



ESCOLA DE MAGISTRATURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA MEDIDA
PARA ASSEGURAR UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E O RESPEITO ÀS
INDIVIDUALIDADES RELACIONADAS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Luiza Gomes Carneiro

Rio de Janeiro
2017

LUIZA GOMES CARNEIRO

A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA MEDIDA
PARA ASSEGURAR UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E O RESPEITO ÀS
INDIVIDUALIDADES RELACIONADAS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Artigo científico apresentado como exigência
de conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato
Sensu* da Escola da Magistratura do Estado do
Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
2017

A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS: UMA MEDIDA PARA ASSEGURAR UMA CONSCIÊNCIA COLETIVA E O RESPEITO ÀS INDIVIDUALIDADES RELACIONADAS À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Luiza Gomes Carneiro

Graduada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Advogada.

Resumo – a sociedade brasileira constituiu-se através do colonialismo, que impossibilitou a participação popular na construção de ideias e direitos. Nesse sentido, a escola pouco desenvolveu-se para formar cidadãos críticos, ficando engessada pelo conservadorismo e autoritarismo antes verificados. Ademais, as relações sempre foram muito marcadas pelo patriarcalismo e pelo machismo, que permanecem impossibilitando a igualdade entre os gêneros e o respeito às diferenças, às pessoas que não se enquadram nos padrões impostos. O presente trabalho, então, aborda essas questões e pretende apontar a relevância do debate sobre gênero nas escolas, um dos principais locais de formação do indivíduo.

Palavras-chave – Gênero e Direito. Educação. Sexo e gênero. Padrões. Ideologia.

Sumário – Introdução. 1. A construção da sociedade brasileira e o sistema de educação instaurado a partir de um sistema social desigual. 2. Sexo e gênero e a necessidade de introdução desses conceitos no âmbito social para possibilitar a compreensão dos indivíduos. 3. Os obstáculos enfrentados na implementação das discussões sobre gênero nas escolas: projetos de lei e suas “ideologias”. Conclusão. Referências.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa científica discute a importância de abranger o ensino das escolas para possibilitar o debate sobre gênero como mecanismo essencial à construção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Busca-se demonstrar como a sociedade brasileira foi constituída e, assim, como foi formado o seu sistema educacional, que deve prezar, hoje, por fornecer uma educação corajosa aos seus alunos e às suas alunas, viabilizando a troca de ideias e o respeito às diferenças.

Para tanto, abordam-se as posições de grandes filósofos e filósofas a respeito do tema de modo a fornecer definições sobre diversos conceitos, a fim de que a compreensão sobre gênero e construção da identidade sejam vistas não como expressões para “doutrinar” os indivíduos, mas sim, como necessários para garantir os direitos fundamentais da pessoa humana.

Há uma corrente, noutro giro, que tenta fazer crer que a difusão desses conceitos e a discussão sobre a identidade de cada um seria uma maneira de querer transformar as crianças

em algo que elas não são, deixando de lado o fato de que as pessoas são fruto do que a própria sociedade quer que elas sejam, ignorando as suas individualidades e as suas vontades.

Inicia-se o primeiro capítulo do trabalho apresentando o histórico da formação da sociedade brasileira, evidenciando, também, como o sistema educacional foi constituído, tornando possível analisar como o povo brasileiro foi excluído de sua própria história no tocante ao debate de ideias e, sobretudo, político.

Segue-se ponderando, no segundo capítulo, que os conceitos de sexo e gênero são pouco estudados e aprofundados, justamente por haver resistência de certos setores conservadores. No entanto, ao tratar dos aspectos inerentes ao gênero, torna-se possível uma ampla compreensão sobre os indivíduos, capaz de fornecer a cada um aquilo que se mostra fundamental para a propagação do respeito e da igualdade.

O terceiro capítulo demonstra os projetos de lei em trâmite para que não se discuta o tema sobre gênero nas escolas e pretende, ainda, desconstruir cada um desses projetos que, por sua vez, carregam consigo outras tantas ideologias.

A pesquisa desenvolve-se de modo qualitativo, porquanto a pesquisadora pretende valer-se da bibliografia pertinente à temática em foco, analisada e fichada na fase exploratória da pesquisa, para sustentar a sua tese.

1. A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA E O SISTEMA DE EDUCAÇÃO INSTAURADO A PARTIR DE UM SISTEMA SOCIAL DESIGUAL

Toda estrutura social funda-se sobre códigos de interrelação entre os seus membros e entre eles e os de outras sociedades. Tratam-se de costumes, princípios, regras e normas que podem ou não ser fixadas em leis escritas. É nesse contexto que as sociedades desenvolvem-se, constituindo, via de regra, um sistema educacional imposto aos seus indivíduos, resultado de uma consciência viva dos referidos códigos que regem determinada comunidade. Estabelece-se, aí, inclusive, um modelo de ser humano, que norteia a forma como a educação é delineada, de modo a fixar certa homogeneidade a seus membros. Émile Durkheim afirma que

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais

particularmente destinada (...). Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração.¹

Vê-se que essa socialização metódica, entendida, segundo Durkheim, como educação, diz respeito à necessidade que toda sociedade possui de garantir as bases de suas condições de existência e manutenção. Não há dúvidas de que ela se opera a partir do nascimento do indivíduo, no âmbito familiar, contudo, é na escola que é sistematizada, tornando-se este o local central da continuidade social, principalmente no tocante à transmissão de valores, normas e conhecimento.

