conteúdo dos parâmetros educacionais, entre os documentos analisados, o “Caderno de Gestão Escolar para Equidade” nos chamou a atenção. Primeiramente, precisamos dizer que não faz muito tempo que o “debate sobre equidade” envolvendo as questões étnico-raciais emergiu na agenda das políticas de Estado para educação capixaba, que dirá as problematizações dos gêneros e sexualidades. Embora estivessem expressas textualmente nos parâmetros - como as encontramos em boa parte dos documentos analisados, só muito recentemente elas têm saído do papel, aparecido entre as repartições das Superintendências Regionais de Educação (SREs) e, timidamente, nas instituições de ensino (Souza, 2018).

Sob cerco e intensa suspeita, a maneira como esse debate emerge nas escolas capixabas por si só estabelece uma miríade de contradições (re)veladas que envolve desde as concepções teórico-metodológicas que dão suporte ao debate educacional no estado, o campo político que (re)define as políticas públicas para educação e a cultura local microrregional onde tais políticas visam se infiltrar. A esse respeito, cremos que a análise de

conteúdo pode nos oferecer uma amostra adequada. Por exemplo, em 192 páginas, a única vez em que o conceito de “interseccionalidade” é citado no caderno formativo para equidade, ainda que sem indicação de referencial teórico, é através do revestimento da perspectiva gerencialista da desigualdade na diversidade. Observe:

chegamos agora a uma das principais consequências da falta de acesso à escola, das reprovações e do abandono: o atraso escolar. Esse atraso é medido pela taxa de distorção idade-série, que é a parcela de alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à idade ideal de frequentar a etapa de ensino. Esse indicador também é multicausal e, nesse sentido, a análise do gestor vai além dos limites da escola, através de uma observação do contexto socioeconômico e familiar em que os alunos vivem; questões de renda e trabalho são fatores que influenciam. Se um aluno for reprovado ou abandonar a escola e voltar em períodos seguintes, ele não terá mais a idade correta para frequentar a série.

A desigualdade entre jovens negros e brancos persiste e amplia o abismo cor/raça. Se a discussão for interseccional, isto é, relacionar raça e gênero, as desigualdades se apresentarão de maneiras distintas para o grupo de jovens negras e jovens negros [grifos nossos] (Instituto Unibanco, 2021, p. 13).

Compreendemos que, em seu conjunto, tais conceitos-referência sugerem mais do que se poderia presumir. Para nós a combinação dessas noções em parâmetros educacionais norteadores da prática educativa na rede de ensino e, portanto, nas escolas capixabas, se referem, em segunda instância, às tentativas do Estado burguês contemporâneo de metabolizar os efeitos provocados, em primeira instância, pela profunda transformação correspondente à desestabilização das identidades advindas com o furor do capitalismo pós-industrial e da efemeridade do que se convencionou chamar ao final do séc. XX de pós-modernidade (Hall, 2006), (Fischer, 2020).

Mais do que nunca a comunidade educacional brasileira se viu impelida a pensar novos percursos frente à realidade político-social, em face às novas arenas de luta política (nem tão novas assim) que pautavam uma educação progressista e universalista a partir de questões ambientais, de classe, raça-etnia, gênero, sexualidade, etc. Por exemplo, uma ala importante do debate teórico educacional se dedicou:

a descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural. (...) Os teóricos educacionais críticos começaram a considerar a escolarização como um empreendimento decididamente político e cultural. Avanços (...) na sociologia do conhecimento, antropologia cultural e simbólica, marxismo cultural e semiótica levaram estes teóricos a verem as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas colide em uma luta incessante pelo poder. Dentro desse contexto, os teóricos críticos geralmente analisam a escola de uma maneira ambígua: como mecanismo de

seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero; e como agências para habilitação pessoal e social (McLaren, 1997, p. 192).

À educação foi reclamada a repensar o que era filtrado pelo portão da escola e a tensionar o sistema educacional como uma importante peça do jogo de reprodução da ordem estabelecida (Macedo, 2017). Equacionado aos diagnósticos que bradavam o fracasso escolar e a necessidade urgente de superá-lo, a escola moderna concebida como componente imprescindível à constituição do Estado-nacional e à reprodução social se viu enredada por uma perspectiva utilitarista e instrumental da educação (Apple, 1989). Apesar da “negação dos partidários das ‘reformas’ nas escolas e universidades, que enxergavam a política reformista apenas como um esforço de ‘modernização’ para melhor a eficiência da escola” (Laval, 2019, p. 10), estava claro que o grande esforço pela melhoria da qualidade da educação, sobretudo da ala mais progressista do país, estava (e continua) sendo sequestrado pelo neoliberalismo.

