



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 17, N° 1 (2023)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

A actuação parresíastas de gestoras/es escolares em currículos de gênero: um relato de casos de escolas municipais de Campinas

La actuación parresíasta de gestoras/es escolares en currículos de género: un testimonio del caso de escuelas municipales de Campinas

The parrhesiast enactment of school managers in gender curricula: a testimony of the caso of Campinas' municipal schools

Alan Isaac Mendes Caballero¹

Antonio Carlos Dias Junior².

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.17.1.9>

Recibido: 4 de julio de 2022

Aceptado: 17 de noviembre de 2022

Resumo

Michel Foucault (1930-1984) recupera em seu último curso no Collège de France a noção

¹ Universidad Estatal do Campinas (Brasil).

² Universidad Estatal do Campinas (Brasil).

grega de *parresía* (falar francamente) enquanto um *cuidado de si* para uma ontologia do presente. Originalmente, essa modalidade de cuidado de si estava relacionada a um cuidado do outro em uma situação de risco ao próprio cuidador. Conserva-se aqui este entendimento sobre a *parresía*, porém, como pensá-lo nas experiências contemporâneas de uma gestão escolar ocupada com currículos de gênero? São utilizadas transcrições integrais obtidas de oito entrevistas semiestruturadas com gestores/as escolares, em quatro escolas participantes da cidade de Campinas – SP, para responder quais são os contextos de aparição de uma prática *parresiasta* e quais os atores que ousam enunciar um dizer-verdadeiro acerca das relações de gênero nesses espaços.

Palavras-chave: atuação; parresía; gestão escolar; currículos de gênero; cuidado de si.

Abstract

Michel Foucault (1930-1984) recovers in his last course at the College of France the greek notion of *parrhesia* (frankly speaking) as a self-care for an ontology of present. Originally that modality of self-care was related to a self-care to the other in a risk situation to the carer itself. It conserves here the understanding about parrhesia, however, how to think them in the contemporary experiences of a scholar management occupied with gender curriculas? Full transcripts obtained from eight semi-structured interviews in four participating schools are used to answer which are the contexts in which a parrhesiast practice appears and which actors have the audacity to enunciate a true-tell about gender relations in these spaces.

Keywords: *enaction; parrhesia; school management; self-care.*

Resumen

Michel Foucault (1930-1984) ofrece en su último curso en el Colegio de Francia la noción griega de *parresia* (hablar con franqueza) en cuanto un cuidado de sí para una ontología del presente. Originalmente, esa modalidad de cuidado de sí estaba relacionada a un cuidado del otro en una situación de riesgo al propio cuidador. Se conserva aquí este entendimiento sobre la *parresia*, sin embargo, ¿cómo pensarla en las experiencias contemporaneas de una gestión escolar ocupada con currículos de género? Son utilizadas transcripciones integrales obtenidas de ocho entrevistas semiestruturadas en cuatro escuelas participantes para responder cuales

son los contextos de aparición de una práctica *parresiasta* e cuales los actores con la osadía de enunciar un decir-verdadero acerca de las relaciones de género en la escuela empezando de la habla de gestoras/es escolares.

Palabras-clave: actuación; parresia; gestión escolar; currículos de género; cuidado de sí

INTRODUÇÃO

Durante os governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2011), foram criadas Secretarias Especiais que se ocuparam com temas relativos à inclusão social, nas quais as políticas de diversidade sexual para as escolas foram formuladas tendo em vista discursos de igualdade de oportunidades nas experiências escolares, sendo gênero um dos vários marcadores possíveis para a elaboração destas políticas (Vianna, 2018).

Durante o governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), observou-se a insurgência de grupos neoconservadores e a popularização da noção “ideologia de gênero”. Estes eventos impactaram o cotidiano escolar, trazendo uma série de restrições com relação ao ensino de gênero nessas instituições. Após o impeachment de Dilma Rousseff, que pode ser entendido como um Golpe, em 2016, inicia-se uma ofensiva neoliberal ainda mais incisiva no campo das políticas públicas (Rolnik, 2018)

As políticas de diversidade sexual, contudo, ainda não haviam sofrido o seu pior abalo, que viria a acontecer com a eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018, o qual, ao nomear Ricardo Vélez Rodríguez para ocupar o Ministério da Educação, extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), assim renomeada no governo Dilma Rousseff. O movimento Escola Sem Partido (ESP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) figuram entre os acontecimentos políticos centrais para o avanço do projeto político neoliberal e neoconservador da década de 2010 para a educação brasileira. Neste contexto social e político, foram colocadas as restrições mais importantes à prática pedagógica e aos currículos de gênero e sexualidades nas escolas brasileiras. Pode-se dizer que são restrições suficientes para que suspeitemos da própria existência de *parresía* nas escolas.

