

De front à fronteira: trajetória de uma pedagogia em ação

Fabírcia Carla Viviani¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas extracurriculares de Sociologia no ensino médio integrado, desenvolvidas num contexto bastante peculiar: a fronteira Brasil-Paraguai. Desse modo, analiso atividades de ensino, pesquisa e extensão (especialmente as que envolvem a temática de gênero) conduzidas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã. Minhas indagações caminham no sentido de problematizar o papel da Sociologia, e minha experiência como docente, num cenário de acirramento dos conflitos políticos nos âmbitos nacional e local – sobretudo aqueles relacionados à escalada do conservadorismo moral, típicos de movimentos como o Escola sem Partido. Ao longo de dez anos, foi possível observar o aumento das tentativas de silenciamento do projeto democrático e progressista da educação. Tentativas, essas, que podem ser constatadas no discurso antigênero presente na escola e na comunidade que a abarca e que, não por acaso, projetam-se como um eco da sociedade brasileira atual. O trabalho se insere no campo metodológico do relato de experiência e na perspectiva epistemológica dos estudos feministas decoloniais. Argumenta-se que pensar as experiências vividas como uma forma de intervir no mundo, questionando continuamente as permanências e desigualdades do patriarcado, do capitalismo e do racismo-colonialismo, permite considerar a docência como prática política cotidiana.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; gênero; ensino médio integrado.

From the front to the border: trajectory of a pedagogy in action

Abstract: This article aims to reflect on the extra-curricular pedagogical practices of sociology in a vocational curriculum integrated to high school, developed in a very particular context: the Brazil-Paraguay border. In this sense, I analyze teaching, research, and community-based activities (especially those focused on the theme of women and gender) conducted at the Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã. My inquiries are towards problematizing the role of sociology as my experience as a teacher in a scenario of worsening political conflicts at both national and local levels - especially those related to the mounting of moral conservatism, typical of movements such as Escola sem Partido. Over ten years, it was possible to observe an increase in the attempts to silence the democratic and progressive educational project. Such attempts, rendered visible in the anti-gender liberation speech present at school and in the community that hosts it and that, not by chance, are a projected echo of the current Brazilian society. The work is part of the methodological field of experience reporting and the epistemological perspective of decolonial feminist studies. It argues that thinking about lived experiences as a way of intervening in the world, as the continually questioning the permanency and inequalities of patriarchy, capitalism, and racism-colonialism, allows us to consider teaching as an everyday political practice.

Keywords: Teaching sociology; gender; integrated secondary education.

¹ É bacharel e licenciada em Ciências Sociais (2005-2006) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marília, mestre (2009) e doutora (2013) em Ciência Política, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é docente da área de Sociologia no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS - Campus Ponta Porã). Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: fabriviviani@gmail.com

1 COMEÇANDO A PROSA

Este trabalho tem como objetivo compartilhar, analisar e discutir um conjunto de experiências pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Ponta Porã, entre os anos de 2011 e 2020. A presente reflexão, então, tem por base o relato de minha atuação como professora de Sociologia na instituição. A análise repousa fundamentalmente em intervenções extracurriculares (projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no contraturno das aulas regulares com estudantes do ensino médio), as quais consistem num desdobramento de práticas educativas decorrentes das disciplinas de Sociologia e, por vezes, desencadeadas por elas.

Dentre as temáticas que orientaram as intervenções da Sociologia nesse espaço escolar estão: identidade, questão indígena, ações afirmativas, racismo, ditadura militar, estado, política, democracia, tecnologia, desigualdades sociais e violências. De maneira geral, as ações caminharam na tentativa de associar ensino, pesquisa e extensão e propor metodologias que articulem diferentes abordagens teórico-metodológicas no contexto da educação básica (SILVA, 2009). Para além dos princípios epistemológicos da “desnaturalização” e do “estranhamento”, dispostos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia (BRASIL, 2006), a abordagem dos temas se aproximou do percurso sugerido por Cristiano Bodart (2021, p.143), que propõe o ensino de Sociologia a partir da percepção histórica-dialética-relacional ao buscar a “historicidade dos fenômenos sociais, compreensão dialética e relacional entre indivíduos e sociedade”.

Ademais, vale notar que a inserção no ensino médio integrado das práticas descritas nesse texto assumiu um caráter prático-experimental, configurando assim o que Gaudêncio Frigotto e Ronaldo Araújo (2018) chamam de “processo pedagógico de experimentação”. Para os autores, essa terminologia corresponde às experiências que buscam fazer do ensino integrado uma “pedagogia em ação”. Trata-se, pois, de uma dinâmica de ensino-aprendizagem pautada não na reprodução passiva do existente e do consolidado, mas na busca ativa por práticas pedagógicas integradoras que se materializem em atitudes humanas transformadoras. São experimentações em direção a um fazer pedagógico que se orienta pela compreensão das relações histórico-sociais para apreender, criticar e transformar a realidade em sua totalidade social. Portanto, preza pela construção de práticas pedagógicas integradoras ao projeto emancipatório, pautado em um ensino que problematize nossas bases sociais excludentes,

escravocratas e desiguais, e que contribua para a construção da consciência da realidade e para a transformação social.

Para o relato de experiência dessa “pedagogia em ação”, priorizo como elemento central os projetos envolvendo a temática de gênero. O recorte se justifica pela intenção de propor um diálogo, ainda preliminar, entre essas práticas educativas e as particularidades locais, cujo contexto é marcado por várias formas de violência. Além disso, é preciso situar essa trajetória diante da “criminalização do trabalho pedagógico” (RAMOS, 2017b). Dito de outro modo, ao longo dos anos, foi possível observar o aumento das tentativas de silenciamento do projeto democrático e progressista da educação. Essas iniciativas de silenciamento podem ser constatadas no discurso antigênero presente na escola e que ecoa fortemente na sociedade brasileira atual (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; BIROLI, 2018; JUNQUEIRA, 2017). À essa estratégia se soma a narrativa da doutrinação política supostamente presente e encabeçada no ambiente escolar por disciplinas como Sociologia e Filosofia, consideradas as principais ameaças aos grupos tradicionais.