Independente do reconhecimento das transformações em curso no campo educacional, a escola e, preferencialmente, a oferta da educação enquanto serviço (público), tornou-se objeto de interesse da agenda neoliberal e passou a compor em definitivo o seu programa político e teórico (Ball, 2004). Aquela utopia modernizadora deslocou a produção do discurso sobre a escola para novos centros de gravidade. O território da educação capixaba, e, no centro desse cosmos, as instituições como a escola Manoel Duarte da Cunha, local de empiria dessa pesquisa, vem lidando constantemente com a reprogramação da cultura educacional em face às “novas exigências laborais” do processo educativo por resultados e ao currículo-sala-de-máquinas, perspectivado na geração de capital humano de alta performance.

Essas concepções situam-se na esteira do neoliberalismo estadunidense que emergiu por volta de 1930-40 e, aos poucos, tornou-se uma reivindicação global. De fato, a teorização econômica articulada pelo pensamento “*yankee*” forneceu as bases epistemológicas que redefiniram a noção de mercado e novos sentidos para a relação indivíduo-trabalho-produto-renda. Vejamos o que diz Foucault (2008, p. 308-309) a respeito dessa lógica:

no fundo, por que é que as pessoas trabalham? Trabalham, é claro, para ter um salário. Ora, o que é um salário? Um salário é simplesmente uma renda (...). Como se pode definir uma renda? Uma renda é simplesmente o produto de um capital. E, inversamente, chamar-se-á ‘capital’ tudo que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura. Por conseguinte, se se

admite que o salário é uma renda, o salário é, portanto, a renda de uma capital. Ora, qual é o capital de que o salário é a renda? Pois bem, é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário (...). Decomposto do ponto de vista do trabalhador (...), o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: 'é uma máquina'.

(...) o capital assim definido como o que torna possível uma renda futura, renda essa que é o salário, [vê-se] que se trata de um capital que é praticamente indissociável de quem o detém. E, nessa medida, não é um capital como os outros. A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalho é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador.

Ora, se repousa nos limites do corpo do (a) trabalhador (a), melhor dizendo, no conjunto de aptidões que ele (a) emprega na produção do objeto do seu trabalho, portanto, é um capital humano. Essa compreensão pulsou a teoria econômica liberal a racionalizar o que até muito recentemente no mundo Ocidental não estava no raio de interesse do sistema capitalista e, por extensão, não era pensado como valor de mercado. Oportunamente, a educação é um notório exemplo a esse respeito, seja no que se refere a geração de novas oportunidades de negócio ou na conformação de teorias curriculares que submetem o comportamento humano à racionalidade econômica e redefinem o *homo economicus* à ideia do indivíduo empreendedor de si: gerente e capitalizador de suas habilidades e competências. Os territórios de educação passaram a ser disputados como possibilidades inesgotáveis do desenvolvimento econômico sustentável que ampara o progresso civilizatório, ambicionado pelos Estados-nação e entidades internacionais (Ball, 2004).

Segundo Laval (2019, p. 11) essas são “características de uma forma escolar nova, a escola neoliberal”. Na escola Manoel Duarte, essa tendência tem se apresentado, entre outras formas, sob a rubrica de processos de nivelamento de aprendizagem baseado no domínio de descritores; da introdução de novas estruturas, rotinas e linguagens empresariais nos planos educacionais e processos formativos dos educadores; de substituição de disciplinas por Componentes Curriculares (CC) performatizados nas expectativas capitalistas para acumulação e consumo; por meio de avaliações diagnósticas periódicas; exaustivas rotinas de monitoramento das capacidades socioemocionais e cognitivas dos estudantesⁱⁱⁱ, feiras de profissões; simulados de medição de desempenho; rotinas autoavaliativas em todas as etapas do processo educacional, etc (Lemos; Macedo, 2019). Em outras palavras, seja através da mercantilização da educação ou de processos de mercadorização, o

neoliberalismo escolar se tornou uma pedra fundamental do projeto civilizatório ambicionado pelas elites capixabas.

Políticas de gêneros e sexualidades e a contraofensiva neoconservadora

“Nunca se teve tanto, mas o que se tem é praticamente nada”. Essa frase foi dita pelo professor e pesquisador Luiz Melo num contexto sociopolítico brasileiro em que passos importantes, porém ainda tímidos, foram dados rumo à consolidação da cidadania da população LGBTQIAPN+. A frase aparece grafada no “Manual de Comunicação LGBTI+: substitua preconceito por informação correta”, produzido em parceria com instituições de amparo à comunidade e fomento às políticas afirmativas. O manual foi publicado em 2018 pelas ONGs GayLatino e Aliança Nacional LGBTI. Teve como objetivo estabelecer um diálogo com a sociedade civil por meio dos meios de comunicação de massa sobre o que, à época, o movimento considerava também ser uma pedra fundamental na luta contra a discriminação e o preconceito: o acesso à informação. No entanto, para nós, essa estratégia imprime o comprometimento com um projeto mais ambicioso do que aparenta. Caro ao movimento LGBTQIAPN+ e central à discussão que buscamos tecer nesse texto. Nas entrelinhas desse guia, viceja a força de um movimento social que encontrou na necessidade de se reinventar a energia vital para ampliar sua capacidade de interlocução e reedificar os parâmetros em que se produziam as diferenças sexuais e de gênero no imaginário nacional e capixaba (Ferrari, 2003).