Em seu último curso no Collège de France, *A Coragem da Verdade (1983-1984)*, Michel Foucault discorre sobre a noção grega *parresía* (falar francamente), também compreendida por dizer-verdadeiro ou discurso de verdade. Ao contrário da verdade formulada por um saber-científico ou um saber-jurídico emergente a partir do Século XVIII (FOUCAULT, 2003), a verdade proferida pelo *parresiasta* da Grécia Antiga assume um contorno ético: dizer o que se pensa, não deliberadamente, mas para a utilidade e o bem da *polis*. Assim, a *parresía*

encontra no cuidado de si “formas nas quais se é chamado a se tornar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação” (Foucault, 2014, p. 55).

Foucault (2011a), por sua vez, pontua a *parresía* como uma relação com o outro: se há um falante, há um ouvinte. Porém, não se fala a verdade impunemente: ela coloca a vida do *parresiasta* em risco. “Para que haja *parresía* é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência” (Foucault, 2011a, p.12). Nestes termos, trata-se de um ato de coragem. Assim, o dizer-verdadeiro não se confunde com outros modos de veridicção ou “atitudes filosóficas fundamentais” característicos da Grécia Antiga, como a profecia que informa o destino, a sabedoria que desvela o ser ou a técnica que possibilita o ensino. Ao contrário, a *parresía* origina uma ética individual a serviço da cidade e dos cidadãos.

Como se percebe, a apresentação desta noção grega de um discurso de verdade só faz sentido se levado a cabo uma ontologia do presente: em caso contrário, seria um uso improdutivo do conceito Foucault (2011b). Ao deslocar o contexto da *parresía* da *polis* grega para o da educação brasileira do século XXI, faz-se necessário recriar o conceito a partir das condições atuais, reatualizá-lo. Isto decorre de um processo de ressignificação, de uma citação fora de contexto (recontextualização), cujas forças performativas orientam um novo sentido para a prática da *parresía*.

Utilizando o ciclo de políticas Ball (1994), sugerimos que currículos de gênero cumprem três contextos centrais para seu funcionamento enquanto política educacional: a) contexto de influência; b) contexto de produção do texto da política; c) contexto da prática. Assim, utilizamos transcrições de quatro entrevistas semiestruturadas com gestoras/es escolares (diretoras/es, orientadoras/es pedagógicas/os e professoras em apoio à gestão) de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Nessa divisão de contextos, a *parresía* não pertenceria a um ou outro domínio político, apresenta-se por uma estratégia possível para uma teoria da atuação Ball; Maguire; Braun, (2012). Para a investigação da atuação *parresiasta* de atoras/es escolares, consideramos durante a análise que os currículos oficiais de gênero estão registrados nos Projetos Pedagógicos (contexto de produção do texto da política), os quais, apesar de orientados

externamente por outras políticas, tais quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2012) (contexto de influência), são confrontados por movimentos neoconservadores e neoliberais, tal qual ESP, modificando as condições de materialização dos currículos formais de gênero (contexto da prática), reconhecidos a partir do tema transversal Orientação Sexual, em nível nacional, ou de Sexualidade Humana, na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

A partir da observação específica da *parresía* em meio à atuação pedagógica de gestoras/es escolares, investigamos sua (des)aparição em quatro escolas municipais da cidade de Campinas com relação à produção de currículos de gênero, tendo em vista os perigos oferecidos pelas políticas oficiais e os discursos de ódio no campo da educação.

CURRÍCULO HETERONORMATIVO

A escola é habitualmente retratada, no âmbito de diversas correntes da sociologia da educação como uma máquina de reproduzir desigualdades³ Ball (2013), o que significa dizer que ela opera por hierarquias, exclusões, discriminações, classificações e violências enquanto práticas em currículos ocultos. Se por currículo formal estão compreendidos todos os conhecimentos oficiais determinados por um sistema de ensino, que gozam de reconhecimento e legitimidade devido à sua institucionalização, o currículo oculto, por outro lado, satisfaz todos os conhecimentos não oficiais necessários para a continuidade do educando no sistema educacional Silva (2015). Assim, é possível presumir que não é requisito do currículo oculto que seu conjunto de conhecimentos seja reconhecido, mas antes desconhecido e legitimado em seu desconhecimento, apesar de operar conjuntamente ao currículo formal.

