

Cómo citar este trabajo: Bonetti, A y Marty, M (2022). Gênero, sexualidade e diferenças na educação: desafios éticos em tempos de “doutrinação ideológica”, *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 07, pp: 48-64. <https://doi.org/10.46661/relies.6185>

Gênero, sexualidade e diferenças na educação: desafios éticos em tempos de “doutrinação ideológica”

Gender, sexuality and differences in education: ethical challenges in
times of “ideological doctriation”

Alinne de Lima Bonetti

Universidade Federal de Santa Catarina
alinne.bonetti@gmail.com
[<https://orcid.org/0000-0003-0810-5926>]

Marina dos Reis Marty

Universidade Federal do Pampa
mreismarty@gmail.com
[<https://orcid.org/0000-0001-9727-7345>]

Resumo

A exemplo das mobilizações internacionais em torno da política antigênero, no Brasil - desde pelo menos 2014 - setores conservadores em concertação nacional alinharam-se de maneira a propor projetos de leis sobre a temática nas três esferas legislativas. Por meio de uma pesquisa etnográfica em Uruguaiana- RS/Brasil, acompanhamos os desdobramentos do Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 01/2017), a primeira ação de um novato vereador de perfil conservador, eleito com o maior número de votos daquele pleito. Um dos efeitos desta proposição legislativa foi a ampliação dos debates sobre o tema nas escolas públicas locais, assim como pela formação do corpo docente. Neste texto analisamos os dados oriundos de atividades formativas em grupos distintos de docentes, a fim de problematizar a produção de sentidos em torno da temática de gênero, sexualidade e diferenças. As situações etnográficas analisadas demonstram como questões sobre gênero e sexualidade no contexto educacional são atravessadas por convenções sociais e repertórios culturais, balizas da atuação docente no âmbito escolar. A reprodução de moralidades irrefletidas pelo corpo docente impõe um desafio à ética profissional. Por meio do aprofundamento teórico por parte dos docentes, acredita-se que haja a possibilidade de promover uma educação democrática e plural para a comunidade escolar.

Palavras chave: Gênero; Sexualidade; Diferenças; Educação.

Abstract

Following the international mobilizations around the anti-gender policy, in Brazil since 2014 conservative sectors in national concertation have aligned themselves in order to propose bills on the subject in the three legislative spheres. Through an ethnographic research in Uruguaiana- RS/Brazil, we followed the developments of the Escola sem Partido Law Project (PL 01/2017), the first action of a new councilor with a conservative profile, elected with the highest number of votes in that election. One of the effects of this legislative proposal was the expansion of debates on gender in local public schools, as well as the training of the teaching staff. In this text, we analyze the data from training activities in different groups of teachers, in order to discuss the production of meanings around the theme of gender, sexuality and differences. The ethnographic situations analyzed demonstrate how issues about gender and sexuality in the educational context are crossed by social conventions and cultural repertoires, which are the hallmarks of teaching activities in the school environment. The reproduction of unreflective moralities by the teachers poses a challenge to professional ethics. Through theoretical deepening by the teachers, it is believed that there is the possibility of promoting a democratic and plural education for the school community.

Key words: Gender; Sexuality; Differences; Education.

Cómo citar este trabajo: Bonetti, A y Marty, M (2022). Género, sexualidade e diferenças na educação: desafios éticos em tempos de “doutrinação ideológica”, *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 07, pp: 48-64. <https://doi.org/10.46661/relies.6185>

1 Introducción

Pelo menos desde 2014 testemunhamos uma grande resistência aos conceitos de gênero e sexualidade no âmbito da Educação, que tem ganhado grande visibilidade no debate público. Tais questões passaram a se acirrar com as mobilizações de grupos conservadores seculares e religiosos, organizados em torno do movimento Escola Sem Partido - ESP (PENNA, 2016) que, aliados a vereadores, deputados estaduais e federais, bem como a senadores, passaram a propor legislações visando coibir a introdução de tais conceitos no ambiente escolar (MISKOLCI, 2021). O clima acusatório de doutrinação ideológica criado aprofundou-se a partir das eleições gerais de 2018, em que o governo ultraliberal e conservador de Jair Bolsonaro ascendeu ao poder, tornando o neoconservadorismo¹ (Vaggione, Machado e Biroli, 2020) política de governo.

O investimento em uma atmosfera persecutória a docentes nos mais diferentes níveis da educação, desde a infantil, passando pela básica e chegando à universitária, com incentivos a gravações, delações e demissões fez com que professoras e professores buscassem melhor compreender o que são tais conceitos, frente à intensa propagação de concepções propositalmente distorcidas na insígnia “ideologia de gênero” (Bonetti, 2016). Em função deste contexto, houve mobilizações das comunidades escolares, em especial do corpo docente, em busca de informações e formações sobre a tão mal falada “ideologia de gênero”, para aprofundamento teórico e resolução de dúvidas muito comuns. Em Uruguaiana, cidade que faz fronteira com a Argentina, localizada no oeste gaúcho, não foi diferente, o que reflete a disseminação, capilarização e interiorização das mobilizações antigênero no âmbito da Educação como parte de um projeto neoconservador mais amplo. Maior cidade da região, Uruguaiana é estratégica para as relações comerciais do Mercosul, por ser o maior porto seco da América Latina. Segundo o Censo de 2010, tem mais de 125 mil habitantes, dos quais 51,36% são mulheres (Brasil, 2010), sendo a maioria da população autodeclarada branca (75%, para 25% negras). No que tange à religião, 58,6% da população residente é católica, 26,6% evangélica, 3,48% espírita e 2,37% umbandista e candomblecista. Em relação à Educação, em 2010 o município alcançou uma taxa de analfabetismo de 13,16%. Segundo o Censo Escolar de 2015, a rede de ensino local conta com 47 estabelecimentos de Ensino Fundamental (4 privadas, 27 públicas estaduais e 16 públicas municipais), contabilizando 18.046 matrículas. Há 16 estabelecimentos de Ensino Médio (3 privadas e 13 públicas estaduais), com 5.440 matrículas e 38 de ensino pré-escolar (17 privadas, 8 públicas estaduais e 13 públicas municipais). Tais dados garantem ao município um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,744 (PNUD/FJP/IPEA, 2013).