Embora seja necessário compreender as particularidades de nosso momento histórico de obscurantismo político, não estamos diante de uma novidade irrompida aleatoriamente nos últimos anos. Os ataques ao ensino de Sociologia por parte de grupos conservadores, internos e externos à escola, perpassam a história da educação brasileira, como bem indica a intermitência da disciplina no ensino médio (MORAES, 2011; SILVA, 2007). Por isso, há que situar esses ataques à conjuntura de sucessivas investidas contra a escola democrática, configurando uma “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17). Essa ameaça possui duas vertentes que se conjugam: a primeira delas, cujo maior expoente é o movimento "escola sem partido", consiste nas iniciativas de parte da sociedade civil de intimidar e censurar a atuação docente; a segunda vertente é composta pelas tentativas institucionais de desmonte da organização da educação brasileira, como no caso da Reforma do Ensino (2017) e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os Institutos Federais não passaram incólumes a esses ataques, como indicam as tentativas de reorganizar a rede técnica federal nos termos do Projeto de Lei nº 11.279/2019, que alteraria estruturalmente a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008.

Nesse cenário de disputas políticas e ideológicas urge questionar o que se busca silenciar. Afinal, quais os contornos desse silenciamento em um estado de economia agrária,

num *campus* agrário, numa região fronteira? Como a trajetória da Sociologia no *campus* de Ponta Porã pode fornecer elementos para refletir sobre os conflitos e as tensões que envolvem a escola democrática num contexto antidemocrático? A partir de um relato de experiência, o texto que se segue busca propor algumas reflexões, ainda embrionárias, acerca dessas inter-relações e do cerceamento do ensino de Sociologia na educação básica diante do crescimento vertiginoso da onda conservadora no país.

Como elemento importante para a criação da narrativa científica, o relato de experiência permite englobar, metodologicamente, processos e produções subjetivas de modo a articular análise e experiências pessoais, bem como realizar um contínuo exercício reflexivo sobre a própria ação. Nesse âmbito, este artigo igualmente se inspira em princípios epistemológicos da perspectiva feminista decolonial e do feminismo negro na medida em que permitem problematizar o “lugar” no mundo, entender a realidade e encarar o concreto, dado que contribuem para um entendimento mais complexo das formas de dominação e exploração globais (VERGÈS, 2020). Como destacam Veronica Gago e Marta Malo (2020), os modos de fazer feministas permitem aos sujeitos sociais pensar seus próprios territórios, construir formas singulares de ler os conflitos, mas em constante articulação com pautas transnacionais.

Trata-se de tomar de empréstimo os pressupostos do pensamento feminista que valorizam a experiência como elemento de conhecimento para a análise macrosociológica das estruturas de poder. Conforme proposto por Patrícia Collins (2019, p. 414), “o poder da experiência” conjuga subjetividade e objetividade e proporciona às mulheres vivenciar modos diferentes de saber: “uma localizada no corpo e no espaço que ela ocupa, e outra que transcende esse espaço”. São formas de conhecimento que permitem um saber que reside nas próprias mulheres e são vivenciadas diretamente no mundo. Afinal, a luta contra as opressões é um processo que só se inicia quando se é capaz de perceber as estruturas de poder que dominam sua própria vida. Com pensamento crítico sobre suas experiências cotidianas, pode-se inventar novas formas de existir e resistir (HOOKS, 2019).

Os trabalhos dessas pensadoras abrem possibilidades para se pensar à docência como prática política cotidiana, compreendendo a “experiência vivida como critério de significado e credibilidade” (COLLINS, 2019) e inserida no fenômeno social mais amplo. Ressalta-se aqui as maneiras diferentes de se vivenciar, compreender e resistir à exploração capitalista, à violência, ao neoliberalismo, ao racismo/colonialismo. Na trama de lutas combinadas diante das ofensivas conservadoras, ser e existir como mulher, docente da área de Sociologia num território “onde canta a bala, cala a fala” (BECKER; OLIVEIRA; CAMPOS, 2016), exige um

“pensar situado” que pode ilustrar um conjunto de outras experiências e incidir em vários sentidos de resistir.

Com base nessas premissas, inicio com apontamentos sobre o *campus* de Ponta Porã e seu contexto. Já do ponto de vista pedagógico, discuto a presença da disciplina de Sociologia e suas conexões com o ensino médio integrado. Adiante, como relato de experiência, apresento as particularidades fronteiriças em relação a algumas experiências de ensino, pesquisa e extensão, as quais buscam articular as possibilidades, limitações e resistências da discussão de gênero nos contextos local e nacional. Dessa forma, o percurso cronológico do ensino de Sociologia no IFMS *campus* Ponta Porã permite lançar reflexões acerca do tensionamento político dos últimos anos no país, especialmente no que diz respeito a seus impactos na educação básica, em geral, e no ensino médio, em particular.

2 A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO *CAMPUS* PONTA PORÃ: DIÁLOGOS COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, impulsionou a expansão do sistema federal de ensino e reformulou as finalidades, as características e os objetivos da educação profissional e tecnológica no Brasil, com destaque ao vínculo entre educação básica e educação técnica na forma do ensino médio integrado (BRASIL, 2008a). Além de transformar a estrutura organizacional da educação profissional, os Institutos Federais se inserem no desenvolvimento socioeconômico local e regional com a expansão interiorizada do ensino público federal, criando novas instituições e *campi*. Como nos lembra Frigotto (2018), a interiorização altera o mapa da educação profissional no Brasil e cria oportunidades para localidades e sujeitos para quem, até então, negava-se o direito à educação com diferentes modalidades de níveis de ensino.

Dentre esses lugares “longínquos” está o *campus* de Ponta Porã do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Situado na fronteira com a cidade paraguaia, Pedro Juan Caballero, o *campus* iniciou suas atividades em setembro de 2010, com a oferta de cursos técnicos subsequentes à distância em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). As atividades presenciais começaram em janeiro de 2011, com os cursos de ensino técnico integrado ao médio em Agricultura e em Informática, e Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). No mesmo ano, implantou-se o curso

superior Tecnologia em Gestão do Agronegócio e, em 2015, teve início o Bacharelado em Agronegócio e a pós-graduação *lato sensu* Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica. Por conseguinte, decorrente da verticalização prevista na sua lei de criação e das estruturas socioculturais locais, o *campus* de Ponta Porã foi vinculado ao eixo tecnológico das Ciências Agrárias, cuja tendência orienta a dinâmica das atividades desenvolvidas e direciona sua atuação administrativa-gerencial.