À medida que a história da luta pela cidadania LGBTQIAPN+ é recapitulada na expressão como um processo inconcluso, Luiz Melo reposiciona sob um novo viés o protagonismo do movimento no campo político brasileiro; marcado, como se sabe, por relações de poder desiguais e intensa disputa. Enquanto organização de forças sociais, Bragança e Maria (2020, p. 35) defende-o como “detentor de fisionomia própria, que vai se modificar em decorrência da sua localização, de seus fundadores e daqueles que serão representados por ele”. Assim, compreendemos não haver como analisar os entrincheiramentos em torno das políticas afirmativas de gêneros e sexualidades no Espírito Santo sem que antes delimitemos o enquadramento em que tais políticas vêm se estabelecendo.

Uma breve relação entre a “norma” e as “identidades transgressoras” no Espírito Santo se faz pertinente. Tomamos esse parâmetro como um convite e/ou pretexto para

escrutinarmos os recônditos das relações de poder que se (re)dimensionam nesta interação. Só assim poderemos colocar em perspectiva a tomada de fôlego do conservadorismo no estado, as batalhas pela representação em torno da ordem estabelecida e a função que determinados imaginários sobre gêneros e sexualidades vêm cumprindo em relação ao desejo das elites capixabas por um projeto civilizatório que se sublimasse não somente em progresso material, como também numa “nova consciência coletiva”, e nem por isso menos individualista, ancorada na educação (Lemos; Macedo, 2019).

Em estudo recente Junqueira (et al, 2020) chamou a atenção para amplitude com que discursos conservadores têm se atualizado e dispersado; sua capacidade de coadunação e mutação; a diversidade de atores, instituições e áreas do saber que têm conseguido aglutinar; e, sobretudo, a astúcia com a qual as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) de massa disponíveis têm sido manuseadas para consolidar aquela mentalidade, numa plataforma político-ideológica que, ainda segundo o autor, avança no Brasil, nutrindo-se, especialmente, em “nível micropolítico” de “pânicos morais” relacionados a estruturas democráticas sensíveis como o direito a educação. Milskolci (2013, p. 24) situa a ideia de pânico moral como uma “reação coletiva a supostas ameaças a uma imagem idealizada que uma sociedade tem de si mesma”.

No transcorrer do século XXI, sem dúvida, uma das versões atualizadas desta reação tem sido o mito da “ideologia de gênero”^{iv} elaborado nos termos da geopolítica do saber-poder do Norte e traduzidas a partir das forças conservativas capixabas. Aqui, tanto a agenda das políticas educacionais quanto o currículo passaram a ocupar uma posição utilitarista e estratégica central na retórica reacionária.

Recapitulada em senso estrito do liberalismo clássico, a ideia de liberdade é pinçada pelo projeto político reacionário capixaba como salvaguarda de uma utopia civilizatória em que padrões de sociabilidade, disciplinamento individual e princípios de mercado evoluam espontaneamente sem a intromissão estatal. Contra o furor democratizante da democracia representativa, a liberdade passa a ser um meio e um fim em si. Pelas liberdades individuais - inclinadas sobre perspectivas igualitaristas, justiceiras, socializantes, pluralistas, reparacionistas e laicizantes - é lícito aferrar contra parede a política, o Estado e certo neoliberalismo multiculturalista (Apple, 2001), (Brown, 2019).

Contra as “mamadeiras de piroca” distribuídas em creches, o “kit gay” nos currículos, o uso de “linguagem neutra” nas salas de aula, a “precipitação sexual de crianças e adolescentes nos livros didáticos”, os “banheiros unissex” nas escolas públicas e outras tantas frações da “propaganda gay” e da “teoria de gênero”, é justo guerreá-los. Desta feita, uma devassa é perpetrada em interposição às medidas que visassem fomentar práticas educativas e debates sobre orientação sexual e cuidados com o corpo, direitos humanos e reprodutivos, gravidez e paternidade na adolescência, LGBTfobia e discursos de ódio, equidade de gênero, diversidade na escola e outras questões.

Assim, em 2019 foi colocado em votação na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES) o Projeto de Lei (PL) 10/2019 que, entre outras providências, pretendia proibir “a ideologia de gênero no sistema educacional do Estado” (Assembleia Legislativa, 2019). Segundo o texto da matéria,

Art. 2º - não é permitido ao poder público envolver-se no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, direcionar ou desviar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica do sexo.