Importante salientar que as sociedades evoluem, tem uma história e, portanto, os sistemas educacionais institucionalizados, que correspondem às suas necessidades, também evoluem, produzindo, por sua vez, suas próprias necessidades. Há, então, a formação de uma “cadeia”, onde esses dois sistemas (social e escolar) ficam situados dentro de uma dinâmica geral, que pode ser melhor compreendida através da análise da realidade social, de acordo com seus patamares.

Torna-se imprescindível, assim, traçar algumas características acerca da realidade da sociedade brasileira, especialmente para que se possa ter a exata compreensão de como funciona o seu sistema de educação e, conseqüentemente, de quais formas ele pretende desenvolver-se na formação de seus indivíduos.

Segundo Paulo Freire² e diversos outros estudiosos, a colonização do Brasil ocorreu de modo a privilegiar a grande propriedade. As terras da fazenda e do engenho eram doadas, em sua imensidão, a uma só pessoa, que tomava posse delas e das pessoas que as povoavam e nelas trabalhavam. Nessas condições, portanto, formavam-se as raízes das tão comuns soluções paternalistas, patentes na sociedade brasileira.

Destaca-se, ainda, que, da maneira como a sociedade era organizada, acabou-se gerando um ambiente em que não se permitia o diálogo, mas tão somente comunicações prévias sobre os acontecimentos, tornando o brasileiro um povo “mudo”. Por isso, não havia, nesse contexto, possibilidade de expressar-se criticamente. De acordo com Freire, esse grande domínio não possibilitava que os indivíduos desenvolvessem sua participação na vida comum, uma vez que o diálogo sempre foi instrumento necessário para que o ser humano pudesse tornar-se responsável social e politicamente.

¹ DURKHEIM apud FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 16.

² FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

Logo, resta evidente que o tipo de colonização que a sociedade brasileira teve, não lhe garantiu a vivência comunitária, na medida em que havia uma oscilação entre o poder do senhor das terras e o poder do governador. Inclusive, destacou Freire que “a própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor (...), quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política”³. O Brasil, então, forjou-se sem a experiência, a vivência da participação popular na coisa pública.

Ora, se assim foi o país constituído, pouco desenvolveu-se a noção de democracia, que, a seu turno, implicava num alto senso de participação nos problemas comuns, dos quais o povo não possuía consciência. No caso brasileiro, os indivíduos sempre foram dominados pelo poder dos senhores das terras ou dos governadores gerais, sem nunca poder interferir na constituição ou na organização da vida comum. Impossibilitados, portanto, de crescer como seres individuais e coletividade, como asseverou Freire:

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de Capitania para Capitania, eram as mais drásticas. Relações que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Relações que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e seguimento de exemplos.⁴

Diante disso, pode-se perceber que a participação da sociedade brasileira na vida política do país sempre foi muito limitada. Não havia, nos espaços políticos, quem realmente representasse o povo, sempre mudo e, por isso mesmo, inexperiente. Ademais, não é demais lembrar que o brasileiro comum era também excluído do processo eletivo e, em razão disso, não podia votar nem tampouco eleger-se, ficando proibida a ele qualquer ingerência nos acontecimentos de sua comunidade. Desta forma, tornava-se urgente a emergência de uma classe de homens privilegiados que governassem a comunidade municipal, sendo esta a chamada classe dos “homens bons”, cujos nomes, certamente, eram inscritos nos livros dos nobres.

Nesse cenário, ao dito homem comum era reservada a margem, sem qualquer possibilidade de diálogo. Por tal motivo, inclusive, estava bem mais suscetível a fazer alvoroços, que acabavam por tornar-se o único meio através do qual poderia ser ouvido. Assim, durante muito tempo, permaneceu o povo brasileiro conformado com um tipo de vida

³ Ibid., p. 71.

⁴ Ibid., p. 75.

rigidamente autoritário, alimentando-se de experiências verticalmente antidemocráticas, em que eram formadas e fortalecidas, forçosamente, as disposições mentais também antidemocráticas dos próprios indivíduos.

Ainda de acordo com Freire⁵, a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, no princípio do século XIX, deu início a uma série de reformas, reforçando, principalmente, o poder das cidades, das indústrias e das atividades urbanas. Nesse período, houve o surgimento de escolas, imprensa, bibliotecas, ensino técnico, entre outros, retirando, de certo modo, o poder do patriciado rural para dá-lo às cidades. No entanto, ainda não se processariam grandes transformações que, de fato, promovessem o povo de um estado de assistencialização para o de participação.