¹ Entendido como fenômeno que dota de sentido a atual conjuntura política e se refere a “uma racionalidade política que se expressa em forte regulação da moralidade sexual [e] promove uma fôrma de cultura política e de política de subjetivação que prioriza a mobilização do direito de proteger e garantir uma moral sexual baseada na defesa da família (heterossexual)e legitimada por seu potencial reprodutivo” (Vaggione, Machado e Biroli, 2020, p. 25)

Entre os anos de 2017 e 2018, em um cenário de intensa proliferação do debate em torno da "ideologia de gênero", sobretudo em função da proposição do Projeto de Lei 01/2017 – que visava instituir na legislação municipal o programa Escola Sem Partido, de autoria de um novato vereador do Democratas², em sua primeira ação legislativa, o grupo de pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, da Unipampa, campus Uruguaiana, passou a receber demandas por atividades formativas sobre a temática. Professoras da rede pública da educação básica atuantes no município, integrantes das equipes diretivas das suas instituições de origem e parceiras do grupo de pesquisa passaram a incorporar a temática no calendário de formações continuadas do corpo docente de suas escolas. Assim, frente à demanda das professoras parceiras, um conjunto de atividades formativas extensionistas foram elaboradas, relacionadas ao projeto de pesquisa “Marcadores da diferença, interseccionalidades e a produção de alteridades nos processos educativos e de socialização”, em desenvolvimento entre 2017-2020, com vistas a compreender como as convenções sociais relativas aos marcadores sociais da diferença (em especial os de gênero, sexualidade, raça, etnia e desigualdades socioeconômicas) são constituídas, incorporadas e reproduzidas nos processos educativos e de socialização, de modo a identificar a produção de alteridades e de desigualdades no contexto uruguaiano.

Neste artigo, resgataremos os dados oriundos de três atividades formativas – o que consideramos para efeitos de análise como três situações etnográficas distintas -, oferecidas a três grupos escolares diferentes, de modo a problematizarmos o conhecimento acumulado sobre a temática entre os diferentes grupos de docentes e, com isto, contribuirmos de maneira a complexificar o debate, ao desconstruirmos a perspectiva – ela sim doutrinadora – de uma suposta doutrinação ideológica de gênero e recolocarmos os termos do debate no campo da ética.

2 Gênero, sexualidade e educação democrática

Uma das questões que orientam a acusação da suposta doutrinação docente sobre o que é denominada de “plateia cativa”³ pelos partidários do ESP, formada pelo corpo discente das escolas e universidades, se traduz na constituição de uma separação simplista entre ensinar x educar. Os partidários do ESP asseveram que caberia à escola apenas ensinar conteúdos como língua portuguesa, matemática etc., e que caberia à família educar, por meio da transmissão de valores (PENNA, 2018). Estudiosas sobre a relação família e escola na formação dos e das estudantes apontam que as instituições familiar e escolar dividem responsabilidades no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, já que a escola representa um espaço interativo que permite à criança exercer a convivência diária com adultos de fora do círculo familiar e com seus pares (Catini, 2004;

² Trata-se de um partido político situado à direita do espectro político, de perfil liberal-conservador cujas raízes históricas remontam à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido da situação durante a ditadura civil-militar brasileira.

³ A expressão “plateia cativa”, ou ainda na formulação “audiência cativa”, é parte do léxico político introduzido pelo movimento “Escola Sem Partido” para referir a uma suposta condição de aprisionamento ideológico sofrida pelo corpo discente em sala de aula frente às também supostas doutrinações levadas a cabo pelos docentes. Trata-se de uma estratégia discursiva caracterizada por uma “manobra de inversão” (Junqueira, 2019, p.140) - por meio da qual se atribui a outrem o que se pratica – para questionar a liberdade de ensinar e de expressão dos docentes em detrimento da liberdade de consciência e de crença dos estudantes. Tal expressão integra o texto do anteprojeto de lei federal, em seu artigo 3º., como uma das proibições dos professores no exercício de suas funções: “No exercício de suas funções, o professor: I – não se aproveitará da audiência cativa dos seus alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas ou partidárias;” (Rosa, 2018, p. 132)

CARVALHO, 2000). A escola atua “com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014) e deve ser capaz de transmitir valores éticos e promover um desenvolvimento pleno para o corpo discente (Jabes e Costa, 2013) de forma a complementar a formação já proporcionada pela família. Tais considerações nos levam a considerar a relevância da educação também na ampliação do campo de possibilidades dos e das estudantes de convívio com a diversidade e, com isso, ampliação das aprendizagens e de visão de mundo numa perspectiva pluralista e democrática, tendo-se em vista a promoção de uma sociedade igualitária que respeita as diferenças. Assim, a escola possui responsabilidades no desenvolvimento pleno do indivíduo (LOURO, 2003; DESSEN, POLONIA, 2007). A aplicação desta premissa infere que os marcadores sociais da diferença, diretamente relacionados às identidades sociais, devem fazer parte das discussões escolares de modo a abranger gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, religiosidade, classe etc. pois “a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz” (Louro, 2003, p. 81).

Em consonância às mobilizações internacionais em torno da política antigênero, buscando incidir sobre a (re)produção das convenções de gênero e de sexualidade no ambiente escolar, o anteprojeto do projeto de lei (PL) Escola Sem Partido defendia que:

Art. 1º. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero.

Desta maneira, sugere que a escola, ao contribuir para a formação de identidades, estaria coagindo as e os estudantes a terem orientação sexual distinta de seu sexo biológico, aplicando a chamada “ideologia de gênero”. E aqui já podemos explicitar o conteúdo, este sim, ideológico da proposta legislativa. Prestemos atenção ao seguinte excerto: “em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo”. Para os partidários do ESP, a identidade psicossocial das pessoas se origina no seu aparato biológico, contrariando o acúmulo científico que vem se desenvolvendo no mundo ocidental desde, pelo menos, a década de 1930 (com os estudos de Margaret Mead, por exemplo, no campo da antropologia). Ao negar a ciência, estes argumentos baseiam-se em perspectivas religiosas sistematizadas no livro “A agenda de gênero”, de autoria da escritora católica leiga Dale O’Leary, publicado em meados da década de 1990 e que tem sido citado de maneira exaustiva nas justificativas dos PLs do ESP (Bonetti, 2016). Tal perspectiva pode ser compreendida no que Sonia Correa (2018) identifica como uma “política antigênero fabricada pelo Vaticano a partir da década de 1990” (CORREA, 2018, res.). O anteprojeto trazia, ainda, como justificativa que:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Este anteprojeto surgiu para proposição a nível estadual e municipal no ano de 2014, enquanto ocorria a tramitação deste PL a nível nacional na Câmara de Deputados. Com as mesmas características, a proposta de projeto de lei em diferentes níveis tinha como objetivo atingir maior visibilidade e possível aprovação. Entre as premissas do PL estaria a proibição destas discussões relativas aos marcadores sociais de diferença, tais como gênero, sexualidade, diversidade, sendo taxados de mera ideologia ou doutrina, sem o reconhecimento científico existente relacionado a tais temas (Marty e Bonetti, 2018). A interdição de debates relacionados a tais temáticas faz com que a escola perca seu caráter abrangente e de respeito às diferenças socioculturais, já que impedir a problematização e a pluralização de representações segundo as quais as e os estudantes estão