§ 2º Aos alunos da rede pública estadual de ensino serão permitidos o questionamento e análise crítica, mas nunca serão sujeitos involuntários ou inconscientes da doutrinação ideológica do gênero.

Art. 3º - Não será permitido o uso de "material impróprio ou inadequado para crianças e para adolescentes" (...) (Ales Digital, 2019).

A discussão foi acompanhada pela sociedade civil: de um lado, “cartazes em defesa da família e contra a doutrinação”, de outro, manifestantes empunhavam faixas com os dizeres “não à lei da mordaça” (Assembleia Legislativa ES, 2019). Entre protestos a favor e contra o projeto, discursos inflamados, provocações e acusações entre parlamentares na galeria da ALES, o parecer foi arquivado em plenário numa votação apertada de 13 a 11.

No contexto da pandemia e da educação remota adotada, um professor de Artes do centro de ensino estadual Prefeito José Maria Miguel Feu Rosa, localizado na Serra, região metropolitana do estado, foi acusado de doutrinação por enviar, via aplicativo, um material de estudo contendo uma charge no qual dizia “pro Brasil vencer o corona, primeiro vai ter que vencer outro vírus tão mortal: o bolsonaro” (Assembleia Legislativa ES, 2020). Uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi instaurada na ALES para investigar o caso, com a presença de alguns parlamentares, representantes da SEDU e a denunciante, mãe de uma das estudantes “lesadas”. Assim, brandindo contra doutrinação nas escolas e reclamando para si o direito de seus (as) filhos (as) receberem uma educação restritiva aos valores

tradicionais comunitários, em face dos saberes seculares, o movimento neoconservador, performatiza para si mesmo o princípio da liberdade preconizado, tanto na Constituição quanto na LDBEN/96 para sustentar suas pretensões fundamentalistas (Silva; *et al*, 2020).

Deste modo, contrariando o que busca justificar, o lema “meus filhos, minhas regras”^v, no afã da defesa do “espaço sagrado/privado” sobre a esfera pública, age, na verdade, na corrosão das estruturas da educação multiculturalista e, portanto, expropriando dos estudantes e da escola pública a garantia do direito a experiências e saberes educacionais que prezem pela pluralidade de ideias, pela criticidade e pelo respeito às diferenças (Junqueira; *et al*, 2020, p. 6-8).

Em Ecoporanga, durante uma exposição dos trabalhos de estudantes sobre a “Consciência Negra e Diversidade”, fomos surpreendidos pela reação de colegas e pais que protestaram contra o evento alegando “superexposição” e “incentivo ao homossexualismo”. Em 2017, após algumas reuniões do coletivo de discussão de gêneros e sexualidades “Metamorfose”, realizado na escola Manoel Duarte, a mãe de uma estudante veio questionar se a atividade era obrigatória, pois não queria que a filha participasse do grupo. Por fim, no início do ano letivo de 2022, um pai condicionou a matrícula de seu filho na escola à visitação de todos os espaços educacionais para verificar se havia algum “material impróprio” ou “inadequado”. “Com as famílias espremidas sob a pressão de um capitalismo que exige que ambos os pais trabalhem por dinheiro, os (as) professores [e as escolas, sobretudo, integrais] estão sendo cada vez mais” responsáveis pelo processo de socialização de crianças e adolescentes: assumindo posição central, por vezes, na proposição de “protocolos de conduta mais básicos” e “provendo apoio emocional e pastoral” (Fisher, 2020, p. 49).

Quando não estão hipnotizados pelas “tecnologias de controle” ou, melhor dizendo, sob a compulsão dos algoritmos “de consumo e desenvolvimento contínuo” (Fisher, 2020, p. 45), muitos (as) de nossos (as) estudantes só conseguem ter tempo-familiar-significativo em feriados e finais de semana.

O apelo a esses imaginários tem sido uma constante no campo político capixaba. A propósito, assim como outros apologéticos do movimento neoconservador capixaba, o ex-Deputado Estadual Magno Malta (PL) ganhou proeminência local e nacional manuseando esses discursos. Malta se candidatou à vaga no Senado pelo Espírito Santo por 04 vezes,

durante sua escalada política presidiu a Comissão da Pedofilia e a CPI sobre o narcotráfico (Senado Federal, 2023). No seu segundo mandato no Senado foi relator da Sugestão Legislativa N° 15/2014 que pretendia regular no Sistema Único de Saúde (SUS) a interrupção voluntária da gestação nos 03 primeiros meses de gravidez (Senado Notícias, 2018). Em 2007, em seu discurso contra a aprovação do PL 122/2006 que criminalizava a homofobia, teceu comentários absurdos comparando “opção sexual” à bestialidade, necrofilia e pedofilia. Noutras suas palavras, “estamos instituindo uma ditadura homossexual no Brasil (...). Se aprovarmos esse texto (...), dizendo que não podemos discriminar a opção sexual, estaremos legalizando a pedofilia” (Senado Federal, 2007).