Seria somente no século seguinte que o país implementaria um estado formalmente democrático, contudo, completamente revestido de inexperiência quanto à democracia, sem que houvesse, ainda, uma mudança da estrutura precedida por um viés imperialista e autoritário, cujas bases econômicas e sociais constituíam-se do colonialismo instaurado. Tem-se, pois, que o modelo de estado democrático importado carecia de um povo que soubesse autogovernar-se e, sobretudo, de condições que oferecessem a esse povo as circunstâncias favoráveis às suas primeiras experiências democráticas⁶.

A educação no Brasil foi assim construída: no cenário acima exposto, em que o povo era dominado e nunca ouvido e, os poucos senhores, jamais interessados em ouvir e muito em dominar. Há de se destacar, por outro lado, que as mudanças na sociedade e a inauguração do estado democrático de direito geraram a necessidade de reforma urgente, também, na educação. Nesse sentido, asseverou Paulo Freire:

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.⁷

Importante pontuar que o sistema educacional, segundo entende Durkheim⁸, deve preencher uma função e buscar significação no sistema global que é uma sociedade nacional,

⁵ Ibid., p. 77.

⁶ MOISES, José Álvaro. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 16, p. 47-86, mar. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2017.

⁷ FREIRE, Paulo. Op. cit, p. 88.

por exemplo. A partir dessa afirmativa, seria possível concluir que a educação brasileira, mesmo sendo dependente de seu respectivo sistema, possui características estruturais próprias a todo sistema social, o que lhe confere certa autonomia, submetendo-o também a forças de permanência e de mudança. No caso brasileiro, por muito tempo, não foi oportunizada a criação de uma “consciência coletiva”, transmitida através da escola, porque, embora a sociedade fosse composta de indivíduos que possuíam regras e valores em comum, esses indivíduos estavam inscritos na massa, que não tinha, por sua vez, a capacidade de criticar abertamente o *modus operandi* social, político e econômico do país.

Decerto, torna-se, então, necessário estabelecer uma escola que efetivamente preencha a função não só de conservação do sistema social em seu conjunto, mas também (e primordialmente, para o caso do Brasil) a de mudança, sendo imprescindível, para tanto, a adoção de práticas pedagógicas que estejam ligadas, ao mesmo tempo, a instituições formais e informais, elaboradas pela sociedade, como um todo. Deve-se, ademais, observar as necessidades do sistema escolar para que tais práticas sejam resultantes, antes de mais nada, dessas necessidades, levando, assim, um ensino que preze pela vivência coletiva e também pelos saberes científicos e literários.

Vem daí, para a sociedade brasileira, de acordo com Freire, a indispensabilidade de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com aquele indivíduo “comum” de seu direito à participação. Os educandos devem ser ensinados a ter uma nova atitude diante dos problemas que se apresentam e deve a criança ser socializada, de modo que nela seja estimulado sentido da vida coletiva. Freire aponta:

Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*⁶⁰ — “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”.⁹

A educação, portanto, deve proporcionar a experiência do debate e da análise das dificuldades, propiciando condições de verdadeira participação, que auxilie o indivíduo a constituir-se cidadão, juntamente com os outros membros de uma sociedade. Justamente por

⁸ FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 17.

⁹ FREIRE, Paulo. Op. cit, p. 93.

isso, deve-se ter em mente que as transformações pelas quais o mundo atravessa não devem ser deixadas de lado e necessitam de uma abrangência, também, no sistema escolar.

Nesse sentido, só será possível ajustar uma sociedade mais igualitária, que preze pelo coletivo e por cada um de seus indivíduos, quando questões como a de gênero deixarem de ser acometidas pela intervenção do legislativo brasileiro tal qual ocorre desde os primórdios do colonialismo. É de extrema importância que esse debate seja trazido à tona, uma vez que o machismo que permeia as relações sociais desde que elas existem, tem-se mostrado, atualmente, insustentável, não cabendo outra maneira de mudar a forma de pensar da coletividade senão através da educação.

2. SEXO E GÊNERO E A NECESSIDADE DE INTRODUÇÃO DESSES CONCEITOS NO ÂMBITO SOCIAL PARA POSSIBILITAR A COMPREENSÃO DOS INDIVÍDUOS

O que nos define? Nascemos para ser quem somos ou para corresponder a determinadas expectativas acerca de nossos seres ou, mais especificamente, sobre nossos corpos?

Decerto, não há verdades absolutas, mas tentativas de compreender a construção de uma sociedade que divide os indivíduos em duas categorias: mulheres e homens. Imprescindível torna-se, em um primeiro momento, delimitar a definição dessas classificações, de modo a possibilitar o entendimento sobre o que significa ser mulher e o que significa ser homem.