Com efeito, aqui que se entende por sucesso escolar de um educando depende de sua relação tanto com o currículo formal como com o currículo oculto. Tendo em vista a BNCC BRASIL (2017) o currículo formal privilegia conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e

³ Tradicionalmente associa-se teorias reprodutivistas na educação com o pensamento de Pierre Bourdieu, mas Stephen Ball interessa-se, sobretudo, por aquelas desenvolvidas em solo inglês e refere-se principalmente a estas.

competências no contexto global, sendo que a Constituição Federal BRASIL (1988) salienta a formação de cidadãos/ãos e trabalhadoras/es, o que não a exime da formação para uma “democracia global”, como também aparece na BNCC, BRASIL (2017). Desta maneira, o currículo corporifica experiências cognitivas e afetivas por meio de práticas pedagógicas Silva (1995).

Tanto o currículo formal quanto o currículo oculto podem ser entendidos como conhecimentos incorporados. Tornar-se corpo é a condição para determinado conhecimento gerar sentido, assim, toda prática de significação requer um corpo para ser habitado por discursos Silva (1995).⁴ O corpo curricularizado atende ao currículo formal por tratar de disciplinas e conteúdos e ao currículo oculto por insistir nos pré-requisitos para se relacionar com o conhecimento formal. Nestes termos, o desempenho exemplar só pode ser conquistado adotando certas condutas corporais.

Por um processo de subjetivação, o gênero organiza a percepção de indivíduos para pressuporem que todos os corpos são sexuados Scott (1995). A distribuição desigual de conhecimento nas escolas entre meninos e meninas Louro (2014) e a comum interrupção da vida escolar de transexuais, seguida de condições precárias de vida Bento (2006), são indícios de que o currículo oculto opera também pelo gênero, reorganizando as experiências subjetivas para corresponderem às expectativas de determinada ordem social.

A abjeção é uma consequência necessária do currículo oculto para o bom funcionamento do currículo formal. “O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (Miskolci, 2012, p. 40), portanto, quando o currículo oculto promove abjeção está expulsando do currículo formal corpos infecciosos para o sistema educacional, uma vez que os conhecimentos ensinados requerem corpos aptos para aprender. Consequentemente, a escola ensina que alguns corpos não estão aptos ao aprendizado e podem atrapalhar o desempenho geral da escola.

Ao preferir certos estilos corporais em detrimento a outros, a escola ensina gênero Louro (2000). A experiência corporal do gênero antecipa todo o currículo formal e encontra no contexto escolar uma nova interação discursiva, reforçando ou realocando normas de gênero.

⁴ É preciso considerar que se um currículo é atravessado por discursos, então os conteúdos curriculares também o são.

Assim, a escola atua como uma instituição normalizadora, como recurso biopolítico para o governo dos corpos por uma concepção de sexualidade universal e neutra Miskolci (2012). Se a escola está em acordo com esta ordem social, pode-se dizer que ela recita a heteronormatividade em seu território.

A escola heteronormativa atende por regimes de visibilidade, indica como as pessoas podem aparecer em seu espaço público e qual a qualidade de suas performances, se são desejáveis, respeitáveis, toleráveis ou perigosas Butler (2018). Regular as relações de gênero torna-se premente para instituir modelos comportamentais baseados em concepções saudáveis, pacíficas, familiares e reprodutivas de sexualidade Preciado (2018). As políticas educacionais expressam um desejo de regulação e são planejadas para governar populações, sendo o currículo um exemplo de estratégia governamental - porém, quererem-se atores que possam regular as performances de gênero em relação ao currículo, exige a compreensão sobre o conceito de atuação.

ATUAÇÃO EM CURRÍCULOS

Ball (2001) toma os gestores como “heróis culturais” no processo de materialização de políticas nas escolas, pois seriam responsáveis pela orientação de currículos oficiais, para os quais o trabalho “envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização” (Ball, 2001, pp.108-109). Em outras palavras, o Estado usa de vigilância e controle sobre a atividade do educador na escola para cumprir as estratégias culturais de governo sobre uma população. Porém, pode-se perceber a gestão escolar pelo paradigma do cuidado do outro contra as *pedagogias do armário* o que supera a perspectiva administrativa dos “heróis culturais”.