sendo socializadas e socializados é reforçar representações únicas, necessariamente excludentes e que reforçam desigualdades existentes na sociedade. (Penna, 2016).

Em alguns estudos (Vianna e Unbehaun, 2004; Maia et al, 2011) notou-se que alguns educadores e algumas educadoras possuem a visão de que a escola tem responsabilidade mínima (ou nenhuma) no que tange aos valores morais e éticos, ficando a cargo da família unicamente, muitas vezes baseados em suas condutas religiosas. Uma das premissas que defende esta perspectiva é a pouca ou inexistente formação docente sobre os marcadores sociais da diferença, dificultando a transmissão de saberes plurais às e aos estudantes, diagnóstico que não difere muito do contexto uruguaiano. Nas escolas onde foram realizadas as formações docentes, houve distintas reações e comportamentos, mas em sua maioria as e os docentes mostravam-se dispostos a discutir o tema, contudo desconsiderando a forma como seus valores e visões de mundo estavam informando seus significados em ação (Comaroff e Comaroff, 1992). Em uma das dinâmicas propostas (“Gênero e Sexualidade – O que a escola tem a ver com isso?”) existiu certa resistência por parte das professoras e dos professores em aderirem ao proposto, além de certo distanciamento destas questões, assim como em outra instituição vimos ainda o prejulgamento por uma pequena parcela docente quanto a uma família homoparental (“Outras famílias, outras histórias”). Nota-se, então, que pensar e discutir gênero e sexualidade na escola é relevante não somente para proporcionar um desenvolvimento repleto de vivências diversas e saberes plurais às e aos estudantes, mas também para sanar dúvidas e possibilitar às professoras e aos professores que se apropriem de tais temáticas e consigam transmiti-las.

3 Debatendo gênero e sexualidade na escola

Como já referido, os dados que embasam esta análise são oriundos de atividades formativas extensionistas oferecidas pelo grupo de pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, as quais foram acompanhadas por pesquisadoras do grupo, de modo à realização de observações participantes de cunho etnográfico (Angrosion, 2009), registradas em diários de campo. As formações foram ministradas por pesquisadoras e cada atividade foi direcionada conforme abordagem específica para a demanda de cada escola. As formações foram intituladas: “Outras famílias, outras histórias”, “Dá para falar de gênero na escola?” e “Gênero e Sexualidade – O que a escola tem a ver com isso?”, de acordo com as demandas específicas. Por meio da perspectiva etnográfica nestas formações, foi possível o registro de dados qualitativos relativos à visão de mundo das professoras e dos professores bem como sobre seus saberes relacionados principalmente a gênero e sexualidade, além dos obstáculos encontrados em abordar tais temáticas na escola.

Resgataremos algumas situações observadas nas atividades formativas que nos levam a problematizar a suposta lógica doutrinadora. Uma das dúvidas quase sempre presente entre o corpo docente era a distinção entre gênero, sexualidade e sexo biológico. Buscou-se ilustrá-la de forma didática, por meio de recurso multimídia em breves apresentações que ocorriam anteriormente às dinâmicas. Nestas apresentações foram expostos conceitos de masculinidade e feminilidade, notícias atuais sobre casos de intolerância e violências, além da expectativa cultural hegemônica sobre como deve ser uma família e a desconstrução dessa visão. Em uma das instituições, ao passarem por situações percebidas como delicadas, as professoras e os professores relataram não saber como agir. A exemplo: “Como intervir em casos onde há bullying evidente em relação a estudantes homossexuais ou que simplesmente agem em desacordo com o esperado socialmente para seu sexo biológico?” Ou ainda “o que fazer com casais de estudantes que apresentam comportamento inadequado na escola: se repreende apenas os casais homossexuais,

como forma de protegê-los ou isto serve para todos, independentemente da orientação sexual?” (Notas de campo, 20 de jul. 2017). Nas diferentes situações etnográficas resgatadas a seguir, problematizaremos aspectos particulares.

3.1 Lidando com experiências heterodissidentes

Na escola estadual A⁴, que oferece as modalidades de ensino fundamental e médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a atividade aconteceu numa quinta-feira, à tarde, às vésperas do encerramento do período letivo para as férias de inverno. A atividade foi solicitada pela responsável pela pasta de diversidade da 10ª Coordenadoria Estadual de Educação (CRE) – sediada em Uruguaiana/RS- Brasil -, que fora aluna de uma Especialização da Unipampa e que conhecera o trabalho do Tuna na ocasião. Havia um público predominantemente feminino de, em torno, 40 pessoas, entre professoras, professores e algumas gestoras, atuantes nos diferentes níveis de ensino. De maneira geral, o grupo demonstrava insatisfação de estar na escola fora do horário de trabalho. Nesta instituição, a atividade formativa se deu da seguinte forma: num primeiro momento foi organizada uma roda de conversa sobre o histórico dos conceitos de gênero e sexualidade e o desenvolvimento científico do campo de estudos; a apresentação da perspectiva da interseccionalidade dos marcadores e seus efeitos na vida cotidiana escolar. Logo depois, o grande grupo foi organizado em quatro subgrupos para realização de estudos de caso, para os quais se distribuiu quatro diferentes casos com situações hipotéticas, construídas a partir de relatos escolares e notícias da mídia: caso “2 é par?”, sobre um casal de namoradas que se beijam no recreio; caso “Eu fico com a pureza da resposta das crianças”, sobre bullying homofóbico a um menino com expressão de masculinidade dissidente; caso “O que será que será?” sobre a presença de uma aluna trans na escola e caso “A pimenta do amor”, sobre a não aceitação do término do namoro pelo rapaz e agressão grave à ex-namorada. A atividade previa uma reflexão coletiva sobre o mesmo, a identificação dos conflitos de gênero e sexualidade presentes na situação e, logo em seguida, o grupo deveria responder às questões: “Como as professoras, os professores e a escola poderiam se posicionar neste contexto, de forma a promover uma educação para a democracia?”