Dois conceitos fundamentais para a análise dessa categorização são “sexo” e “gênero”, que abarcam a constituição da identidade dos indivíduos. Judith Butler afirma que, a priori, “por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído”¹⁰. Segundo a filósofa, à medida que o gênero trata-se de significados culturais assumidos por um corpo sexuado, deve-se questionar se aquele, de fato, decorre do sexo de uma maneira específica. Sendo assim, se for considerada a “estabilidade” do sexo binário¹¹, não se pode concluir daí, necessariamente, que a construção do “homem”

¹⁰ BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 26.

¹¹ Diz-se “binário” qualquer coisa que possua um aspecto dual. Em consequência disso, a classificação binária em referência a “sexo” e “gênero” é aquela que fornece a estes apenas duas formas de existir, quais sejam, mulher como ser feminino e homem como ser masculino. O binarismo aqui relatado é, como disciplina Butler, resultado de um processo de construção social, cujos ditames são questionados para dar possibilidade a novas formas de composição entre o dualismo sexo/gênero, originando o chamado “sistema não-binário”.

seja aplicada exclusivamente a corpos masculinos, ou que a concepção de “mulher” interprete apenas corpos femininos.

Butler ainda contesta, em sua obra “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, o caráter imutável do sexo, afirmando que talvez este seja tão construído quanto o próprio gênero, o que torna a distinção entre eles inexpressiva. Nesse mesmo sentido, assevera Anne Fausto-Sterling:

Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o “sexo” mais claro fica que o “sexo” não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vem misturados em nossas idéias sobre o gênero.¹²

Torna-se, então, imperioso analisar os papéis impostos socialmente ao gênero, tendo em vista que esses marcadores sociais apresentam-se como os principais responsáveis para a concepção das características de cada sexo. Ora, quando uma criança é concebida, talvez a primeira coisa que se pergunte a respeito dela é o seu sexo. A partir dessa informação, são geradas diversas expectativas, por parte dos pais e da sociedade em geral, sobre o que aquela criança tornar-se-á.

Berenice Bento alega que tais “expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades”¹³, logo, ao invés de ser o sexo o motivador de uma conduta feminina ou masculina, ele é, na verdade, um resultado destas condutas:

Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.¹⁴

Diante disso, é importante destacar que existem papéis de gênero predefinidos através de expressões comportamentais oriundas da convicção pessoal de enxergar-se como homem ou mulher. Pode-se dizer que papel de gênero é “tudo aquilo que uma pessoa diz e faz

¹² FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu* (17/18), Campinas, p. 9-79, 2001/02.

¹³ BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, mai-ago/2011.

¹⁴ Ibid.

para indicar aos outros ou a si mesma o quanto é masculina, feminina ou ambivalente”¹⁵. A partir daí, inclusive, verifica-se o conceito de identidade de gênero, uma vez que a forma como os indivíduos autodefinem-se enquanto masculinos, femininos ou ambivalentes está diretamente relacionada com as construções coletivas de papéis de gênero.

As masculinidades e as feminilidades, por sua vez, refletem uma dinâmica correspondente ao modo como a sociedade, principalmente ocidental, é formada. Esses conceitos determinam as regras de comportamento dos indivíduos e, em geral, há normas sociais que sugestionam as pessoas nascidas com pênis a portar-se de forma masculina e pessoas nascidas com vagina a apresentar-se de forma feminina.

Historicamente, tais atributos foram designados às pessoas em razão da forma como os indivíduos organizavam-se em sociedade, inclusive, em termos de divisão do trabalho. Portanto, a sexualidade representava um marco para unificar as pessoas de acordo com cada característica atribuída a seu sexo e, assim, os nascidos com pênis deveriam constituir-se de qualidades comuns a seu grupo, tais como, força, inteligência, virilidade e determinação. Por outro lado, a situação relativa àquelas nascidas com vagina mostrava-se bastante diferente, porque, enquanto os homens foram forjados pelos atributos mencionados, em razão, primordialmente, do patriarcalismo instaurado (cuja análise será verificada mais adiante), à mulher cabia um lugar de submissão e subjugação.

Logo, as principais características impostas aos indivíduos do sexo feminino eram estritamente relacionadas ao fato de ser o seu fundamental dever a concepção de filhos e o cuidado para com eles e seus companheiros. Deste modo, as mulheres deveriam ser mais zelosas, dóceis, sensíveis, frágeis e resignadas.

Esses estereótipos foram, ao longo da história da humanidade, se estabelecendo e sendo determinantes para a construção dos indivíduos. No entanto, é possível verificar que essas definições não se coadunam com a realidade de grande parte da população mundial, especialmente no tocante à conformação das mulheres em atender a tais expectativas. Deste modo, como dito inicialmente, as atribuições dadas ao sexo biológico¹⁶ podem não necessariamente corresponder àquilo que o indivíduo pensa a respeito de si na construção de sua identidade, à medida que essa constituição passa por níveis de “(des)obediência” a certos padrões impostos a mulheres e homens.

¹⁵ MONEY e EHRHARDT apud FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu* (17/18), Campinas, p. 9-79, 2001/02.