Em sua configuração, o ambiente escolar do *campus* de Ponta Porã está atravessado por experiências cotidianas marcadas pelo dilema da alteridade e da construção dos sujeitos nesse território. Para além da linha imaginária que separa as cidades de Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai, é preciso atentar às dinâmicas e sutilezas que configuram a rotina do ser fronteiriço, especialmente no que tange à valorização das particularidades culturais e de seus conflitos inerentes (ALBUQUERQUE, 2010). Grande parte das escolas do município de Ponta Porã é composta por estudantes paraguaios ou de origem paraguaia, mas que frequentam escolas brasileiras. Também no IFMS, um número expressivo de nossos estudantes reside em território estrangeiro.

O *campus* se localiza em um território fortemente marcado pela violência das mais diversas formas, que colocam Mato Grosso do Sul como um dos estados mais perigosos para os povos indígenas, as mulheres e a população LGBTQIA+. Segundo o Mapa do Feminicídio de Mato Grosso do Sul (SUBSECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES, 2020), o estado está em 5º lugar no ranking brasileiro por mortes violentas de mulheres. Somente em 2019, foram contabilizados 30 feminicídios, além de 98 mulheres sobreviventes a diversos tipos de atentados. Na fronteira Ponta Porã/Pedro Juan, a situação é ainda mais alarmante na medida em que a condição de fronteira seca facilita o trânsito livre entre os dois países. O horizonte de fuga, além de bastante conveniente aos agressores, acaba por criar um sentimento de impunidade generalizada. A situação complica a já precária relação das vítimas com os sistemas e procedimentos jurídico-legais, os quais se demonstram ineficazes na tarefa de garantir proteção e integridade àquelas mulheres. Ainda em 2019, a zona de fronteira contabilizou a cada dia dois estupros e um caso de feminicídio, que se somam à média de 30 lesões corporais e 60 ameaças diretas a mulheres.²

Nesse território, a violência não se restringe a mulheres, como indica o levantamento de Esmael Oliveira e Joalisson Araújo (2020). Os autores apontam que as violências

²Ver em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/11/violencia-contra-mulheres-avanca-na-fronteira-sul-alerta-debate.](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/11/violencia-contra-mulheres-avanca-na-fronteira-sul-alerta-debate))

perpetradas contra pessoas LGBTQIA+ consistem em uma violência sistêmica ao permitir que determinados sujeitos e coletivos sejam convertidos em “corpos matáveis”. O caráter sistemático dessa violência pode ser constatado no fato de que mesmo sendo o estado menos populoso do Centro-Oeste, em 2017, Mato Grosso do Sul teve o maior registro de casos de violência contra pessoas homossexuais ou bissexuais, com 45% do total da região, conforme o Mapa da Violência de Gênero no Brasil (2019). Ademais, naquele ano, o estado também teve a maior taxa do país de violência contra pessoas homo/bi: 91 casos a cada 100 mil habitantes, mais do que o dobro da taxa nacional, de 41 por 100 mil.

Além disso, acentuam-se os crimes raciais, com aumento de 16% entre 2018 e 2019, segundo publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020). Em 2019, em quase todos os dias foram registrados casos relativos ao racismo ou à injúria racial, totalizando 361 denúncias de injúria racial e 18 de racismo. Especificamente acerca dos povos indígenas, o Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população do Brasil e lugar de destaque nos rankings relacionados às várias formas de violência contra esses povos. Por exemplo, o último relatório “Violência contra os povos Indígenas no Brasil”, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário do Brasil (CIMI), em 2020, mostra que o estado liderou, em 2019, o levantamento quanto à violência contra a pessoa, apresentando o maior número de indígenas assassinados.

Como sugerem Becker, Oliveira e Campos (2016), as violências aqui se conectam em rede e expressam o atravessamento do caráter machista nas relações sociais locais. Além disso, se orientam pelo excessivo uso da força, do poder abusivo e da violência, dinâmica que tem no agronegócio sua força motriz. Compreende-se assim como resultado da ideologia da dominação masculina “o confinamento dos Guarani e Kaiowá, o genocídio historicamente praticado contra eles, o homicídio violento de travestis, o espancamento de homossexuais, o estupro de mulheres, a violência no trânsito e a prática dos rachas entre caminhonetes como faces da mesma moeda”.

A atuação da Sociologia no *campus* Ponta Porã coincide com esse cenário em que tais formas de opressão são parte da estrutura social, econômica e cultural vivenciada cotidianamente pelos sujeitos. Nos cursos do ensino médio integrado, a Sociologia compõe a matriz curricular dos três anos com 1 hora-aula de 45 minutos, totalizando 15 horas semestrais por turma. Já nos cursos superiores (Gestão em Agronegócio e Agronomia), há apenas uma disciplina semestral – Sociologia Rural – com 45 horas, ministrada em cada curso. Toda essa demanda é suprida por apenas uma professora de Sociologia que atende atualmente, em média, 15 turmas por semestre.

Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, que revoga a obrigatoriedade da presença da Sociologia nos três anos do ensino médio, contida na Lei n. 11.684/2008, fez com que o IFMS fizesse uma revisão curricular dos cursos de ensino médio integrado. Essa reestruturação passou a vigorar a partir de 2020 e manteve a mesma carga horária de Sociologia nos cursos do ensino médio integrado, concentrando-as nos dois anos iniciais. Não há, ainda, como dimensionar os impactos dessa mudança em todas as suas ramificações e desdobramentos (dentro e fora da escola). Entretanto, seria pouco razoável dissociar a redução da presença da disciplina da iminente atrofiação da capacidade de reflexão e análise crítica por parte das(os) estudantes, aspecto observável no convívio contínuo.

Com número reduzido de carga horária e elevada quantidade de turmas, a estratégia para demarcar o lugar da Sociologia, como detalharei adiante, ancorou-se em uma das diretrizes que sustentam os Institutos Federais: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por ora, cabe lembrar que dentre as finalidades e características de sua criação, previstas na lei de criação (BRASIL, 2008a), bem como em suas diretrizes e concepções (BRASIL, 2008b), está o princípio da ação educativa verticalizada que vincula pesquisa e extensão a todos os níveis de ensino. Para Eliezer Pacheco (2015), a conjugação do saber na tríade ensino-pesquisa-extensão implica conceber a pesquisa em princípios científicos capazes de construir autonomia intelectual, bem como fomentar a construção de conhecimento a partir do diálogo permanente com a sociedade. Em suas palavras, a concepção de educação profissional e tecnológica “baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (PACHECO, 2015, p. 15).