De maneira geral, as resoluções seguiam parâmetros protocolares e politicamente corretos em torno da não discriminação. Contudo, os debates se revelaram ricos do ponto de vista dos significados em ação em torno das moralidades relativas aos repertórios de gênero e de sexualidade. De forma geral, o público docente desta instituição mostrou resistência aos casos que envolviam experiências heterodissidentes, revelando concepções associadas à heteronormatividade. As reações ao caso “2 é par?” são significativas da resistência a novas formas possíveis de relacionamentos afetivos e de como a visão de mundo, permeada de valores constitutivos das suas convenções sociais de gênero e de sexualidade, operam na avaliação moral do caso. O caso relatava a situação envolvendo duas personagens fictícias, Cibele e Fernanda, nos seguintes termos:

Cibele e Fernanda estavam sempre juntas, pareciam amigas inseparáveis: andavam de mãos dadas pela escola; pintaram juntas os seus cabelos, uma de azul e a outra de roxo; foram juntas colocar seus piercings: Cibele preferiu aquele de nariz, já Fer escolheu o de língua. Adoravam calças rasgadas. Cibele preferia as roupas mais largas e confortáveis, já Fernanda fazia um estilo mais provocante. Nos intervalos das aulas, num canto escondido próximo da pracinha da escola infantil, trocavam os beijos apaixonados que guardavam ao longo das manhãs. Naquela manhã, um

⁴ Em acordo com preceitos éticos da pesquisa antropológica, regida pelo Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, os nomes das escolas foram suprimidos de modo a preservar o seu anonimato.

menininho que aparecera por ali correndo atrás da bola, as surpreendera. Observou aquele beijo e, ao retornar para a sala de aula, contou para toda a turminha o que vira. A profe, pega de surpresa com o comentário do menininho, não soube o que fazer com a curiosidade e os comentários das crianças, e lhe ocorreu, no momento de raiva, denuncia-las à direção. “Imagina, se essa moda pega? Quanta imoralidade!”, pensava a professora. Ao final da manhã na sala da direção da escola, Cibele e Fer ouviam que beijos não eram permitidos na escola. Fernanda, mais impetuosa e argumentativa que Cibele, lembrou a diretora dos vários casais que trocam beijos e carinhos no recreio, sem serem importunados. Por que o nosso namoro é o único proibido? Questionou a garota.

O debate suscitou possibilidades de intervenção docente em casos de relações afetivas na escola, seguidas de muitas sentenças morais, tais como de uma das professoras do grande grupo que dizia: *“casais LGBT sentem-se perseguidos, por isso eles acham que têm mais liberdade que os outros! As regras valem para todos!”* (Nota de campo – 20 de julho de 2017). Algumas das professoras contaram que vivenciaram situação semelhante em outra escola em que trabalhavam. A situação real, segundo o relato, gerou desconforto aos professores, que tiveram que conversar com as meninas e não sabiam como se expressar. Outras concordaram que se tratava de uma situação muito complexa e de difícil resolução. Por fim, o consenso final foi o de que, não importando a orientação sexual das pessoas envolvidas, a conduta deveria ser a mesma – a de proibição dos beijos e do namoro na escola - pois representaria um comportamento inadequado por parte das e dos discentes.

As reações em torno de um outro caso fictício debatido, “o que será que será?”, referente à presença de Juraci e de Gi, duas estudantes trans, corrobora a resistência a experiências heterodissidentes, seguida de avaliação moral. Vejamos o caso:

Juraci era diferente, diziam as professoras. Não tinha lá um bom rendimento, mas ficava em seu canto, silente, não dava trabalho. Usava vestidos florais discretos e, de vez em quando, ia para a escola com uma leve sombra azul nos olhos redondos feito jabuticaba. A situação começou a ficar complicada quando chegou Gilberto Junior, por transferência de outra escola. Preferia que lhe chamassem de Gi. Pode-se dizer que era uma pessoa elétrica, com uma personalidade marcante. Mal sentava em seu lugar, passava desfilando pela sala. Na hora da chamada, quando o professor de geografia insistia em seu nome completo, retrucava: “Gi, profe, apenas Gi!” Mas o professor sempre se esquecia... Pudera, tanta coisa mais importante com que se preocupar do que um mero apelido!, argumentava ele. Ademais, ele achava uma bobagem essa mania de Gilberto. Noutro dia, Gi chegou na sala mais esfuziante do que nunca. O modelito do dia trazia uma calça jeans justíssima, com uma calcinha de renda aparecendo na cintura. O professor incomodado com a situação falou com a direção para que desse um jeito, pois a vontade de aparecer de Gilberto tinha passado dos limites. A diretora chamou Gi e sentenciou: “se quiseres permanecer nesta escola, tens de te comportar como um jovem normal. Nada de calcinha à mostra, onde já se viu?!” Gi ficou divagando sobre o que seria a normalidade e lembrou-se das calças largas e caídas de seus colegas e cuecas que eram exibidas todo o dia, livremente.

Em meio aos debates, um professor que chegou atrasado se juntou ao grupo que discutia o caso de Gi. Logo ele foi bombardeado por perguntas de seus e suas colegas, pelo fato de se identificar como homossexual. O grupo debatia o caso para apresentá-lo ao grande grupo e com a chegada dele, pareciam considerar que ele possuía todas as respostas por conta de sua orientação sexual. Uma professora posicionou-se, ponderando sobre o fato de que tem sido comum os rapazes andarem com suas roupas íntimas também à mostra, por conta das calças caídas num estilo de vestimenta mais descontraída e que ninguém estranhava, sendo considerados normais. Alguém ponderou sobre a identidade de gênero e uma das professoras disse discordar pois, “por mais que a pessoa se identifique com o gênero distinto do seu sexo biológico, uma mulher jamais terá a força física de um homem” (Nota de campo, 20 de jul. 2017). Para Pereira e Mourão (2005, p. 206) “é a sociedade quem cria padrões de feminilidade e masculinidade que são considerados “normais” ou

“desviantes”. Assim sendo, a discriminação direcionada à personagem Gi do caso debatido e corroborada pelos distintos posicionamentos do corpo docente, como ilustrado, nada mais é que a expressão das convenções sociais de gênero e de sexualidade (Bonetti, 2011) constituintes do preconceito àquilo que fugiu da norma esperada.