¹⁶ De forma simplista, o sexo biológico de uma pessoa define-se pela combinação dos seus cromossomos com a sua genitália, o que significa dizer, portanto, que um indivíduo pode ser macho, fêmea ou intersexual.

Vê-se, então, que a coletividade afeta sobremaneira a individualidade dos seres e, sobre o tema, Simone de Beauvoir discorre:

A existência é uma através da separação dos existentes; ela manifesta-se em organismos análogos; haverá, portanto, constantes na ligação do ontológico ao sexual. Em dada época, as técnicas, a estrutura econômica e social de uma coletividade descobrem, a todos os seus membros, um mundo idêntico; haverá também uma relação constante da sexualidade com as formas sociais; indivíduos análogos, colocados em condições análogas, perceberão no dado significações análogas; essa analogia não cria uma universalidade rigorosa, mas permite encontrar tipos gerais nas histórias individuais.¹⁷

Há de se destacar que, de acordo com o padrão binário de gênero instituído socialmente, as relações devem ser estabelecidas de modo condizente com aquilo que seria considerado coerente para expressar sexualidade, gênero, prática sexual e desejo. Tudo o que não corresponda, portanto, à heterossexualidade compulsória¹⁸ vigente possuiria espectros de descontinuidade e incoerência.

Uma das mais poderosas formas de governo das populações deu-se através do controle dos corpos, que podem ser concebidos como textos socialmente construídos. A heterossexualidade, sob esse ponto de vista, não surge espontaneamente de cada corpo recém-nascido, mas inscreve-se repetidamente através de operações constantes de repetição e imposição dos “códigos socialmente investidos como naturais”¹⁹.

De acordo com Berenice Bento²⁰, a materialidade do corpo deve ser verificada como efeito de um poder e o sexo não é apenas aquilo que uma pessoa possui ou uma descrição estática. O sexo é uma das normas por meio das quais o indivíduo simplesmente torna-se viável, qualificando um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade. Assim, conforme já visto, existe uma amarração ditada pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido quando referido a essa relação.

Tal hegemonia heterossexual, então, teria o condão de estabelecer as regras para os relacionamentos afetivos entre os indivíduos, sendo certo que esse padrão heteronormativo é

¹⁷ BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016, p. 76.

¹⁸ Assim como a sociedade divide-se primordialmente em dois gêneros, o masculino e o feminino, há também uma estrutura relacionada à maneira como esses dois gêneros interagem afetiva e sexualmente. Desta forma, conforme asseveram Berenice Bento e Larissa Pelúcio, no texto “Despatologização do Gênero: a politização das identidades abjetas”, 2012, a heterossexualidade está inserida como condição para dar vida e sentido aos gêneros, considerando que estes somente são inteligíveis quando referidos à diferença sexual e à complementaridade dos sexos, produzindo-se no menino a masculinidade, e na menina, a feminilidade.

¹⁹ BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 88.

²⁰ *Ibid.*, p. 89.

revelado através da análise freudiana de que, ao encerrar as fases de desenvolvimento da libido, o jovem deve passar da “atitude autoerótica, em que aspira ao prazer em sua subjetividade, a uma atitude heteroerótica, que relacionará o prazer a um objeto, normalmente uma mulher”²¹, conforme menciona Beauvoir em sua obra. Importante mencionar que, em razão dessa ordem constituída para nortear as relações, é possível dizer que os relacionamentos são conduzidos a certo grau de falocentrismo, devido também à maneira como as mulheres são forçadas a sempre idealizarem e empenharem seus esforços para atender aos anseios sociais de encontrarem um homem com quem possam formar uma família.

A partir da análise da heterossexualidade compulsória, é possível compreender o *modus operandi* do patriarcado, que pode ser definido como uma estrutura sobre a qual se assentam todas as sociedades contemporâneas. É marcado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar, que permeia todas as formas de organização social, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. O patriarcado, assim, não somente funda a estrutura da sociedade, como também recebe dela reforço institucional, marcando os relacionamentos interpessoais por dominação e violência.

Vê-se que as sociedades estão subconscientemente marcadas pelo patriarcalismo tanto no âmbito privado quanto no público, mesmo com o crescimento, nas últimas décadas, de movimentos feministas que visam à desconstrução dessa ideia de família tradicional, em que ainda haja uma supremacia do homem nas relações nela estabelecidas. Tal fato pode ser observado através de reiteradas situações em que o homem acredita estar no domínio e, por esse motivo, comete os mais diversos tipos de violência contra a mulher e seus filhos, ou ainda, pratica atos abusivos para manter o controle sobre estes últimos.

No espaço público, perdura, notadamente, o controle masculino sobre os corpos das mulheres, que se veem, constantemente, impedidas de ver seus direitos assegurados, mediante inúmeras regras que as privam de exercê-los com certa liberdade. Esse domínio guarda profunda relação com a cultura conservadora, reconhecidamente perpetrada por dogmas religiosos, cujos valores e moral são transgredidos na medida em que há a transgressão do pensamento androcêntrico²². Assim, frequentemente, a mulher é considerada vulgar por não se submeter a somente um relacionamento heterossexual, ou ainda, relapsa quando se afasta

²¹ BEAUVOIR, Simone de. Op. cit, p. 69.