Por sua indissociabilidade, a tríade ensino-pesquisa-extensão se abre como ferramenta para construir formas de resistência em direção à produção de um conhecimento não fragmentado. Consiste, assim, num instrumento profícuo diante das limitações impostas no *campus* Ponta Porã. Afinal, a presença e permanência da área de Sociologia na instituição, até então, está mais vinculada ao cumprimento das exigências legais do que necessariamente à formação integral, humana e politécnica prevista no projeto político pedagógico da criação dos Institutos Federais. E mais: essa presença predomina-se no ensino médio integrado.

Os fundamentos político-pedagógicos da educação profissional e tecnológica da rede federal têm como diretriz o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação entre o ensino de ciências e humanidades e também entre a educação profissional e a tecnológica. Há um conjunto de trabalhos que demonstram a relação entre escola e mundo do trabalho como

conceitos que embasam a criação dos Institutos Federais. Esses autores também refletem sobre seus pressupostos epistemológicos, filosóficos e políticos, bem como sobre os processos organizativos, os caminhos e os percalços para sua realização. Eles destacam tais preceitos vinculados à organização do ensino médio integrado como mecanismo fundamental para superar as dicotomias entre trabalho manual e trabalho intelectual, marca da histórica dualidade da educação brasileira que polariza formação profissional e formação propedêutica (FRIGOTTO, 2018; RAMOS, 2017a; DORE, 2014; PACHECO, 2015).

O ensino médio integrado é uma forma de recuperar o conhecimento e a prática do trabalho, pensando-os como partes de uma totalidade composta por trabalho, ciência e cultura. Segundo Marise Ramos (2017a, p.39), a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica repousa em dois princípios: “o primeiro, intrinsecamente relacionado ao sentido filosófico, é a não admissão de que as pessoas possam se formar técnica e profissionalmente sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as dimensões”. No mesmo sentido, alerta a autora, “não se pode admitir, igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica”. Assim, a política educativa deve contemplar a articulação entre educação profissional e educação básica no interior de um mesmo currículo.

Elisângela Santos e Gustavo Pinto (2019) explicam a contribuição da Sociologia para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que transcende a participação no currículo e perpassa, estruturalmente, a criação dos Institutos Federais. Segundo os autores, o referencial sociológico está incorporado na medida em que assinala como finalidade da instituição o “desenvolvimento do espírito crítico”. Da mesma forma, esse elemento estruturante está presente na verticalização do conhecimento, na reflexão crítica, na compreensão das diversas dimensões da vida social, integrando o processo de emancipação humana, em especial os aspectos que envolvem o mundo do trabalho.

Dessa forma, é possível pensar o lugar das Ciências Humanas no projeto político-pedagógico do ensino médio integrado. Conforme destaca Vinícius Lima (2021, p. 95), o lugar dessa área no currículo das Instituições Federais de Educação Tecnológica se vincula à noção de politecnia como elemento central no entendimento das contradições da sociedade capitalista, “auxiliando o discente (e em aspecto mais amplo, as unidades escolares) a pensar o processo de trabalho como unidade indissolúvel entre aspectos manuais e intelectuais”. O ensino médio integrado permite, pois, a existência das Ciências Humanas e Sociais em seu currículo, abrindo caminho para tensionar a dualidade da formação profissional no Brasil. Ademais, o currículo

em si já se constitui em uma arena de conflitos políticos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, essa disputa de poder desencadeia um paradoxo no ensino integrado, na medida em que as disciplinas aparecem fragmentadas dentro de um currículo que se pretende integrado, o que acaba por configurar uma hierarquização velada entre as disciplinas (LIMA, 2021).

Conforme Lima (2021, p. 109), a Sociologia pode contribuir para a “construção de novos padrões normativos para os campi e de novas regras definidas para a conformação de currículos de ciências humanas que sejam construídas em conjunto, integradamente”. No entanto, a maneira como está disposta no currículo dos Institutos Federais prejudica a realização de discussões pedagógicas com profundidade ao ser pensada de forma estanque e fragmentada. Daí a necessidade de se pensar, como nos sugerem Santos e Pinto (2019), a integração curricular como uma possibilidade para posicionar a Sociologia diante das demais áreas, seja do núcleo comum ou do técnico, e “oferecer múltiplas conexões de pesquisa e identificação da realidade social, profissional, das práticas e de reflexão dos saberes técnicos validados pela formação profissional tecnológica” (SANTOS; PINTO, 2019, p. 159).

Sendo a integração curricular uma realidade distante no *campus* Ponta Porã, as possibilidades consistem em desenvolver atividades (curriculares e/ou extracurriculares) em parceria com outras áreas do conhecimento, em especial com as disciplinas do núcleo comum, como Língua Portuguesa e Literatura. Contudo, esse alinhamento é pontual e não permanente ao se limitar, na maioria das vezes, a poucos docentes e situações bem específicas, tais como a elaboração conjunta de atividades. Por isso, é imperativo assinalar que a ação independente dessas parcerias não pode recair numa prática voluntarista de educadores ou gestores. Afinal, o ensino médio integrado exige “condições concretas de sua realização”, já que “a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que as favoreça e busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade e os sujeitos envolvidos” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 253.)

Nesse cenário, a disciplina de Sociologia no IFMS, assim como a de Filosofia, é pensada como acessório, dado que não gera um “produto”, tão apreciado por nossos gestores. Trata-se, pois, da hierarquização velada entre as disciplinas e áreas descrita por Lima (2021) que se materializa na forma como essas áreas aparecem nos currículos, nos tensionamentos diários sobre o fazer pedagógico, nos embates sobre o ensino médio integrado e até mesmo nos editais de recursos para ensino, pesquisa e extensão. Prevalece, então, uma lógica mercadológica, centrada numa “inovação” tecnocientífica que garanta a reprodução ampliada do capital e do sistema de valores que lhe é inerente, capaz de ofuscar e inviabilizar a inclusão de outras áreas

de conhecimento como elemento igualmente relevante. Por isso, é possível afirmar que a realidade em que se dá, atualmente, o ensino de Sociologia na instituição não está em sintonia com os fundamentos do projeto político pedagógico dos Institutos Federais. O problema não é exclusivo do *campus* Ponta Porã do IFMS, uma vez que se aproxima do cenário descrito em outros trabalhos (LIMA, 2021; FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018), no qual são sistematicamente negligenciadas as diretrizes e concepções contidas na lei de criação dos IF's.