Além disto, interessa para esta análise uma reflexão feita por uma docente, da educação infantil, sobre a atividade na avaliação final. Para ela, a abordagem dos temas de gênero e de sexualidade e a forma como foram tratados não foram os mais adequados, pois segmentava e rotulava ainda mais o público LGBTQIA+, contribuindo para a sua discriminação. Ela entendia que, “como somos todos humanos, somos todos iguais e deveríamos ser assim tratados e a melhor maneira de garantir a igualdade era a de não se falar dessas diferenças, pois elas não importavam” (Nota de campo, 20 jul. 2017). Nota-se o distanciamento do público docente desta instituição no que diz respeito às perspectivas teórico-conceituais do campo científico de estudos de gênero e de sexualidade. Em seu lugar, o que despontou foi o conjunto de convenções sociais de gênero e de sexualidade que informam sua visão de mundo e que, frente às reações das e dos docentes, nos habilitou a supor que será ele que informará as suas práticas pedagógicas.

3.2 Família, gênero e sexualidade

Em outra instituição, uma escola pública municipal que atende ensino fundamental, a atividade extensionista “Outras famílias, outras histórias” fez parte do calendário de formação continuada da escola. A demanda pela formação sobre o tema de organizações familiares deveu-se às resistências enfrentadas pela equipe diretiva e pedagógica junto à parcela do grupo de docentes, na mudança da comemoração dos dias dos pais e das mães pelo dia da família. A atividade foi realizada em uma manhã de sábado, no final do período letivo. A proposta de formação estava associada a uma confraternização pelo fim do semestre letivo municipal com um almoço na escola, em que foi oferecido um arroz de carreteiro, prato típico da culinária local. Além disto, uma das coordenadoras pedagógicas produziu chaveiros artesanais para serem oferecidos ao grupo no final das atividades. Havia, em torno de 50 pessoas, com a presença de professores e professoras, muito embora estas fossem em maior número. O grupo mostrou-se mais participativo e interessado no tema, com intensa participação nas atividades propostas.

A formação foi organizada em dois momentos, um prático: “Há UMA família? Narrativas familiares”; outro mais teórico: “De que família se está falando? Abordagens conceituais”, em que se trabalhou numa perspectiva histórica e socioantropológica os tópicos: “a família patriarcal brasileira; a família nuclear moderna e a multiplicidade de organizações familiares”. No primeiro momento, as e os participantes foram organizados em pequenos grupos de trabalho, apresentados a um conjunto de personagens, bonecos de pano, os quais deveriam ser escolhidos livremente pelos grupos e sobre os quais deveriam ser criadas narrativas familiares. O objetivo era o de problematizar as concepções de família idealizadas frente às famílias concretas, de maneira a desconstruir estereótipos e preconceitos. O grande grupo foi organizado em nove grupos de trabalho, os quais deveriam apresentar seu personagem e sua história familiar ao grande grupo. De maneira geral, os grupos tomaram como fontes inspiradoras de suas narrativas familiares estudantes da escola e suas famílias com uma exceção. As histórias apresentadas foram muito ricas e significativas para se discutir os modelos hegemônicos de feminilidades e de masculinidades e suas posições nas expectativas de modelos familiares vigentes nas concepções do corpo docente e de que maneira elas informavam preconceitos e avaliações morais dos modelos familiares do corpo docente, na sua grande maioria, como no caso de uma estudante de 15 anos que ainda não concluiu o ensino fundamental, que serviu de inspiração para dois grupos. De acordo com os grupos, a estrutura

familiar da estudante reflete-se no seu rendimento escolar: “um pai, viciado em drogas lícitas e ilícitas já falecido e a mãe que, passando por dificuldades financeiras, não teve como sustentar a família e entregou-se à prostituição, estimulando as filhas a fazerem o mesmo” (Notas de campo, 08 de jul. 2017).

Desta experiência importa resgatar para esta análise a discussão proposta por um dos grupos. Na escolha dos bonecos, uma das suas integrantes olhou o conjunto e, hesitante, pegou o boneco que trazia consigo um casal homossexual. Quando a professora chegou com o boneco no grupo, este entrou em um breve conflito, causado pela resistência de uma das participantes em ver aqueles bonecos como uma família, por fugir dos padrões tradicionais de organização familiar. Esta resistência reforça que para muitos, uma criança em uma família por pessoas do mesmo sexo não teria um desenvolvimento saudável em comparação a uma família nuclear tradicional. Para Anna Paula Uziel (2002, p.6) “a estabilidade do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo e seu desejo de ter filhos desperta a curiosidade de muitos, que desconfiam de uma impossibilidade, inadequação, impropriedade”. Após idas e vindas e trocas de bonecos, decidiram por ficar com a primeira escolha, constituindo a família de João, arquiteto, 35 anos, Pedro, advogado, 30 anos e Alícia. Segundo a narrativa familiar criada, o casal tem uma união estável há sete anos, com casa e dois carros próprios, “há mais ou menos cinco anos os dois queriam formar uma família” e por meio da justiça, conseguiram adotar a menina e, com isto, “alegrar a família e completar a união” (Notas de campo, 08 de jul. 2017). Aqui já conseguimos perceber os valores que informam o modelo de família: mesmo sendo formada por dois homens, há um enredo tradicional que denota um modelo familiar hegemônico: casal de adultos, autônomos, com estabilidade financeira, residência fixa e carro próprio, signos de vida bem-sucedida a olhos das camadas médias urbanas brasileiras (SALEM, 1986; 1989). Ademais, o modelo de família nuclear só se completaria com a presença de um filho. Vejamos a narrativa do cotidiano familiar, construída após intenso debate entre o subgrupo:

Durante a semana, Alícia vai à escola pela manhã, à tarde vai ao inglês e à noite fica com Pedro, já que João é também professor universitário. Aos finais de semana curtem juntos: vão ao shopping, pracinha e restaurante, às vezes viajam. Um certo dia, Alícia sofreu preconceito por ter dois pais e chegou em casa chorando. João perguntou porque ela estava chorando, e ela respondeu que tinha dois pais e não uma mãe, e outra criança havia perguntado. Pedro explicou que a família dela era diferente e o que importava era o amor e o carinho que ambos possuíam por ela. Alícia se sentiu amada e ficou feliz. Observação: Foi adotada por vias legais. Toda forma de amor é válida. (Notas de Campo, 08 jul. 2017).