²² Androcêntrica é a visão do mundo centrada no ponto de vista masculino, que supervaloriza, assim, o pensamento masculino.

dos ideais de feminilidade socialmente atribuídos a ela, sendo até menosprezada se, por exemplo, opta por não conceber filhos.

Sob outra perspectiva, ao analisar o domínio sobre os corpos e a imposição de características estereotipadas atribuídas a cada sexo, como já dito, percebe-se que as performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, pois são analisadas como identidades “transtornadas” pelo saber médico. Assim, as pessoas que não se identificam com o sexo biológico a elas designado quando de sua concepção são extremamente rejeitadas pelo sistema, que as transforma, muitas vezes, em aberrações.

Se for considerado que os corpos são resultado de tecnologias sociais heteronormativas e o gênero, resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos sexuais, pode-se dizer que os corpos já nascem operados, por não existirem sem esses investimentos discursivos provenientes de tais tecnologias, segundo discorre Berenice Bento em sua obra “A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual”²³.

Assim, a experiência transexual²⁴ comprova que essa primeira “cirurgia” – corpos que já nascem maculados pela cultura – não foi bem sucedida, eis que o corpo-sexuado que lhe foi atribuído não serve para lhe conferir sentido. Contudo, o processo de reconstrução do corpo é marcado por conflitos que põem às claras as ideologias de gênero, fundadas no dimorfismo²⁵, colocando as pessoas transexuais em posição de permanente negociadores com as normas de gênero. Essas negociações podem reproduzir as normas de gênero, assim como desestabilizá-las ao longo dos processos de reiterações.

Logo, como indivíduos que lutam para ter seu gênero reconhecido independentemente da genitália que possuem, essas pessoas também enfrentam inúmeros problemas para conquistar espaço na sociedade. São mal compreendidas e totalmente invisibilizadas por não representarem a normalidade determinada pela regra binária vigente.

Infere-se, então, que o debate acerca das questões atinentes a sexo e gênero afeta, direta e imensamente, a vida das mulheres e das pessoas transgêneras. Afeta, também, as pessoas cuja orientação sexual não segue a heteronormatividade compulsória, eis que, muitas vezes, elas se distanciam dos padrões de gênero impostos. Essa discussão, por sua vez, não é sempre trazida no espaço privado e muitos pais ainda enfrentam dificuldades para lidar com o

²³ BENTO, Berenice. Op. cit, p. 89.

²⁴ Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Deve-se sempre referir à pessoa como mulher transexual ou como homem transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica.

²⁵ Entende-se por ideologias de gênero fundadas no dimorfismo aquelas que se baseiam em duas formas diferentes, nesse caso, o masculino e o feminino como conjunto de caracteres que distinguem o macho da fêmea, na mesma espécie.

machismo, a transfobia e a homofobia, inclusive porque, na grande maioria das vezes, o ambiente familiar é o primeiro a revelar-se machista, transfóbico e homofóbico.

Ora, diante disso, a escola deveria se apresentar como um dos principais veículos de inclusão e de debates sobre tais temáticas. Contudo, infelizmente, essa não é a realidade encarada pela sociedade brasileira, que se encontra nas mãos, para sua “evolução”, de um setor conservador e moralista que compõe o sistema legislativo do país. Na verdade, o que, de fato, ocorre é um profundo desconhecimento sobre o que significa discutir gênero no espaço escolar, devendo tal ausência de lucidez sobre o tema ser fortemente desmistificada.

3. OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS: PROJETOS DE LEI E SUAS “IDEOLOGIAS”

A Constituição Federal, promulgada em 1988, já no período democrático do Brasil, é a principal norteadora das normas e dos princípios que regem o ordenamento jurídico pátrio. Levando isso em consideração, faz-se extremamente necessário mencionar que o art. 5º da Carta Magna²⁶ dispõe que todos são iguais perante a lei, sendo garantida a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

O inciso I do referido artigo ainda é claro ao mencionar que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”, deixando evidente a preocupação da Constituição Federal de 1988 em defender e promover os direitos fundamentais, sendo a igualdade de gênero abarcada nesse contexto, mesmo que implicitamente.

Cabe, ainda, lembrar que o art. 205 da Constituição da República versa sobre a importância da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, de modo que todos se desenvolvam plenamente para possuírem a capacidade de exercer suas cidadanias e suas qualificações para o trabalho. O texto constitucional, em seu art. 214, ainda dispõe que o plano nacional de educação deve ser estabelecido por lei, objetivando a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração.

Diante disso, é possível observar que a Constituição Federal incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos insculpida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), respondendo, em diversos níveis, a demandas de distintos movimentos sociais. Logo, pensar na defesa dos direitos de mulheres e de pessoas transgêneras faz parte de uma parcela

²⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 jul. 2017.

englobada na defesa dos direitos humanos, tratando-se, portanto, de temática imperiosa a ser tratada nos mais diferentes âmbitos, especialmente porque a igualdade de gênero está longe de ser alcançada.