Essa, na verdade, tem sido uma das principais estratégias do movimento neoconservador e de suas lideranças congêneres para ampliar o raio social de interlocução e se infiltrar na institucionalidade do Estado: pautar de maneira sensacionalista a agenda democrática e de direitos humanos alardeando pânico morais. Apesar dessa difusão, na ALES, sobretudo nas últimas legislaturas, o movimento dessas lideranças tem se conduzido por uma dinâmica própria, aglutinando-se a partir da queda de braço entre as forças políticas locais e/ou conforme a relevância da pauta política para suas respectivas bases sociais.

O “empreendimento de eleger pastores a cargos políticos” é uma característica da Nova República que se intensificou nas últimas décadas (Silva *et al*, 2020, p. 105). Aliás, a análise de Carneiro (2013, p. 16-17) sobre a interação entre instituições religiosas pentecostais e a arena política no Espírito Santo entre 2002 e 2010, mostrou que, na Assembleia de Deus, por exemplo, a montagem de quadros de liderança personalistas e carismáticos, quase sempre legitimados por “atribuição divina”, tem fornecido o capital político necessário para que a instituição ganhe visibilidade, hegemonize seus representantes no campo político e com eles suas demandas.

No colégio Manoel Duarte da Cunha, as tentativas do projeto neoliberal multiculturalista de pautarem uma educação para a diversidade e oportunizar debates formativos nesse sentido têm se dado de forma descontinuada, gerencialista e superficial. Isso é o que se pode dizer, por exemplo, a respeito da diretriz que visa “promover a permanência de crianças e adolescentes LGBTI+ nas escolas das redes estadual e municipal através de uma cultura de paz, não discriminação e anti-bullying” (SEDH, 2021, p. 31). A bem da verdade, o currículo integral pensado doravante as noções de metacognição, habilidades

socioemocionais e interdimensionalidade traduz parte das ambiguidades em que as relações entre o “diferente” e o “não-diferente” são “processadas” e dadas a ver na prática pedagógica da escola Manuel Duarte (Silva, 2007).

Entre o azul-turquesa e o azul-anil: indivíduos(as) empreendedores(as) devem ter gêneros e sexualidades?

Num dia letivo comum desci ao pátio da escola para fazer meu planejamento. Aleatoriamente me sentei numa das mesas que dava para o palco onde geralmente acontecem as apresentações em alguns eventos. Ao fundo do palco ficava uma enorme placa retangular de alumínio, nela constava o brasão do estado à direita, a logomarca do modelo “Escola Viva” à esquerda e, ao centro, um garoto negro e uma garota branca uniformizados. Na cena, ambos estão de mochila nas costas, porém, enquanto a garota carrega abraçada a si alguns cadernos e livros, o garoto aparece a seu lado de braços cruzados.

A cena se completa com sorrisos vibrantes de igual proporção ao tom azul-turquesa que os envolvia. Esse foi o símbolo cultivado no imaginário da sociedade e de estudantes pedro-canarenses durante a vigência do programa Escola Viva na unidade de ensino Colégio Manoel Duarte da Cunha. Por quase 06 anos essa placa nos lembrou da “grande revolução” – diziam alguns – empreendida na educação capixaba (Tc Online, 2018). Enquanto planejo, vejo a certa distância dois rapazes, um deles meu ex-aluno, assentarem sobre essa imagem uma película com os símbolos do novo modelo de “Escola Integral” adotado pelo atual governo do estado. E assim, cuidadosamente, à medida que a espátula fazia seu percurso aplainando e aderindo à película à placa em todas as direções, um novo letreiro em azul-anil foi encobrindo o azul-turquesa vibrante. “As revoluções trazem sempre despesas”^{vi} (Assis, 2011, p. 107), não é?! Agora éramos apenas “Escola Integral”. E o que isso significa? Ora, como bem escreveu Lampedusa: “tudo deve mudar para que tudo fique como está”^{vii}.

A cena etnográfica acima de um dos autores, ilustra como reformas curriculares capixabas têm legitimado o furor hegemônico neoliberal progressista e neoconservador, com discursos pela melhoria da qualidade da educação, a partir da tentativa de reprogramação dos territórios de educação e do processo de ensino-aprendizagem às lógicas de metrificação e burocratização. Mantida a “demanda burguesa de educação para todos” e a ideia de “*curriculum* acompanhada do adjetivo *vitae*”, ou seja, o sujeito como portabilidade para habilidades e competências necessárias à execução de um projeto de vida, o que se tensiona é o entendimento de que o “portão da escola” já não pode e não deve ser um filtro para

experiências antes lidas como inválidas ou inadequadas ao processo educacional. Ora, e ainda há quem proclame “aqui não é o lugar para isso”? (Macedo, 2017, p. 18).