Gestão, currículo, avaliação e didática aparecem como tecnologias morais que certificam o sucesso de uma concepção educacional neoliberal nas escolas, e operam conjuntamente para a condução de performances na escola. As políticas de gênero, comumente reconhecidas por políticas de diversidade sexual Vianna (2018), orientam as escolas por meio de currículos transversais, sendo as gestoras/es escolares suas/seus “heroínas/heróis culturais”, responsáveis

pela materialização de um currículo de gênero digno de ser ensinado e capaz de oferecer uma cultura que integre sentidos de gênero à medida em que combate algumas normas.

Por relacionar-se com o sistema educacional, a atividade da gestão escolar está orientada por demandas nacionais de ensino. Na abordagem do ciclo de políticas, a condução da educação exige uma variedade de contextos e atores políticos Ball (1994). A realidade escolar é constituída, portanto, a partir da distância comunicacional entre os contextos de aparição da política, resultando na diferença de atuação entre os diversos atores que percorrem o sistema educacional.⁵

Para Ball, Maguire e Braun (2012, p.142, tradução nossa):

“(...) Enquanto uma boa quantidade de atenção foi investida para avaliar como as políticas são implementadas, isto é, quão bem elas são realizadas na prática, menos atenção foi dada para compreender e documentar os modos com os quais as escolas lidam com o múltiplo, e às vezes demandas políticas opacas e contraditórias, e os diversos caminhos que trabalham criativamente para fabricar e forjar práticas fora dos textos das políticas e ideias das políticas à luz de suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática.”

A atuação está compreendida nesse campo de recontextualização de políticas, requerendo interpretação e tradução constantes entre contextos políticos. Ela não se restringe aos/às atores/atrizes responsáveis por produzir políticas públicas ou envolvidos/as com práticas pedagógicas. Famílias e educandos também participam das redes de governamentalidade na escola e produzem sentido nas relações por ela oferecidas, vale dizer, o poder também está vulnerável ao não assujeitar totalmente um corpo às suas normas. Uma política da aparência guiada por normas de gênero pressupõe a vulnerabilidade nessas relações de poder Butler (2018) o que permite o surgimento da multiplicidade política na escola (tanto de políticas quanto de corpos).

⁵ Assim, ela diz respeito à microfísica escolar, ao contrário dos eventos em larga-escala, por isso a atuação “traz a política para as interações imediatas e íntimas do cotidiano na escola” (BALL, 2012, p. 138).

ATUAÇÃO PARRESIASTA

“[...] um dia veio uma mãe com papel convite pra uma discussão de ideologia de gênero numa igreja evangélica, trouxe o papel, e eu [es]tava na secretaria, eu peguei o papel e disse assim pra ela “olha eu vou falar pra você, eu vou pegar esse papel, mas eu não vou pregar por aí – mas por quê? – porque não existe ideologia de gênero – como não existe? – não existe, que que é ideologia de gênero? – Ah, é porque essas crianças vão ter que escolher o sexo quando quiserem”, não sei [risos], e uma série de absurdos, eu falei *olha, vamos assim, eu vou partir só de um princípio pra você, ó, o termo não existe*, a gente já começa daí, já tem coisa errada [...]” (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

No excerto acima, percebe-se que a *parresía* é, em primeiro lugar, um confronto de realidades. Para a mãe evangélica, “ideologia de gênero” na escola representa um currículo capaz de proporcionar um conjunto de experiências transexualizadoras, logo, são experiências indesejáveis e requer a sua erradicação da escola Miskolci; Campana (2017). A diretora, declarada atea em outro momento da entrevista, admite que o “papel” trazido pela mãe, o cartaz do ESP, é um erro, ou ainda, pode ser lido como uma mentira contada por sua Igreja. O dizer-verdadeiro da diretora à mãe procura diminuir os ruídos de outros discursos sobre a realidade escolar para criar confiança entre as interlocutoras, porém, quando se usa de *parresía* a interlocutora é deslocada de suas antigas representações, as quais estabilizavam os sentidos de um discurso, criando confiança na realidade por ele oferecida Scott (1995).

Ao deslocar-se, é levada a reconstruir os sentidos a partir de outras representações oferecidas no contexto escolar.

“Eles [as famílias ou os pais] não têm noção de que eles estão sendo enganados, e quando eles percebem isso, que eles estão sendo enganados, eles não conseguem acreditar, porque como eles [ou elas] vão acreditar que o cara que ela reza junto, que ela vai lá, sei lá quais são os rituais que acontecem na igreja deles, tá inventando coisas? Eu acho que deve ser uma piração total pra eles, quando eles caem na real, “porra, pô, o nego tá mentindo pra mim?”” (Entrevista 1, Diretora, Escola 1).