Nesse sentido, destaca-se a Lei n. 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que estabelece, em seu art. 8º, diretrizes para as políticas públicas que visem coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, sendo destaques os seguintes incisos:

Art. 8º (...):

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; (...)

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Observa-se que, seguindo os preceitos da Constituição Federal, a Lei n. 11.340/2006 trouxe consigo dispositivos que objetivavam, justamente, fornecer meios de prevenir a ocorrência dos mais diversos tipos de injustiça e violência de gênero. Assim, elencou a escola como um dos lugares primordiais para a realização de debates relacionados a direitos humanos, igualdade de gênero e de raça ou etnia e a problemas de violência doméstica e familiar.

Evidente, portanto, que surgiram, após a Constituição da República de 1988, leis que eram investidas de sensibilidade quanto a questões sociais, éticas, políticas e culturais no tocante aos direitos fundamentais. No entanto, é sabido que não basta construir uma estrutura jurídica cada vez mais ampla em relação a esses direitos se, no imaginário social, eles não forem internalizados “nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente”²⁷.

Por outro lado, cabe ressaltar que estão em trâmite, atualmente, no Congresso Nacional, diversos projetos de lei que buscam afastar a implementação do que seria uma “ideologia de gênero” das escolas e do ensino brasileiro. Um desses projetos é o PL n. 7180/2014²⁸, que tem como objetivo alterar o artigo 3º²⁹ da Lei n. 9.394/1996³⁰, a qual, por sua vez, trata sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁷ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set/2012.

²⁸ BRASIL. Projeto de Lei n. 7.180, de 24 de fevereiro de 2014. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

²⁹ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

O PL n. 7.180/2014 pretende incluir um inciso XIII, para que esteja disposto no artigo supramencionado:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

XIII - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

Além desse projeto de lei, existem outros dois, apensados ao PL n. 7.180/2014, que também merecem destaque: o primeiro deles é o PL n. 867/2015³¹, que visa a inclusão do “Programa Escola sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional; o segundo é o PL n. 1.859/2015³², o qual também pretende incluir ao artigo 3º da Lei n. 9.394/1996 um parágrafo único que dispõe que “a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual”.

O programa “Escola sem Partido” tem como principal objetivo o fim de uma suposta doutrinação política e ideológica em sala de aula, uma vez que tal “doutrinação” ofenderia a liberdade de consciência do educando, afrontaria o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado e ameaçaria o próprio regime democrático. Contudo, não há consistência nas justificativas do movimento, que pode ser melhor analisado através do website “www.programaescolasempartido.org”, considerando-se que ele próprio traz consigo determinadas “ideologias” já inculpidas, há muito, na mentalidade da sociedade brasileira.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

³⁰ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

³¹ BRASIL. Projeto de Lei n. 867, de 23 de março de 2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

³² BRASIL. Projeto de Lei n. 1.859, de 10 de junho de 2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que o termo “ideologia” refere-se, de maneira bem simplista, a um conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou grupo de indivíduos, podendo estar relacionada a ações políticas, econômicas e sociais³³. Este conceito foi criado pelo francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy, que o empregou pela primeira vez para designar o “estudo científico das ideias”³⁴. A partir dessas definições é possível notar, portanto, que o próprio programa “Escola sem Partido” já estaria, por si mesmo, revestido de uma ideologia que abarca tradições conservadoras e moralistas, principalmente provenientes de grupos relacionados a determinadas vertentes religiosas.

É imprescindível que se saiba que a inclusão de debates sobre gênero e sexualidade nas escolas não objetiva nenhum tipo de doutrinação quanto a escolhas pessoais de cada indivíduo. Na verdade, tal discussão somente pretende auxiliar na construção de uma coletividade mais justa e igualitária a todos e todas, exterminando, assim, no âmago social, toda e qualquer forma de opressão e discriminação. Além disso, tais debates deveriam ter como primordial atribuição a desconstrução da sociedade patriarcal e machista até hoje fortemente enraizada no Brasil.

Veja-se que a educação não é, nem nunca foi neutra, principalmente se for considerado que o próprio ato de ensinar já possui cunho político, conforme lecionam Betty A. Oliveira e Newton Duarte³⁵, uma vez que, através do ensino, há a democratização do ler e do escrever, ou seja, do saber, como um todo. Decerto, de acordo com Carlos Rodrigues Brandão³⁶ e outros autores, a educação possui como uma de suas principais funções a transformação da sociedade, sendo esta impulsionada para a concretização de mudanças indispensáveis, que podem ser verificadas, ao longo do tempo, através de evoluções econômicas e sociais.