Este foi o único grupo que não se inspirou na família de nenhum de seus e suas discentes, criando uma história que foge completamente à realidade do bairro em que a escola está localizada e contexto socioeconômico da cidade – como a presença de shopping-centers. O modelo de família representado pelo grupo distanciava-se da comunidade, com condições de vida idealizadas. Parece-nos que a resistência inicial ao lidar com uma família homoerótica, dissonante dos padrões da família nuclear parsoniana (Hita, 2005), foi superada em função da construção de uma narrativa que tornasse a família dissonante, aceitável. De modo a tornar esta família palatável, ela passou pela operação da heteronormatividade, que pode ser compreendida como um

conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (Miskolcil, 2009, pp.156-157).

A família formada por dois homens e uma criança foi organizada a partir do modelo “coerente e ‘natural’ da heterossexualidade”, com seus carros, casa própria e passeios em shopping. Cabe destacar aqui em nove narrativas familiares construídas, nenhuma identificou a cor das personagens. Neste sentido, a heteronormatividade associa-se à branquitude como matrizes que

evidenciam “um mesmo processo normalizador que cria seres considerados menos humanos, em suma, abjetos” (ibid, 162), que não são visibilizados.

3.3 Gênero e sexualidade presentes na escola

Na terceira escola, esta estadual, que oferece ensino fundamental e médio, assim como Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, situada na região central da cidade, a demanda pela formação, segundo relato de uma professora da escola, se deu em virtude da resistência em se trabalhar o tema gênero e sexualidade sob a justificativa de falta de conhecimento. A formação “Dá pra falar de gênero na escola?” aconteceu à noite e contou com cerca de 15 professores. O público era bem menor em relação às outras escolas e havia uma distribuição uniforme entre docentes do sexo masculino e feminino, fato que despertou atenção comparado às outras duas escolas, em que o público era predominantemente feminino. O formato se deu a partir de uma exposição dialogada, iniciando com uma sensibilização ao tema a partir de dados sobre violências contra mulheres e pessoas LGBTT e notícias da mídia, para em seguida apresentar uma trajetória do conceito e sua construção científica.

As professoras foram mais colaborativas que os professores; elas empenharam-se na proposta, suscitando questões sobre qual a forma de introduzir gênero nas disciplinas de base curricular: “como tratar gênero na escola? Qual a abordagem mais indicada para intervir quando houver bullying?” Eram questões de que se ocuparam as professoras. Em meio aos debates e exposições de opiniões, um professor pediu a palavra e relatou uma situação ocorrida na escola sobre a qual tentou intervir, no caso, não intervir: “um casal homossexual homoafetivo, de dois rapazes, estava entre beijos no ambiente escolar. Fui falar com a supervisora para saber como agir e ela me orientou a não separar para não dar problema”. Levantou-se então, a questão da necessidade de haver um procedimento padrão para todos os relacionamentos em ambiente escolar. Mas como abordar e lidar com o impacto? (Notas de campo 16 jul. 2017). As dificuldades relatadas e compartilhadas entre o grupo de docentes acerca da forma de lidar com as expressões de gênero e sexuais dissonantes da norma apontam para a evidência de que a escola é constituída por uma lógica monocultural que informa o senso comum partilhado e quando os sujeitos dissidentes se dão a ver e se expressam, a sua forma de inclusão é perversa, por meio do que Rogério Junqueira (2009) chamou de “pedagogia do insulto”: conjunto de práticas discriminatórias pautadas e repetidas no espaço escolar, mensagens normatizadoras, silêncio e consentimento da violência contra quem não se ajusta aos padrões de gênero e sexualidade, redundando em evasões que são, na verdade, uma forma de expulsão do que é considerado abjeto (Bento, 2011).

Nesta mesma atividade, outra professora traz um relato sobre a relação entre um casal de duas jovens e seus colegas da escola. Segundo a professora, a relação é de extremo respeito; havia mais atrito fora da escola, pois os colegas respeitam e lidavam com tranquilidade com o casal. Expôs, ainda, que uma das moças tem uma irmã que também é homossexual e ambas contam com o apoio da própria família. Uma professora veio em seu auxílio, comentando que a mencionada irmã, também estudante, da escola, estaria em fase de conquista de uma colega sua. Outra, ainda, ponderou que em uma aula, uma dessas alunas não se interessou pelo sistema reprodutor masculino, já o feminino ela desenhou com vários detalhes e ainda postou no Facebook (Notas de campo, 16 ago. 2017), despertando reações de risos e outras de reprovação entre o grupo de docentes. É interessante perceber nos relatos as formas pelas quais se dão os processos de normalização das diferentes – relações tranquilas e respeitadas na escola, apoio familiar. Contudo, o espanto do corpo docente com a dissidência representada pelas estudantes lésbicas, se impõe,

seja no controle em saber sobre suas aventuras amorosas na escola – já que parece ser de domínio comum que ela está em fase de conquista de uma colega na escola – e que sua lesbianidade é incontestável, já que sequer se interessou em estudar o aparelho reprodutor masculino. Estas evidências, quase imperceptíveis apontam a força com que gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano escolar, bem como a forma com que se apresentam, já que

A verdade é que o gênero sempre está lá e em todas as manifestações da vida social, na forma de nossas convenções sociais de gênero e de sexualidade, que são as lentes pelas quais vemos, organizamos, interpretamos e hierarquizamos o nosso mundo. A questão, então, de grande relevância, merece ser refeita: qual gênero levaremos para dentro da escola? Aquele gênero que patologiza as diversas formas de expressão de feminilidade e da masculinidade? Aquele que só reconhece como legítimos os corpos que guardam coerência entre genitália, identidade e prática sexual? (Bonetti 2016, p.59).