Além disso, cabe ressaltar que o eixo de Ciências Agrárias apresenta maior resistência em relação à formação ampla e integral, considerando as problemáticas e temas humanistas e sociológicos um “desvio” da função do Instituto Federal de formar para o “mercado de trabalho”. Por si só, esse posicionamento já sinaliza, no mínimo, um “desconhecimento” dos fundamentos da instituição. Mais ainda, a ideia de “desvio” também põe em evidência o caráter “moral” da recusa das Ciências Humanas, o que por sua vez revela o intento de despolitizar a esfera educacional.

Eliezer Pacheco (2015, p. 38) já alertava para a necessidade da formação política de novos profissionais alinhada às peculiaridades do projeto político-pedagógico dos Institutos Federais, sem a qual seria “muito difícil que esse projeto sobreviva, pois ele está intrinsecamente vinculado a um projeto de sociedade e a uma visão política da EPT (Educação Profissional e Tecnológica). A experiência no *campus* de Ponta Porã conduz à hipótese de que o “desconhecimento”, por parte dos servidores, do projeto político pedagógico dos IFs é também uma forma de negar suas potencialidades. Além disso, sem uma formação política vinculada aos princípios que embasam a educação profissional, reforçam-se alinhamentos institucionais que favorecem e priorizam alianças com grupos locais tradicionais, como aqueles ligados ao agronegócio, em detrimento de outros da comunidade fronteiriça, agricultura familiar e comunidades indígenas.

Diante disso, as práticas pedagógicas de Sociologia no *campus* de Ponta Porã acabam seguindo a lógica da experimentação numa busca constante por alternativas que possibilitem sua permanência e sobrevivência no currículo, na formação profissional, com produção de saberes integradores no ensino, pesquisa e extensão. Passemos, agora, ao relato de algumas estratégias que envolvem a temática de gênero, bem como suas intersecções com o contexto local e nacional.

3 AÇÃO E RESISTÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A organização do trabalho pedagógico para uma prática integradora implica inúmeros arranjos, desafios e limitações para a ação docente. Dentre tantos sentidos possíveis conferidos à materialidade dessa ação didática, há que se considerar a dinâmica das relações sociais inerentes ao contexto de atuação. Afinal, a rotina escolar expressa uma dinâmica social, econômica, cultural e linguística muito específica. Ou seja, é necessário refletir sobre as constantes microrrelações que antecedem e transcendem a questão jurisprudencial da delimitação territorial da fronteira e contemplam o cotidiano das(os) educandas(os). Nelas reside muito dos desafios que, hoje, encontramos na escola.

Da mesma forma, não há como descolar desse contexto minha trajetória e experiências como educadora. Recém-chegada em Mato Grosso do Sul, durante o ano de 2011, meus primeiros esforços se concentraram em compreender a dimensão das violências presentes nessa localidade. Custava-me a entender como a vida fronteiriça seguia seu fluxo diante dos sucessivos extermínios do crime organizado em praças e esquinas, da violência dos conflitos agrários, do massacre físico e simbólico de mulheres, indígenas e da população LBGTQIA+.

Assim, já em 2012, iniciaram as primeiras intervenções organizadas a partir de um projeto extracurricular de ensino denominado *Oficina de Textos e Ideias*. Desenvolvido em parceria com o professor de Língua Portuguesa, esse projeto ocorreu entre 2012 e 2017 e se transformou no "espaço" para debater, pesquisar e refletir temas de ciências humanas. Com encontros semanais, as reuniões tinham uma dinâmica de auto-organização coletiva que passava pela escolha dos temas a serem debatidos a cada semestre, bem como a elaboração do cronograma de atividades, leitura e escrita compartilhadas, planejamento e execução das várias atividades que envolviam o projeto, sendo as/os integrantes facilitadoras(es) para estreitar os vínculos com a própria comunidade. Com um grupo de estudantes do ensino médio integrado em Agricultura e em Informática, passamos a desenvolver outros projetos de pesquisa e extensão, orientar trabalhos de conclusão de curso, articular debates e discussões no *campus*, organizar atividades diversas que envolviam a comunidade escolar e fronteiriça, participar de feiras científicas nacionais e internacionais, com diversas premiações ao longo do tempo³.

³ Como desdobramentos de debates iniciados na *Oficina*, outras temáticas também foram trabalhadas no projeto, não se restringindo a gênero. Dentre elas, destaca-se o projeto de pesquisa "Epifania Fronteiriça: possíveis diálogos entre as ditaduras militares brasileira e paraguaia", desenvolvido entre 2014 a 2016 por duas estudantes do curso de Informática, que tinha como objetivo captar as representações construídas pelos sujeitos da fronteira sobre essas ditaduras, analisando suas similitudes e diferenças.

Os dados da violência contra a mulher no município de Ponta Porã serviram para um primeiro movimento de *desnaturalização e estranhamento* da condição da mulher no estado sul-mato-grossense, em especial na fronteira. Com isso, abriu-se caminho para pensar historicamente esse fenômeno sob uma perspectiva sociológica. A concepção da historicidade dialética permite pensar o caráter transitório do fenômeno social e o “princípio da contradição evidencia as coexistências de elementos contraditórios no interior de uma realidade estruturada, estando elas em constante luta e reformulação” (BODART, 2021, p. 150). Por isso, era importante que as ações desenvolvidas junto ao projeto da *Oficina* passassem pela compreensão das várias dimensões da vida social e provocassem o compromisso com sua transformação.

Como primeiro resultado desse movimento, em 2012, integrantes do projeto participaram de um concurso de redação promovido pela então Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, denominado *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. A participação foi pontual e serviu para nos aproximar da temática e melhor articular projetos de ensino e de pesquisa no futuro. Sublinho a importância deste último ponto pois as práticas pedagógicas adotadas na *Oficina* foram se construindo no percurso, com o desenvolvimento coletivo do pensar sociológico, do diálogo e das experimentações conjuntas com as/os estudantes. Não seria exagero dizer que, com o tempo, a *Oficina* extrapolou seus contornos iniciais de projeto de ensino para atingir a dimensão de um núcleo de discussão que se confrontava diretamente com as dinâmicas relacionais “próprias” do ambiente escolar. Afinal, mesmo a escola democrática e plural pode (e tende a) configurar-se como um espaço disciplinador, hierárquico, opressor e normativo.