Como dito anteriormente, a elaboração e promulgação de leis que tenham como escopo a prevenção, a erradicação ou mesmo a punição de inúmeras formas de preconceito não são suficientes para alcançar os almejados direitos à igualdade e à liberdade. Antes, é extremamente necessário que sejam implementados programas e/ou medidas cujo objetivo seja educar crianças e adolescentes sobre as questões concernentes a gênero e sexualidade, de

³³ IDEOLOGIA. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/ideologia.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

³⁴ CANSIAN, Renato. *Ideologia: Termo tem vários significados em ciências sociais*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/ideologia-termo-tem-varios-significados-em-ciencias-sociais.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

³⁵ OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 31.

³⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 82.

modo que o conhecimento e a informação sejam ferramentas para a construção de uma sociedade melhor.

Os docentes possuem, dentro desse contexto, papel fundamental para introduzir tais debates na dinâmica de sala de aula. Inaugurar esses profissionais na sociologia, no âmbito de seus programas de formação, seria conveniente para conduzi-los a uma reflexão, ao mesmo tempo individual e coletiva, que tenha em vista captar melhor o sentido das práticas pedagógicas, enfrentar as rotinas e as sobrevivências e tomar consciência das exigências da dinâmica social. Nesse sentido, uma profunda sensibilização às ciências humanas revela-se completamente necessária para a formação e para a “cultura pedagógica” de todo docente.

Ademais, verifica-se que a sociedade também deve mobilizar-se para participar da educação de suas crianças, seja orientando-as, seja lutando contra medidas impositivas e conservadoras que visam aliená-las, cabendo àquela lembrar aos educadores quais são as ideias e os sentimentos que devem ser impressos no espírito de uma criança, a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio, de acordo com Durkheim³⁷. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se colocará a serviço de interesses particulares, dividindo o país em uma multidão incoerente de indivíduos perdidos, em conflito uns com os outros, o que seria totalmente contrário ao objetivo primordial da educação.

CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, foi possível observar que, cada vez mais, mulheres e pessoas transgêneras vem buscando um espaço na sociedade, que só será viável, a partir do momento em que tais indivíduos forem reconhecidos como sujeitos de direitos, nas esferas privada e pública.

A igualdade tão almejada por esses grupos somente será construída se houver espaço, dentro dos locais de construção dos cidadãos, para a discussão sobre gênero, sexo e desconstrução de padrões. Nesse sentido, a escola apresenta-se como um desses lugares, mostrando que o ensino é, por si só, político e que tais temas não podem escapar, hoje, à formação de crianças e adolescentes no nosso país.

Viu-se que cada ser humano constrói sua identidade, é claro, marcado por inúmeras influências do meio e que as construções sociais menos machistas, patriarcais, homofóbicas e

³⁷ FILLOUX, Jean-Claude. Op. cit, p. 56.

transfóbicas tornariam essa construção mais fluida e respeitada. Ademais, pôde-se perceber que as mulheres, a partir de uma igualdade de gênero, não seriam mais subjugadas e relegadas às funções precípua do papel que deveriam exercer na sociedade.

Nesse sentido, estudar, debater e discutir gênero mostra-se totalmente imprescindível para que a sociedade brasileira esteja apta a lidar, cada dia mais, com as mudanças que vem ocorrendo no tocante às múltiplas formas de desenvolver uma identidade, de modo que todas as escolhas quanto ao gênero com o qual os indivíduos se identificam sejam válidas enquanto formas de expressarem a si mesmos.

Combater o conservadorismo das instituições, portanto, e tratar do debate de forma aberta e democrática possibilitará que a sociedade veja como o gênero é tão construído quanto o próprio sexo e, assim, não há como fazer generalizações sobre o que cada ser humano deve desempenhar, seja ele homem ou mulher.

Portanto, é totalmente necessário que a escola se desenvolva como espaço apto a reconhecer e possibilitar o diálogo que abranja a constituição de individualidades de forma a estabelecer uma consciência coletiva. Somente a partir da desconstrução de padrões e de antigas fórmulas que costumavam reger os costumes, será, então, possível formar uma sociedade que critique e, ao mesmo tempo, respeite; que questione e, ao mesmo tempo, dê efetividade aos direitos; que construa coletivamente, validando a igualdade e as diversas identidades de gênero.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 3. ed. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, mai-ago/2011.

_____. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do Gênero: a politização das identidades abjetas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(2): 256, mai-ago/2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação – Col. Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 7.180, de 24 de fevereiro de 2014. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 867, de 23 de março de 2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Projeto de Lei n. 1.859, de 10 de junho de 2015. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BUTLER, Judith P. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 26.

CANCIAN, Renato. *Ideologia: Termo tem vários significados em ciências sociais*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/ideologia-termo-tem-varios-significados-em-ciencias-sociais.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set/2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2017.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DURKHEIM apud FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu* (17/18), Campinas, p. 9-79, 2001/02.

FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

IDEOLOGIA. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/ideologia.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MOISES, José Álvaro. Dilemas da consolidação democrática no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 16, p. 47-86, mar. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2017.

MONEY e EHRHARDT apud FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu* (17/18), Campinas, p. 9-79, 2001/02.

OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.