4 Conclusão

Em direção a reflexões finais, importa resgatar um outro contexto etnográfico e seus significados em ação sobre os temas em análise aqui. Na audiência pública realizada na Câmara de Vereadores de Uruguaiana para debate do PL 01/2017, participaram representações de sindicatos e de associações profissionais, representações partidárias, autoridades locais, cidadãos e cidadãs. Conforme a metodologia de trabalho adotada, no púlpito alternaram-se posicionamentos favoráveis e contrários ao PL. Muitas professoras, algumas das quais usavam uma camiseta preta com a frase “*mexeu com um@ professor@, mexeu com tod@s*” estampada em grandes letras brancas, revezaram-se, posicionando-se contrariamente ao projeto. Os argumentos apontavam recorrentemente para o fato de que a proposição da lei refletia um profundo desconhecimento do cotidiano escolar, próprio de quem não “vive lá no chão da escola”. Em lugar de uma lei “amordaçante”, defendiam a construção de “uma escola solidária, uma escola que contemple diferentes saberes, sem discriminação de qualquer natureza.”

Uma das professoras lembrou do Projeto Político Pedagógico da escola, que é construído democrática e coletivamente pela comunidade escolar: pais, professores e estudantes. Ela referiu ainda que num universo de convívio entre tantas diferenças, seria impossível não ferir a convicção moral de alguém, exemplificando: “Não tenho como trabalhar cultura afro e indígena, sem ferir a moral de algum pai ou mãe. Eu tenho 24 [alunos] de tarde e 20 de manhã, é impossível não ferir alguém neste processo. Eu não tenho como trabalhar religião, eu não tenho como trabalhar senso crítico, se eu não mostrar para eles outras formas, além das que eles conhecem. Sem contar na questão de gênero, porque ao fazer isso, o meu aluno que é negro, que é homossexual, ele está sendo excluído por causa da moral de alguns. Então, eu sou pluralista, eu acho que tenho de trabalhar tudo, sim”. Outra, ainda, buscou explicitar a perspectiva ideológica implícita à proposição legal em torno da vedação à doutrinação política e ideológica e de veiculação de conteúdos que possam estar em conflito com convicções morais de estudantes e seus pais: “vou lhe dar um exemplo concreto: eu, como professora, serei vedada e passível de punição se eu trabalhar em sala de aula um assunto que é contrário à convicção moral do pai traficante, por exemplo, para quem é normal roubar... nós temos crianças chegam e contam, para elas é normal roubar, usar droga, se prostituir em família (alguém grita da plateia: mas essas são convicções imorais! Ao que ela responde: mas essa é a convicção moral daquela família!) isto é uma convicção moral! O pai bate na mãe, é machista; extremamente machista, a mulher não tem voz dentro de casa. Nós conhecemos esses lares, até porque nos temos uma cultura machista, muito machista. Aí nós não podemos tratar desse assunto porque contraria a convicção ideológica daquela família. Isso é mordada!” (Notas de campo, 07 de junho de 2017).

O posicionamento das professoras ao longo da audiência pública reflete o seu esforço em desmontar a armadilha argumentativa que sustenta o PL contra suposta doutrinação política e ideológica e a veiculação de conteúdos que conflitam com convicções morais de pais e estudantes em direção à uma educação ética e plural. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, deve ser considerado como educação todos os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Em um Estado democrático, como o brasileiro, a escola é o espaço em que os valores universalistas da igualdade, da liberdade, da justiça social do pluralismo, do respeito à diversidade são promovidos e ensinados. Assim, a escola é um ambiente de múltiplos saberes e troca de conhecimentos, local que proporciona às e aos estudantes, experiências distintas das vividas em âmbito familiar e a convivência com pessoas com costumes, crenças e hábitos diferentes dos seus.

As resistências que se tem enfrentado no âmbito educacional em se tratar dos marcadores sociais da diferença, entre eles os de gênero, sexualidade – que foram o foco das atividades aqui analisadas – mas também os de raça, etnia e religiosidades denotam a tentativa de conservar um modelo hegemônico, singular e tradicional de existência, que por muitos anos imperou como a norma. As e os resistentes apelam para a argumentação de que caberia apenas à família a transmissão de valores morais, embasados muitas vezes pela conduta religiosa. Como vimos nas atividades aqui analisadas, o não falar destes marcadores na escola não significa a sua ausência. Antes, reitera a sua presença monocrática, como nos lembra Lewis Gordon, no prefácio do livro “Pele Negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon, ao mencionar a reação aparentemente paradoxal entre indiferença e escândalo com que foi acolhido quando de sua publicação: ao apontar que tais reações reiteram o que o próprio livro revelara: “como a ideologia que ignorava a cor podia apoiar o racismo que negava. Com efeito, a *exigência de ser indiferente à cor significava dar suporte a uma cor específica: o branco*” (Gordon, 2008, p. 14, grifos nossos).

Tais silêncios podem levar a uma visão distorcida do papel da professora e do professor no que tange a ética profissional e os seus valores pessoais, acabando por mistura-los e, confusamente, como resultado, a imposição da sua visão de mundo e dos seus valores no espaço escolar, quando esta deveria tratar da pluralidade de experiências de existência, chamando a atenção para o fato de que

os processos normalizadores sempre operaram interseccionalmente tendo as categorias raça e sexualidade como eixo formador simultâneo de identidades hegemônicas e subalternas. O processo integrado de sexualização da raça e racialização do sexo expõe a normalização que caracteriza a história de sociedades pós-coloniais, em especial as que convivem com o legado da escravidão como o Brasil e os Estados Unidos. Nestes países, cada um com suas especificidades, o imperativo nacional de constituição de uma comunidade imaginária resultou em formas distintas e aparentemente contraditórias de organização social, por meio da regulação da sexualidade. (Miskolci, 2009, p.176)

Foi a mobilização docente contra o PL 01/2017 que culminou na busca por formações em temáticas comumente tidas como morais ou relativas a costumes, justamente para realoca-las no que de fato o são: constitutivas do pluralismo democrático. As experiências formativas extensionistas aqui apresentadas foram pontuais, solicitadas por professoras parceiras já familiarizadas com as temáticas de gênero e sexualidade e não contavam com a adesão de todo o corpo docente. As pessoas que permaneciam nas atividades eram aquelas que, de alguma maneira, se sentiam mobilizadas pela discussão, o que não quer dizer que concordavam com os termos do debate acerca

das possibilidades de pluralização das expressões e identidades de gênero. Neste sentido é emblemática a avaliação da atividade feita pela professora da educação infantil acima mencionada. Para ela, abordar a pluralidade de formas de expressão e de identidade de gênero estaria a serviço da discriminação e não da inclusão: em nome da igualdade, a diferença deveria ser subtraída, configurando um significativo desafio ético nos processos de ensino-aprendizagem. Apesar das diversas reações e posicionamentos, este conjunto de experiências extensionistas nos aponta para a necessidade de investimento na reconfiguração dos moldes narrativos dos termos do debate sobre gênero, sexualidade: há que se retirar-lo do campo das moralidades e realocá-lo no campo da ética, por meio da disseminação do acúmulo científico relativo aos marcadores sociais da diferença e suas articulações (BRAH, 2006), para possibilitar a promoção de uma educação democrática com propriedade científica e livre desta atmosfera persecutória ao corpo docente.