Nesse sentido, a própria existência da *Oficina* problematizava o modelo institucional que a permitia existir. Tratava-se, pois, de um contínuo processo dialético. Afinal, ao mesmo tempo em que as prerrogativas democráticas da instituição permitiam que um movimento como o nosso existisse e se consolidasse, o constante tensionamento do *status quo* promovido pela *Oficina* colocava em evidência muitas das lacunas que ainda estavam por ser preenchidas para que o *campus* se tornasse aquilo que ele poderia ser: um espaço de relações horizontalizadas que permite o amplo desenvolvimento das potencialidades humanas. Sobre esse tópico, cabe dizer que as experimentações no âmbito da *Oficina* possibilitaram aos integrantes sua construção como sujeito a partir da compreensão das estruturas de dominação que impactavam suas próprias vidas, além de permiti-los projetar novas formas de ser, com relação a si, ao outro e ao mundo. Ademais, as/os estudantes passaram a situar suas trajetórias individuais dentro das

estruturas sociais e históricas em que elas se davam, passando a pensar suas vivências, de sua família, mães, irmãs, tias, avôs em vinculação com outras trajetórias e, sobretudo, ao contexto de violências próprio ao estado de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento dessas atividades, sobretudo a partir de 2013, observa-se intensa mobilização conservadora, global e local. No Brasil, ainda que a gestão petista (2003-2016) tenha articulado a adoção de perspectivas de gênero e interseccionais nas políticas públicas, a aliança com setores conservadores acabou, contraditoriamente, restringindo avanços e contribuiu para recuos em relação às lutas políticas, em especial no campo da educação (BIROLI, 2018).

Nesse cenário, o projeto Escola sem Partido ganhou muito destaque ao articular, em âmbito nacional, a exclusão da temática de gênero e sexualidade nos planos municipais, estaduais e federal de educação, sob o argumento de que as escolas não deveriam realizar a “doutrinação dos alunos”. Assim, a escola foi concebida como mero espaço reprodutor de conteúdos, mas “[...] agora devidamente ‘peneirados’ por um dispositivo de censura fundamentalista, podem ser repassados (jamais problematizados!), desde que não se contraponham aos dogmatismos religiosos” (OLIVEIRA; PASSAMANI; DUQUE, 2019, p.148). Conforme aponta Frigotto (2017, p. 31), não é uma escola sem partido, mas uma escola de “partido absoluto e único”, aquele que “ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia”. Entretanto, os movimentos conservadores não obtiveram vitórias absolutas. Entre avanços e recuos, há de se reconhecer que ainda havia, naquele momento, uma “sobrevida” das discussões de gênero na escola, com políticas institucionais que respaldavam, inclusive com incentivo e premiações, a abordagem dessa temática no espaço escolar. Refiro-me aqui justamente ao Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, promovido pelo CNPq em conjunto com a então Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Não por acaso, em 2014, as atividades da *Oficina* se direcionaram à participação na 10ª edição do Prêmio. Como produto final desse projeto pedagógico, os estudantes membros do projeto escreveram onze textos, de vários gêneros textuais, que foram enviados ao concurso (cf. CASTANHO; VIVIANI, 2020). Além desses textos, os professores envolvidos submeteram projeto para a categoria *escola promotora da igualdade de gênero*. Como resultado, em 2015, a *Oficina* obteve premiação nas duas categorias que participou, o que proporcionou certa visibilidade institucional ao projeto e, mais importante, à temática gênero e escola. Em decorrência dessa visibilidade, o projeto passou a agregar um número cada vez maior de participantes e a temática se inseriu de forma definitiva na agenda da escola. Práticas

pedagógicas excludentes e de forte entonação discriminatória passaram a ser denunciadas, debatidas, discutidas, compondo temas de projetos de pesquisa e de trabalhos de conclusão de curso. O respaldo para a permanência dessas discussões também se fundamentava nos critérios da premiação do concurso, pois o montante recebido deveria ser utilizado, exclusivamente, para o aprofundamento das discussões de gênero na escola e em seu entorno. Essa exigência legal era a oportunidade de ampliar as discussões iniciadas pelos projetos da *Oficina*.

Assim, iniciamos dois projetos de extensão para articular instituição e território fronteiriço, tentando estabelecer laços e diálogos permanentes com a comunidade e suas demandas sociais. O primeiro envolveu a aprovação de um projeto de extensão, financiado pela FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul), com quinze bolsas de iniciação científica, durante os anos de 2015 e 2016. O projeto buscou fomentar discussões sobre igualdade de gênero em três escolas públicas de Ponta Porã. A segunda estratégia de extensão, voltada à sociedade civil, surgiu com o denominado “Ciclo de Debates sobre a Mulher”, projeto realizado em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/*campus* Ponta Porã), que envolveu a comunidade tanto brasileira quanto paraguaia. Durante o ano de 2016, foram realizados painéis temáticos mensais, em diferentes pontos da cidade de Ponta Porã, com convidadas de diferentes locais/realidades para discutir gênero a partir de perspectivas diversas.

A visibilidade das atividades do projeto organizados pela Oficina, tanto interna quanto externamente ao IFMS, coincidiu com o momento de fortes ofensivas às discussões de gênero. Como desdobramento da Escola sem Partido, tomava força um movimento em torno do discurso da “ideologia de gênero” que buscava silenciar pautas emancipatórias no contexto escolar. Com articulação política do Vaticano, entre os anos 1990 e 2000, emergiu essa narrativa inventada para reafirmar a doutrina católica e a naturalização da ordem sexual. Segundo Miskolsci e Campanha (2017), trata-se de movimento que se articulou como contraofensiva político-discursiva ao feminismo e às políticas de reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos, os quais passam a ser entendidos como um ataque aos valores da “família tradicional”. Esses grupos utilizam um “dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário” (JUNQUEIRA, 2017, p. 46) que busca reduzir à condição de mera “ideologia” a luta política por políticas públicas de garantias de direitos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e demais grupos que contestam a ordem sexual e de gênero. Para além da Igreja Católica, esse discurso se deslocou e se pulverizou por vários países e segmentos, transformando-se em movimento transnacional antigênero.

Na dinâmica brasileira, Flávia Biroli (2018) destaca como esse movimento conjuga pautas em torno da argumentação da “defesa da família” que se torna uma espécie de “guarda-chuva” da aliança apelidada de BBB (“boi, bala e bíblia”). Essa convergência entre a agenda moral, a agenda da segurança pública e a agenda neoliberal pode ser percebida em vários fenômenos, tais como: controle dos corpos pela criminalização, encarceramento, silenciamento e eliminação de identidades e experiências, além da desregulamentação dos direitos trabalhistas.