Diante disso, a questão não é se indivíduos(as) empreendedores(as) têm gêneros e sexualidades, a questão é se esses(as) indivíduos(as) devem ter gênero e sexualidade, porque essas questões não eram discutidas antes, ao nível comunitário, no modelo nuclear de família, a única questão que era pautada é que ele(a) era um(a) indivíduo(a) apto ao trabalho e que ele(a) deveria ter aptidões para que pudesse vendê-las no mercado e desempenhar suas funções produtivas adequadamente (D’Incao, 2011).

Agora, a pergunta ao nível legislativo, pautada pelo neoconservadorismo é que para esses(as) indivíduos(as), a questão do gênero e sexualidades não é algo a ser tratada na escola ou a se questionar, pois isso perturbaria a ordem vigente no que se refere a manutenção da cisheteronormatividade, de uma lógica existente que sustenta as normas jurídicas, sociais e políticas, e também religiosas, no que se refere ao desempenho dos papéis sexuais (Brown, 2019). Desta forma, partimos do princípio de que o neoliberalismo se fundamenta e se alia aqui ao neoconservadorismo no que se refere ao indivíduo e de como que o capitalismo pode se apropriar desse indivíduo e como que os gêneros e as sexualidades podem se tornar um prejuízo a essa apropriação (Mclaren, 1997). Aqui a gente consegue observar a centralidade disso e como a educação pensa, partindo do pressuposto de que: “Como devo lidar agora com indivíduos(as) que têm gênero e sexualidade? Como eu devo transportar isso para a educação?

Porque eu quero que esses(as) indivíduos(as) sejam produtivos(as), que eles(as) sejam empreendedores(as) de si, que suas habilidades e competências sejam estimuladas e impulsionadas, mas ao mesmo tempo eu sei que gêneros e sexualidade são elementos que bloqueiam ou interferem no avanço desses(as) indivíduos(as), seu desenvolvimento cognitivo e permanência na escola.

No que se refere ao processo de aprendizagem na escola, trouxe questões que a sociedade ainda não consegue pensar. Assim, os estudantes mediante obstáculos de gêneros e sexualidades em seu processo de amadurecimento mental e corpóreo e de entendimento de si e do mundo; obstáculos impostos por uma escola que continua assentada numa visão de sociedade patriarcal, comunitarista e cisheteronormativa são expulsos dos bancos escolares.

Para não concluir...

De fato, uma nova racionalidade neoliberal vem redefinindo não somente as relações sociais, mas também a relação Estado-mercado, de tal forma que os processos de mercadorização e mercantilização (Laval, 2019) passaram a recodificar a performance do poder em dispositivos pós-disciplinares duráveis (Fisher, 2020). Essas marcas corroem as bases do Estado democrático de direito, perturba os mecanismos de partição social e captura a função social do Estado de maneira a dissimular sua perspectiva utilitarista: transformando a oferta da educação em prestação de serviço, o conhecimento em capital e o(a) estudante e suas famílias em consumidores(as).

Sugerimos que a construção discursiva de axiomas tais como “superação do atraso” alardeada em meios de comunicação, pronunciamentos políticos, discursos empresariais e em certas políticas de Estado, sobretudo, na educação, evidencia uma tentativa reiterada de superação de rasuras atávicas no imaginário e mentalidade das elites capixabas quanto ao seu processo civilizatório. A ofensiva neoliberal/conservadora vê a educação como área estratégica, pondo em prática um cerco às redes de ensino e às escolas como forma de garantir o controle político e ideológico dos processos educacionais, procurando manter a formação da juventude no âmbito de suas finalidades educativas, em um esforço para que a solução da crise em curso se dê no âmbito destas.

É curioso notar como a perspectiva neoliberal do multiculturalismo conservador se sonha, sendo com base no fato de que a proposta desejada, alvora na máxima “viverás do capitalismo”, só conseguiria transitar para seu fim em cujo cenário produzíssemos harmonia e os(as) sujeitos(as) envolvidos(as) estivessem devastados(as) no respeito mútuo, na aceitação um do(a) outro(a), no respeito ao bem comum e na ampliação de suas possibilidades intelectuais e físicas que os(as) colocassem numa posição de Justiça meritocrática é mais que isso, no projeto de futuro. A diferença é, nessa perspectiva, mais uma habilidade que precisamos manipular para o sucesso do projeto em curso. Ao invés de abrandar os efeitos da natureza humana, elevar ao máximo e impulsioná-las na saturação das relações sociais, traduzidas numa mecanicidade das relações afetivas, sexuais, políticas etc, mas sobretudo no consumo, abandono e insatisfação. Essa lógica, entretanto, não desafia as compulsividades das reproduções sexo-gênero básicas, aliás, pouco avançam em propor definitivamente um espaço de debate propositivo a essas questões.