Bibliografia

- Angrosino, M. V. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Penso
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 549-559.
- Bonetti, A. L. (2016). Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da “ideologia de gênero”. Em: Silva, F. F.; Bonetti, A.L.. (Org.). *Gênero, interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a educação*. São Leopoldo, Ed. Oikos. 2016, pp. 47-62.
- Bonetti, A.L. (2011). Gênero, poder e feminismos: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista. *Revista Labrys – estudos feministas*, n. 20 Em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys20/brasil/aline.htm#_ftn4>. Acessado em 10 de fevereiro de 2017.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), 329-376. Em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acessado em 15 de agosto de 2018.
- Brasil. (2014) Lei Nº 13.005. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dispõe de outras providências*. Em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em 17 de maio de 2018.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Cidade Uruguaiana. Em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana>>. Acessado em 07 de fevereiro de 2017.
- Brasil. Congresso Nacional. (1996). Lei n.º 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acessado em: 10 de fevereiro de 2017.
- Corrêa, S. A (2018) “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu [online]*. n. 53 [Acessado 30 Agosto 2021], e185301. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>>. Epub 11 Jun 2018. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>.
- Câmara de Deputados. (2015). Projeto de Lei Nº 867. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”. Em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acessado em 17 de maio de 2018.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de pesquisa*, p. 143-155. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>> . Acessado em 22/04/2022.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira. Dissertação de Mestrado*, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Comaroff, J. e Comaroff, J.. (1992). *Ethnography and the historical imagination*. Boulder: Westview Press.

Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. Em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>>. Acessado em 18 de abril de 2018.

Gordon, L. R. (2008). Prefácio. *Pele negra, máscaras brancas*. Em: Fanon, Frantz. Salvador: EDUFBA.

Hita, M. G. (2005). A família em Parsons: pontos, contrapontos e modelos alternativos. *Revista Antropológicas*, ano 9, volume 16 (1): p.109-148.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2013). *Ampliação da participação na gestão pública: um estudo sobre Conferências Nacionais realizadas entre 2003 e 2011*. Base de dados. Em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7539>>. Acessado em 01 de junho de 2019.

Jabes, V. R. G.; Oliveira Costa, J. B. (2014) O bullying escolar na perspectiva do gênero masculino e feminino. *Colloquium Humanarum*. p. 63-78. Em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/995/1099>>. Acessado em 19 de maio de 2018.

Junqueira, R. (2019). A 'ideologia de gênero' existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: Cássio, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. 135-140.

Junqueira, R. (2009) Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em: (org) *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/SECADI/UNESCO, pp. 13-51.

Louro, G. L. (2003) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis, Vozes.

Maia, A. C. B.; Navarro, C.; Maia, A. F.. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, n. 32, p. 25-46. Acessado em 26 de maio de 2018.

Marty, M. R. e Bonetti, A.L. (2018). *Falando de Gênero na Escola - Experiências com Docentes da Rede Pública de Uruguaiana*. Em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/48.pdf>. Acessado em 19 de junho de 2019.

Marty, M. e Bonetti, A. L. (2018). *Escola Sem Partido: uma netnografia sobre o PL 01/2017 em Uruguaiana – RS*.

Em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2018/03/anais_ivseminario_cgsrcere.pdf>. Acessado em 24 de abril de 2018.

Mattos, M. Z. Jaeger, A. A. (2015). Bullying e as relações de gênero presentes na Escola. *Movimento*, v. 21, n. 2, p. 349. Em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/48001/34212>>. Acessado em 19 de maio de 2018.

Miskolci, R. (2021). *Batalhas Morais: política identitária na esfera pública técnico- mediatizada*. Belo Horizonte: Autêntica.

Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, p. 150-182. Em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acessado em: 28 de junho de 2021.

Movimento Escola Sem Partido. (2014). Anteprojeto De Lei Estadual e Minuta de Justificativa. "Programa Escola sem Partido". Em: < <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acessado em 17 de maio de 2018.

Penna, F. A. (2018). Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. Em: Penna, F., Queiroz, F., & Frigotto, G. (Eds.). *Educação democrática: um antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP.

Penna, F. A. (2016). Programa "Escola Sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. Em: Gabriel, C. T.; Monteiro, A. M.; Martins, M. L. B. (org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, p. 43-58.

Pereira, S. A. M.; Mourão, L. (2005) *Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos*. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210. Em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/14SIS.pdf>>. Acessado em 26 de maio de 2018.

Rosa, R. T. D.(2018). Direito à educação: censura e risco de retrocessos legais. In: AZEVEDO, J. C. e REIS, J. T. (orgs). *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista. Pp.127-154.

Salem, T. (1986). Família em camadas médias: uma perspectiva antropológica. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais BIB*, n. 21, 1.º semestre de 1986. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-21/377-familias-em-camadas-medias-uma-perspectiva-antropologica/file>> Acesso em 09 de junho de 2021.

Salem, T. (1989). O casal igualitário - princípios e impasses. *Rev. bras. Ci. Soc.* v.3 n.9 Rio de Janeiro fev. Disponível em <http://anpocs.com/images/stories/RBCS/09/rbcs09_03.pdf>. Acesso em 09 de jun 2021.

Vaggione, J.M.; Machado, M.D.C.; Biroli, F. (2020). Introdução – matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. Em Biroli, F.; Machado, M.D.C.; Vaggione, J.M. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo. p. 13-40

Vianna, C. P.; Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104. Em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?lang=pt>>. Acessado em 28 de maio de 2018.

Uziel, A.P. (2002). *Família e homossexualidade: velhas questões, novos problemas*. Em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280718>>. Acessado em 21 de abril de 2018.