Foi nesse contexto que a Escola sem Partido avançou em seu sentido ideológico e político sobre a escola democrática. Na junção entre política e moralismo religioso se arquitetou a aniquilação da escola pública como espaço de formação humana e democrática. A forma de atuação desse grupo se sustentou e fundamentou na prática da “delação” como forma de incriminar docentes (FRIGOTTO, 2017). A proposta do Escola sem Partido é obliterar visões de mundo contrastantes, num verdadeiro cerco à validade e à indispensabilidade de concepções científicas no fazer pedagógico e no conhecimento disseminado na escola de maneira mais ampla. É importante notar que, em nível ideológico-discursivo, esse projeto caracteriza-se pela sua disputa com o conhecimento científico (especialmente o das humanidades) sedimentado no currículo escolar: em linguagem de fácil compreensão, ocorre a produção e veiculação massiva de afirmações pautadas na “alteração dos critérios de verdade em favor do que é visto, ouvido, sentido, interpretado pelos sujeitos” (CIAVATTA, 2017, p. 9). Vê-se aí a intransponível incompatibilidade entre o Escola sem Partido e a própria ideia de escola como um espaço de conhecimento sistematizado, norteado pela finalidade de formar sujeitos autônomos, capazes de ler criticamente a realidade. Não por acaso, disciplinas como Sociologia e Filosofia receberam grande atenção desses grupos em uma campanha ampla de desobrigatoriedade na matriz curricular.

A estratégia desses grupos é o de taxar a escola como um espaço de doutrinação, ao alegar que a primazia da educação moral dos filhos cabe aos pais, daí os intensos ataques aos currículos e à liberdade docente. Sob tais narrativas, esse movimento reacionário e antidemocrático ecoa em documentos de Estado (como Planos Municipais e Estaduais de Educação) e em discurso de lideranças políticas, por muitas vezes, com aparente laicidade. Em 2015, já era perceptível no contexto fronteiriço os impactos da convergência de agendas do movimento antigênero e da Escola sem Partido. Nesse mesmo ano, ao contatar escolas do município para parceria com os projetos de extensão, percebemos que algumas apresentaram resistência e não permitiram o desenvolvimento do projeto, alegando ser um tema “polêmico”.

Mesmo nas três escolas em que o projeto foi desenvolvido, a estratégia para aceitação foi apresentar os dados da violência contra a mulher no município e a Lei do Feminicídio, aprovada naquele ano, para justificar a urgência do debate do tema no âmbito escolar.

Em Mato Grosso do Sul, setores do poder público passaram a atuar sistematicamente no controle das escolas por meio de eventos políticos que representam mobilizações da Escola sem Partido no estado. No dia 13 de junho de 2016, sob o pretexto de discutir a evasão escolar, o procurador Sérgio Fernando Raimundo Harfouche convocou pais/responsáveis de estudantes de escolas públicas da cidade de Dourados/MS para uma reunião compulsória, cuja ausência era passível de multa de três a 20 salários mínimos e responsabilização por crime de abandono intelectual. Contudo, o conteúdo da reunião indicou que as preocupações do Ministério Público do Estado (MPE) eram outras, afinal “se ‘oficialmente’ o intuito do evento era discutir o programa de ‘evasão escolar’, na realidade teve deliberadamente outro direcionamento: uma campanha contra a propalada ‘ideologia de gênero’” (OLIVEIRA; PASSAMANI; DUQUE, 2019, p. 147).

Prosseguindo a narrativa, pode-se dizer que o golpe de 2016 inaugurou um novo período no que diz respeito às dificuldades de desenvolver trabalhos pautados na questão de gênero. Essa nova etapa se caracterizou pelo cerceamento ao pensamento crítico de forma a gerar um clima de constante vigilância, dificultando o trabalho pedagógico. Toda e qualquer ação que pautasse temas como democracia, política, gênero, racismo, direitos humanos, dentre outros, passou a ser enquadrada na esfera de “doutrinação”. Esse cenário refletiu no *campus* IFMS/Ponta Porã que, progressivamente, passou a sofrer investidas contra projetos pedagógicos, cerceando discussões no interior da instituição.

A partir de 2018, em consonância com o cenário antidemocrático, as atividades executadas dentro da instituição passaram a sofrer intervenções externas de setores da comunidade. Durante a Semana da Mulher de 2019, por exemplo, uma atividade foi bruscamente interrompida pela presença de um pai, que questionava sua realização por considerá-la “tendenciosa” e desviante da função da instituição. Seu discurso baseava-se na ideia de que seu filho “estava ali para estudar”, mas estava “sem aula” por “alardes feministas” de coisas que diziam respeito à “vida normal”. A fala do pai não somente invalida a abordagem pedagógica empregada na ocasião, mas o próprio imperativo de se discutir gênero num contexto local marcado por várias formas de violência e opressão. É importante ressaltar o peso da figura masculina, com presença repentina, violenta, normativa e vigilante, na articulação de

reações conservadoras no ambiente escolar, expressando a ideologia da dominação masculina de que nos fala Becker, Oliveira e Campos (2016).

Por outro lado, as resistências internas se davam pelas inúmeras exigências, detalhamentos e condicionantes para que as atividades ocorressem. Estabeleceu-se um teor “persecutório, repressor e violento”, nos termos descritos por Marise Ramos (2017b), na forma como ocorriam as sucessivas práticas interpeladas por pais e representantes da Associação de Pais e Mestres. A partir daí, propor discussões reflexivas no Dia Internacional da Mulher e na Semana dos Povos Indígenas, por exemplo, tornou-se um exercício de luta, resistência e confrontos constantes.

Também foi sob esse clima tenso que algumas atividades curriculares ocorreram, quando até mesmo ementas de disciplinas de Sociologia precisaram ser anexadas para justificar a realização de discussões e atividades. Um desses eventos foi o encontro denominado “Conversas sobre Democracia e Cidadania” – vinculado às disciplinas de Sociologia e Língua Portuguesa, dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Realizado na semana seguinte ao segundo turno das eleições presidenciais de 2018, a atividade contou com convidados externos para discussão de temas como política, democracia, cidadania e direitos humanos. Na ocasião, houve questionamentos, por parte da própria comunidade interna, sobre a realização do evento com a argumentação de “doutrinação ideológica” de estudantes.