Referências

ALES DIGITAL. **Projeto de lei 10/2019.** Disponível em https://www3.al.es.gov.br/spl/processo.aspx?id=71505&busca=avancada&tipo=5&ano_proposicao=2019&termo=g%u00eanero&proposicao=10. Acesso em 13 de julho de 2023.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun 2001

ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT.** São Paulo: Editora Unesp, 2019

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ES. **Arquivado PL sobre ideologia de gênero em escolas.** Disponível em <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2019/10/38044/arquivado-pl-sobre-ideologia-de-genero-em-escolas.html>. Acesso em 02 de julho de 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA ES. **Professor convocado por denúncia de doutrinação.** Disponível em <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2020/06/39425/professor-convocado-por-denuncia-de-doutrinacao.html>. Acesso em 02 de julho de 2023.

ASSIS, Machado de. **Esau e Jacó.** 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. In.: **Revista Educ. Soc.**, 25 (89), Dez. 2004.

BRAGANÇA, Lucas; MARIA, Carolina. **Movimento LGBT+ capixaba: fragmentos de uma história de luta por afirmação, direito e dignidade.** Vitória: Edição Independente, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** São Paulo: editora Filosófica Politeia, 2019.

CARNEIRO, Washington Phillip Spanhol. **Pentecostais na política capixaba: representação parlamentar da Igreja Assembleia de Deus nas eleições (2002, 2006, 2010).** 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary; PINSKY, Carla Bassanesi. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 223-240.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado.** In.: **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FISCHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo.** 1ª ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

- FOUCAULT, Michel. Aula de 24 de janeiro de 1979. In: FOUCAULT, Michel. (Org.). **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 71-101.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.
- HARTMAN, Saidiya. O Tempo da Escravidão. In.: **Revista Periódicus**, 1(14), 242–262, 2020.
- HARTMAN, Saidiya. Venus in two acts. **Small Axe**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1-14, 1 June 2008.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Caderno de gestão escolar para equidade**. Disponível em <https://gestaoescolarparaequidadederacial.institutounibanco.org.br/sobre.pdf>. Acesso em 07 de abril de 23.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CÁSSIO, Fernando; PELLANDA, Andressa. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil 2020: enquadramentos e enfrentamentos. In: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. (Org.). **Direitos em disputa**: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, p. 189-206.
- LAVAL. Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEMOES, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. A Incalibrável competência socioemocional. In.: **Linhas Críticas**, 25, e24582, 2019.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. [Org.] **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis: DP et AlII, 2017.p. 17-44.
- MACEDO, Elizabeth; SILVA, Paulo de Tássio. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 1-20, out./dez. 2021.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In.: **Ciências Sociais Unisinos** 43(3):249-258, setembro/dezembro 2007.
- MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2013.
- SAMPAIO, Juliana; ARAÚJO JR, José Luis. Análise das políticas públicas: uma proposta metodológica para o estudo no campo da prevenção em Aids. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 6, n. 3, p. 335-346, 2006.
- SEDH. **Plano estadual de enfrentamento à LGBTFobia e à promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBTI+ do espírito santo 2022-2026**. Disponível em

<https://sedh.es.gov.br/Not%C3%ADcia/plano-estadual-lgbti-do-espírito-santo-e-publicado>. Acesso em 23 de julho de 2023.

SENADO FEDERAL. **Magno Malta**: biografia. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/631>. Acesso em 15 de julho de 2023.

SENADO FEDERAL. **Pronunciamento de Magno Malta em 18/10/2007**. Discurso durante a 189ª Sessão Deliberativa Ordinária, no Senado Federal. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/370913>. Acesso em 15 de julho de 2023.

SENADO NOTÍCIAS. **Magno Malta pede arquivamento de sugestão legislativa que legaliza aborto**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/02/05/magno-malta-pede-arquivamento-de-sugestao-legislativa-que-legaliza-aborto>. Acesso em 15 de julho de 2023.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Paulo Tássio Borges da; TEIXEIRA, Alessandra Souza; SANTOS, João Paulo Lopes dos Santos. Articulações neoconservadoras em torno dos gêneros e das sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. In.: **RBBA – Revista Binacional Brasil – Argentina**, v. 9, n. 02, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Bruno Quintão de. **Interações entre o movimento LGBTI e o governo estadual do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES, 2018.

TC ONLINE. **A gente fez uma revolução na educação, diz Haroldo Rocha**. Disponível em <https://tconline.com.br/a-gente-fez-uma-revolucao-na-educacao-diz-haroldo-rocha/>. Acesso em 23 de julho de 2022.

Notas

ⁱ Pesquisa construída junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e ao Grupo de Pesquisa Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores(as) – CNPq, estando também vinculada ao projeto de pesquisa do CNPq Universal – Resignificações da BNCC nos múltiplos espaço-tempos de implementação – E ao JCNE/FAPERJ (2024-2026).