A *parresía* acontece, portanto, diante de um conflito discursivo que, ao ser resolvido, “quando eles [famílias] caem na real”, pode levar à loucura do interlocutor, à “piração total”. Nesse sentido, a *parresía* na escola é uma atitude desconstrutiva Louro (2014) a partir dela são oferecidas outras séries de signos para a compreensão de gênero com intuito de que as séries antigas (mobilizadas pela noção de “ideologia de gênero”) sejam abandonadas. A confiança só é estabelecida quando as representações nocivas para a autonomia escolar são reelaboradas entre as famílias e a direção.

“Eu vivi um caso [...] de uma mãe ligar na escola e ligar muito brava questionando que queria todos os documentos, a grade curricular, que provasse que eu podia dizer em sala de aula que é normal homem com homem ou mulher com mulher [...] no começo ela chegou muito armada, colocou o celular e disse que a reunião ia ser gravada porque o tema é polêmico e a gente falou que não, que a gente não ia aceitar a gravação, mas sempre são feitas atas das reuniões com as famílias e que seriam lidas no final, ela poderia tirar ou colocar qualquer coisa que tivesse interesse, que não condizia com a conversa, mas que gravar não era um procedimento em uma instituição pública, aí ela acabou aceitando, primeiro ela falou que não porque ela não tinha testemunhas, ela tava muito armada, sim! [...] eu fiquei a primeira vez assustada né, eu desconhecia os documentos tão a fundo assim, [...] os documentos de Campinas são muito ricos, do ponto de vista teórico, e nos amparam bem, assim, me deu uma tranquilidade pra [dizer] “agora é que eu vou falar mesmo!” [risos].” (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

As exigências de famílias às escolas podem se tornar situações potenciais de risco à equipe pedagógica. Nesse sentido, um membro da gestão escolar pode se sentir “assustada”, “distorcida”, “prejudicada”, “estagnada”, “desrespeitada”, sentir “indignação”, “amarração”, “consternação”, “constrangimento” ou “descrença” – sensações estas mencionadas nas entrevistas. As práticas familiares de negação dos currículos de gênero possuem efeitos emocionais depreciativos ou paralisantes sobre a gestão escolar, visto que indicam resistências à escola ao “armarem-se” de gravadores-celulares, testemunhas, raiva e exigências impulsivas para validar sua verdade. A autonomia escolar, ao que tudo indica, é desfavorecida quando se vive sob o espectro ameaçador produzido por discursos conservadores, difundidos via de regra pela noção de “ideologia de gênero”.

Por esses meios, as famílias disputam o poder de governo dos corpos e buscam impor suas

representações políticas sobre o currículo escolar, mas não sem barreiras. Certa “tranquilidade” da entrevistada foi encontrada na correspondência entre alguns documentos oficiais e sua concepção de educação para gênero, assim, respaldada por um discurso de autoridade Foucault (2003); já a Entrevistada 4 pode “falar mesmo” sobre gênero e sente-se “amparada”. Tal autoridade recupera a frágil autonomia escolar e informa as famílias sobre os conhecimentos legítimos para currículos de gênero nas escolas. Por outro lado, as políticas não favorecem completamente a organização escolar em matéria de currículos de gênero, já que esta é tomada sobretudo por tema transversal e, por isso, não obrigatório. Assim, o amparo proporcionado por possíveis políticas de diversidade sexual em educação não se faz sem o desejo de ressignificá-las para tal propósito Ball (2001). Já a autoridade confirmada pela Entrevistada 4 representa uma estratégia de ressignificação daquilo que bem consiste na desobrigação do Estado em implementar políticas de diversidade sexual nas escolas.

É possível duvidar, a partir do exposto, que nem toda desconstrução de sentido configura uma prática de *parresía*, e que apenas as desconstruções que oferecem riscos configuram um dizer-verdadeiro Foucault (2011a). A gestão escolar, a partir dos excertos anteriores, parece correr o risco de perder toda a confiança das famílias, sem gozar da legitimidade e autoridade de suas posições de educadoras/es, transformando estes últimos em doutrinadores/as e agentes a serem denunciados e perseguidos, consoante às orientações do ESP Miskolci; Campana (2017).