Mesmo diante dessas ofensivas, em 2019, o projeto de pesquisa intitulado “As desventuras de Deméter - escola e desigualdade de gênero” foi contemplado em chamada pública da FUNDECT, com sete bolsas de iniciação científica para estudantes do ensino médio. Entre fins de 2019 e 2020, desenvolvido remotamente em parceria com a professora de Língua Portuguesa e Literatura, o projeto tinha como objetivo identificar e mapear práticas educacionais que reproduzem a desigualdade de gênero no Ensino Médio Técnico Integrado do IFMS - *campus* Ponta Porã. Os dados coletados denunciam inúmeras circunstâncias de violências sofridas por estudantes, muitas delas compactuadas pela instituição. Nesse aspecto, a pesquisa revelou situações de assédio; de reforço de comportamentos e estereótipos de masculinidade (violento e agressivo) e de feminilidade (submissão, fragilidade, docilidade); exigências de um padrão de vestimentas específicos; atitudes preconceituosas em relação a gênero e orientação sexual. Em relação às práticas pedagógicas as/os estudantes, relataram direcionamentos explícitos e implícitos de determinados conteúdos formativos (disciplinas, projetos, assuntos, áreas de conhecimento), inclusive por atribuição de atividades diferentes durante as aulas práticas e estágio obrigatório a depender do gênero. Esses resultados são

alarmantes e sugerem a dimensão da problemática de gênero no âmbito escolar, bem como apontam pistas para compreender as motivações de seu silenciamento.

4 RESISTIR E DISPUTAR A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Diante de tantos desafios para a consolidação da Sociologia na educação básica, técnica e tecnológica, este texto compartilhou experimentações propositivas desenvolvidas pela Sociologia no âmbito do ensino médio integrado em uma região de fronteira. Marcada por disputas, conflitos e acomodações, a atuação da Sociologia nessa localidade se ancorou em fundamentos do político-pedagógico dos Institutos Federais, em especial a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, bem como entre trabalho, ciência e cultura. A partir desses princípios foi possível explorar um conjunto de experiências pedagógicas em busca ativa de construir possibilidades para ação da Sociologia no ensino médio integrado e também de estabelecer práticas integradoras que se materializassem em atitudes humanas transformadoras.

Como formas possíveis de uma “pedagogia em ação”, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, base deste relato, expressam desafios e perspectivas diante das particularidades fronteiriças e de suas intersecções com o cenário antidemocrático. A trajetória relatada também demonstra que as sucessivas derrotas do movimento Escola sem Partido no âmbito legal e constitucional, não impediram sua reverberação no espaço escolar como um *fantasma* que vigia as ações de educadores, pelo medo, violência e pela criminalização do trabalho pedagógico.

Contudo, também demonstra as tensões e resistências cotidianas que se configuram pela sobrevivência da escola democrática, ancorada em documentos oficiais, como Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Nacionais Curriculares e o projeto político dos Institutos Federais que amparam e sustentam práticas emancipatórias na escola. Este relato consiste, pois, em compartilhar apenas algumas experiências possíveis, ainda que limitadas, como forma de resistir e disputar a escola democrática em uma sociedade amplamente antidemocrática, desigual e violenta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre Brasil e Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

BECKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael Alves de; CAMPOS, Marcelo da Silveira. Onde fala a bala, cala a fala. **Brasil debate**. 22 jun. 2016. Disponível em:

<https://brasildebate.com.br/guarani-kaiowa-onde-fala-a-bala-cala-a-fala/>. Acesso em: março, 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **LATITUDE**, v. 5, p. 139-160, 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a.

_____. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec. 2008b.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CASTANHO, Eli Gomes.; VIVIANI, Fabrícia C. Nas tramas do nhanduti: tecendo a igualdade de gênero num instituto federal de fronteira. **LEIA ESCOLA**, v. 20, p. 43-62, 2020.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. pp. 07-15.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política de empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil** – dados de 2019. Brasília: CIMI, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em abr. 2021.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 34, p. 297-316, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública** (2020). São Paulo, ano 14, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. pp. 249-266.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. pp. 41-62

_____. A gênese das teses da escola sem partido: a esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. pp. 17-34.

GAGO, Verônica; MALO, Marta. La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo. In: GAGO, Verônica. **La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2020. pp. 9-23.

HOOKS, Bell. **Anseios**. Raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. ‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017, p. 25-52.

LIMA, Vinícius Carvalho. O Ensino de Sociologia no currículo integrado: o que nos diz a experiência docente com a disciplina nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). **LATITUDE**, v. 15, p. 90-114, 2021.

MAPA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL. Mato Grosso do Sul teve maior taxa do país de violência contra lésbicas, gays e bissexuais em 2017. Rio de Janeiro: **Gênero e Número**, 2019. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegennero.com.br/centro-oeste/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. 'Ideologia de Gênero': notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-747, 2017.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p. 355-372, abr/jun. 2017.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; ARAÚJO, Joalisson Oliveira. Marcas necropolíticas sobre corpos dissidentes em Mato Grosso do Sul / MS. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 295-306, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Esmael Alves; PASSAMANI, Guilherme. Rodrigues; DUQUE, Tiago. Quando a “interdição” tenta invadir a escola e “excomungar” as diferenças: algumas reflexões (in)discretas sobre o projeto “Escola Sem Partido”. **Revista Periódicus**, Salvador, v. II, n. 11, p. 142-160, maio/out. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. in: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017a. pp. 20-43.

_____. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b. pp. 75-85.

SANTOS, Elisângela da Silva; PINTO, Gustavo Louis Henrique. Apontamentos sobre a Sociologia no Ensino Médio técnico integrado e o pensamento social brasileiro. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio Rogério Olivato (Orgs.). **O ensino de sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)**. Maceió: Café com Sociologia, 2019.

SILVA, Ileizi Luciana. Fiorelli. Fundamentos e metodologia de ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. (Org.). **A sociologia vai à escola. História, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009. pp. 63-91.

_____. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **CRONOS**, Natal, v. 8, p. 403-427, 2007.

SUBSECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES. **Mapa do feminicídio de Mato Grosso Do Sul**. Campo Grande: SECID/MS. jun. 2020. Disponível em: <http://www.secid.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/MAPA-DO-FEMINICI%CC%81DIO-VERSAO-FINAL-Luciana.pdf> Acesso em abr. 2021.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: Atualização Homicídio de Mulheres no Brasil**. São Paulo: Flacso, 2012.