ⁱⁱ Foram analisados 05 parâmetros educacionais referentes a políticas públicas implementadas no âmbito da rede pública de ensino do Espírito Santo: **doc. 01** - “Caderno de gestão escolar para equidade”, **doc. 02** - “Programa ensino médio inovador (ProEMI)”, **doc.03** - “Projeto pedagógico programa Escola Viva”, **doc. 04** - “Currículo básico estadual de ciências humanas (Ensino Médio)”, **doc.05** - “Currículo básico estadual de ciências humanas (Ensino Fundamental)”.

ⁱⁱⁱ No instrumento de monitoramento da aprendizagem na disciplina de Estudo Orientado o professor regente do componente precisa acompanhar o progresso dos estudantes marcando na tabela se o Conteúdo enviado

pelos professores das disciplinas da base foi aprendido (CA) ou não aprendido (CNA). Caso não seja, o discente volta a fazer mais exercícios sobre o conteúdo até conseguir dominá-lo, ou seja, “CA”. O mesmo sistema também é aplicado nas disciplinas que trabalham com as questões socioemocionais e isso, ao final, se transforma num percentual que é agregado aos resultados dos discentes como Nota Atitudinal (NA) ao final do trimestre

^{iv} “É relevante salientar que o termo gênero surgiu no ambiente acadêmico estadunidense nos anos 1970 como forma de indicar a diferença entre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Logo, gênero passou a ser denunciado, no ambiente católico conservador americano, como uma ameaça e subversão dos arranjos familiares convencionais. A percepção dessa suposta ameaça se potencializou e chamou a atenção da Santa Sé, sobretudo a partir das conferências internacionais sobre população e desenvolvimento no Cairo em 1994, e sobre as mulheres, em Pequim, em 1995. Ambas as conferências apresentavam a questão da igualdade de gênero como questão preponderante a ser considerada (...). [A partir disso,] a Igreja Católica formalizou, explicitamente, o inimigo a ser combatido, o qual, no Brasil, recebeu o nome de *ideologia de gênero* (...). Não se trata de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das Ciências Humanas e Sociais ou nos estudos de gênero e feministas” (SANTOS, 2021, p. 372).

^v “Na América Latina, essa tônica é registrada sob slogans (...) ‘Con mis hijos no te metas’ e ‘Mis hijos, mi decision’. Entoado pelos partidários do movimento reacionário brasileiro ‘Escola Sem Partido’, fundado em 2004, o mote ‘Meus filhos, minhas regras’ repisa o familismo e o privatismo da ofensiva, além de parodiar e inverter o lema ‘meu corpo, minhas regras’ (bandeira feminista em favor da autonomia e dos direitos individuais das mulheres) para preconizar a submissão absoluta das crianças e seus pais” (JUNQUEIRA; et al, 2020, p. 8).

^{vi} Clássica cena do Cap. “Tabuleta Nova” no romance machadiano “Esaú e Jacó” (2001). Na trama, ambientada na transição do regime monárquico para o republicano, Machado combina verossimilhança, astúcia e crítica sutil na reconstituição de algumas percepções sobre nossa cultura política brasileira.

^{vii} Nessa célebre frase do romance *Il O gattopardo* (“O leopardo”, 2007), Giuseppe Tomasi di Lampedusa retrata a decadência da nobreza italiana no séc. XIX que, ao se ver espremida pelos ares da revolução francesa ecoando na península, busca urgentemente se adequar hibridizando velhas práticas e novos valores. A iminência da República produz uma noção de sobrevivência segunda a qual abraçar o novo regime significaria controlar seus efeitos. A certa altura o personagem Tancredi diz: “Se nós não estivermos presentes [na revolução], eles aprontam a Re-pública. Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro?”. Ver <https://www.revistabula.com/552-algo-deve-mudar-para-que-tudo-continue-como-esta/>. Acesso em 27 de abril de 2022.

Sobre os autores

Paulo de Tássio Borges da Silva

Doutor em Educação pelo PROPEd/UERJ, mestre em educação pelo PPGEd/UFS, mestre em linguística e línguas indígenas pelo Museu Nacional/UFRJ. Professor no Departamento de Educação do IEAR/UFF e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). Atualmente está como professor visitante no PPGEd/UEA. É líder do grupo de pesquisa “Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores(as)”. É Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ (2024-2026).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5328-7269> E-mail: paulodetassio@uff.id.br

Maurício Dias

Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais pelo PPGER/UFSB. Licenciado em História pela UNEB/Campus X. É professor na rede estadual do Espírito Santo. É membro do grupo de pesquisa “Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores(as)”.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3140-5995> E-mail: his_toriaviva@hotmail.com

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 01/09/2025