Correm o risco, ainda, de serem confundidos com corruptores de infâncias, agentes capazes de retirar a criança de um suposto estado de ingenuidade, e de iniciá-la ao prazer.

“[...] uma mãe questionou depois se aquele muro já tava pintado [com o Símbolo de Orgulho Trans] antes da [nome da diretora] entrar ou se foi ela que pintou [...] perguntando se a gente incentiva o homossexualismo [risos], né, essa terminologia ainda errada, e que ela conhecia pessoas que tinham tirado o filho da escola por conta desse muro, então é [interrupção de pensamento], e depois teve uma outra ligação com a mesma fala, assim, mas essas pessoas ficaram meio escondidas, essa mãe mesmo falou assim, [dissemos] “ah, traz pro conselho, vamo conversar – ah não, tenho receio que me achem preconceituosa”.” (Entrevistada 4, Apoio à Gestão, Escola 3).

“[...] surgiu uma questão que incomoda vamos chamar pra conversar, então

a gente chama, conversa e vê o que a gente pode entrar ali num denominador comum.” (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

As escolas podem promover rodas de conversa com a comunidade, convocar as famílias para reuniões ou convidá-las para assistirem palestras. Nestas situações, a autoridade escolar também limita o dizer-verdadeiro, pois quanto mais predispostas estão em confiar na escola e em seus agentes, menos *parresía* é necessária para convencê-las. Ao oferecer um “denominador comum” para “uma questão que incomoda” (gênero e sexualidade) a escola afasta qualquer possibilidade de *parresía*, pois preza pelo funcionamento de uma pretensa democracia em seu espaço. Esta conciliação de interesses em torno de questões de gênero demonstra a capacidade da gestão escolar de atuar sobre uma cultura escolar Ball (2001), bem como em reorganizar os sentidos das práticas pedagógicas em torno da sexualidade (mesmo que temporariamente), orientando, assim, as famílias em sentido contrário aos discursos conservadores do ESP.

Porém, isto nem sempre é possível:

“Lembrei de uma cena interessante, aí o professor de artes fez todo um trabalho com eles [estudantes] sobre como é a visão da mulher na arte, então eram vários movimentos artísticos pensando nas artes plásticas, visuais, quadros, pinturas e aí os alunos tinham que fazer uma pesquisa, reproduzir uns quadros, nós fizemos uma exposição interna aqui na escola, um dia uma mãe de primeiro ano de um aluno entrou e fez um forrobodó porque tinha uma mulher pelada na escola. [...] o pessoal da manhã ficou meio assim e pra não ter discussão eles recolheram num primeiro momento [inaudível], porra mano! Isso foi no começo do ano passado, a gente ficou puto da vida, [exclamação não identificada]! Deixava lá, é uma reprodução de uma obra de arte renascentista, né, porra! Uma obra de arte renascentista incomoda em dois mil e dezoito, o que que tá acontecendo, né?” (Entrevistado 2, Orientador Pedagógico, Escola 1).

Quando a mãe identifica representações contrárias aos seus valores e a sua concepção de educação, abre-se a possibilidade para um momento de *parresía*. Este contexto surge não somente por conta da existência, por exemplo, de um nu artístico, mas por sua exposição Preciado (2018). Logo, o dizer-verdadeiro requer exposição: o gênero deve aparecer de uma determinada forma para que, ao ser contestado, ofereça um risco aos/às seus/suas

defensores/as. Porém, ser identificado com pedagogias profético-partidárias pode ser arriscado demais para a equipe escolar, ocasionando o sufocamento voluntário do dizer-verdadeiro.

“E você sente que vocês têm autonomia pra trabalhar essas questões [de gênero] no currículo?”

Temos, temos autonomia, mas a grande dificuldade que a gente percebe, a gente fica meio assim preocupado são com as famílias, de como a gente aborda essas questões na escola de maneira que a família venha entender que o nosso objetivo é uma discussão com relação ao assunto e não ou discriminação ou incentivo, então a nossa maior dificuldade é como as famílias vão receber isso, de como forma vai chegar nas famílias, na verdade.” (Entrevista 6, Vice-Diretora, Escola 4)

Outras escolas optam deliberadamente por não desenvolver aproximação com as famílias, pois os perigos de falar sobre gênero tornam-se insuportáveis e atentam contra a própria vida.

“Então eu não faço uma festa porque eu vou perder o controle dessas pessoas entrando aqui, eu faço uma reunião com modelinho bem quadrado porque eu quero falar aquilo que eu quero falar, mas eu não tô muito preparado para ouvir o que possa ser... entendeu?... então assim... não é, não é sobre essa questão que as famílias não se colocam, elas não se colocam sobre noventa e nove por cento das questões, porque a gente tem essa coisa de... a gente não tá aberto, eu tô tentando fazer esse movimento de abrir, vai demandar equipe que tenha essa perspectiva, meu movimento tem sido algumas coisas muito pontuais externas e mais intensas internas, a reunião tem que ser acolhedora, tem que ter um cafezinho, tem que ser um período inteiro, tem que ter um horário adequado, tem que ter uma pauta X, tem que ter festa junina, tem que ter mostra de trabalho, entendeu?” (Entrevistado 3, Diretor, Escola 2).

Segundo Ball (1994) se as famílias, em geral religiosas, recorrem aos discursos autoritários da ESP, não usam de *parresía*, pois a vulnerabilidade não é suficiente para configurar um perigo de vida, ao contrário, estão amparadas por poderes políticos de longo alcance, atuam remotamente. Ao diretor resta sufocar a *parresía* para proteger educadores e educandos na

escola. Evadir as situações de exposição permite agir pedagogicamente sem dizer a verdade. No entanto, regular o aparecimento de um discurso pode passar pela própria regulação do corpo, pelas próprias práticas performativas de gênero, Butler (2018).

Com efeito, alguns corpos em processo de escolarização estão situados diante da violência das normas de gênero.

“[...] isso [dizer que alguém é incapaz de algo] me incomoda muito, como a questão também dos alunos que eu morro de dó, dos alunos que ainda não conseguiu [se assumir], da questão *qual a minha identidade sexual?* e que as pessoas vem com preconceito, não tem alguém pra sentar e falar pra ele, você pode ser o que você quiser, desde que você esteja bem, porque não adianta você assumir a sua sexualidade e você ser infeliz, por exemplo, “eu vou ser infeliz porque eu acho que meu pai, minha mãe não quer isso” ou fingir aquilo que não é [...]” (Entrevistada 6, Vice-diretora, Escola 4).

Cabe observar que a gestão escolar nem sempre atua para o exercício do cuidado do outro. Em determinadas ocasiões promove o silenciamento quando propõe a um educando que “assumir sua sexualidade” pode torná-lo “infeliz”, já que a família não se sente preparada para discutir sexualidade com seus/suas filhos/as. Esta solução precária não combate nenhuma desigualdade, apenas adia uma possibilidade de prática inclusiva Louro (2014). O sucesso das normas de gênero em produzir corpos ajustados a um modelo heterossexual oferece um excesso de identidade, já que toma idealizações de masculinidade e feminilidade como referências para a regulação das condutas, provocando sofrimentos psíquicos que chegam a ser insuportáveis para a vida dos sujeitos Butler (2018) e, por isso, a *parresía* pode ser vista como uma escolha inadiável.

O dizer-verdadeiro sobre o próprio gênero, uma tentativa de convencer que a aparência normativa de gênero não identifica corretamente a própria sexualidade (uma provável identidade não-heterossexual no contexto escolar), expõe o sujeito a uma condição de vulnerabilidade que o ameaça a uma existência precária Butler (2018) cria-se um risco para cuidar de si.

“[...] nós temos professores homossexuais ali né, claramente né, eu sou homossexual também, então, enfim, então assim, quando eu cheguei no

[nome da escola] eu já cheguei me apresentando, não fiz questão nenhuma de esconder, muito pelo contrário né, já cheguei falando “se tem algum problema que seja agora”, né! Ou nunca! [risos] [...]” (Entrevistada 5, Diretora, Escola 3).

Não somente os/as educandos/as, mas a própria equipe escolar pode deparar-se com um dilema ao dizer a verdade sobre si, visto que nem sempre os riscos são transparentes, mas presumidos, o que leva ao questionamento: há coragem para dizer o que precisa ser dito? E que realidade se constitui depois que a verdade é pronunciada? Os riscos correspondiam ao que foi imaginado? O *parresiasta* joga com a incerteza das consequências de suas ações, mas não presume a inexistência de problemas: eles estão sempre aí Foucault (2011a).

Já em outros casos, a *parresía* significa correr riscos juntos, cuidar do cuidado do outro:

“Bianca [uma mulher transexual]... ela era funcionária da limpeza, depois que ela foi embora, foi morar na Itália [...] ela adorava uma funcionária que aposentou, a Naná, porque a Naná era a única pessoa que respeitava e chamava ela pelo nome, Naná é uma evangélica [...] no meio dos alunos ela [diretora] gritava, ela [Bianca] se vestia de mulher e tal, porque ela se via mulher, ela [diretora] gritava o nome dela de homem, não lembro qual era o nome, no meio dos alunos, assim, sabe aquela coisa opressiva e tal? [...] E ela [Bianca] por perto, e ela quando ela veio pra cá falou assim “olha, a única pessoa que me defendia aqui era Naná, a Naná sempre me tratou [bem]” (Entrevistada 1, Diretora, Escola 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se problematizar, a partir de casos concretos, quão diversos podem ser as/os atrizes/atores praticantes de *parresía* em uma escola e como os currículos de gênero emergem apesar das estratégias governamentais implicadas em políticas de diversidade sexual. A *parresía* encontra-se na fala da Entrevistada 1 quando informa à mãe que não existe a tal “ideologia de gênero”, ou quando relata a união de trabalhadoras da escola entre si ou ainda na fala da Entrevistada 5 quando anuncia sua homossexualidade para o corpo docente da escola. O risco reside entre o constrangimento e a vergonha de enunciar o dizer-verdadeiro sobre si ou sobre os outros, e pode se estender à humilhação e depreciação. De toda forma, há

em todos esses relatos uma situação de confronto para preservar a verdade e fazê-la prevalecer.

Da mesma maneira, pudemos perceber como a gestão escolar age criativamente na solução de seus problemas (nem sempre com *parresía*) ou mesmo como estas soluções não são vistas como satisfatórias a partir das perspectivas políticas e concepções educacionais do grupo gestor. Enquanto o Entrevistado 3 estabelece distância entre a escola e algumas famílias para preservar a vida ao invés de insistir no diálogo em busca do verdadeiro, a Entrevistada 5 expressa uma comunhão sem compromisso não com a verdade, mas com uma negociação, caso estranho ao *parresiasta* - que não estabelece acordos com o inegociável. Por outro lado, a relação complexa da Entrevistada 4 com as políticas com vistas a aumentar o seu reconhecimento e autoridade frente às famílias bem poderia ser considerada uma nova forma de *parresía*, na qual o dizer-verdadeiro evita o risco recorrendo a certa segurança esperada de autoridade.

Consequentemente, na presença ou ausência de práticas de cuidado de si e do outro, atores são encorajados a dizer a verdade sobre si na tentativa de reorganização das problemáticas de gênero no tocante ao currículo escolar, este último planejado pela gestão escolar em exercícios de (co)produtividade. Declarações sobre a própria sexualidade, violências ou demandas de gênero dos sujeitos escolares ocorrem diariamente, e a importância de a gestão escolar levar a sério tais dizeres reside no compromisso de organização do espaço pedagógico e planejamento curricular com o corpo docente. Nestes termos, há uma tentativa de preservar os sentimentos verdadeiros relativos ao gênero para que não se percam nos gritos normativos da multidão de famílias, e para que se restabeleça a verdade desde os discursos locais das escolas no lugar do controle remoto via estratégias governamentais. Resta, contudo, a questão: quais são os riscos que a gestão está disposta a correr nesta empreitada pedagógica?

Rerreferências

- Ball, S. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ball, S. (2001). *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116.

- Ball, S. (2013). *Foucault, power and education*. Londres: Routledge.
- Ball, S.; Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactment in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Bento, B. *O que é transexualidade?*. (2008). São Paulo: Brasiliense, 2008.
- Brasil. (1997b). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Revisão técnica: Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Foucault, M. (2003). *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Foucault, M. (2011a). *A coragem da verdade: o governo de si e de outros II : curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2011b). *O governo de si e dos outros: curso dado no Collège de France (1982-1983)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2014). *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica: José Augusto Guilhon Albuquerque. Coleção biblioteca de filosofia e história das ciências. São Paulo: Paz e Terra.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miskolci, R. (2012). *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica: Editora da UFOP.
- Miskolci, R.; Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v.32, n.3, set./dez. 2017.
- Preciado, P. (2018). *Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. Tradução: Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições.

- Prefeitura Municipal de Campinas. (2012). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação*. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. N-1 Edições.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v.20, n.2, p.71-99.
- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Borges, A. S. *et al.* (Org.); Tozzi, D. (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade* (pp. 125 – 142). São Paulo: FDE.
- Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Vianna, C. (2018). *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Série Cadernos de Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora.