

A ofensiva antigênero e seus efeitos

Um projeto-experiência com professoras/les da Educação Básica

The anti-gender offensive and its effects
An experience with Basic Education teachers

La ofensiva antigénero y sus efectos
Una experiencia con profesoras/les de Educación Básica

LARA TORRADA PEREIRA *

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

PAULA COSTA RIBEIRO **

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

JULIANA LAPA RIZZA ***

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa experiências produzidas por participantes de um projeto-experiência a partir de movimentos da ofensiva antigênero. Esse movimento tem cerceado as discussões de gênero e de sexualidade, controlando, assim, o currículo e o trabalho docente. Como resposta a esse movimento, foram promovidas diferentes estratégias pelos participantes do projeto para manter as discussões de gênero e de sexualidade nas escolas: buscar temáticas alternativas, que não

* É Graduada em Psicologia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Integra o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) e o Núcleo de Gênero, Raça e Sexualidade do Conselho Regional de Psicologia. *E-mail:* <lara.torrada@hotmail.com>.

** É Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado Pós-doutorado na Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Atualmente é Professora da Universidade Federal do Rio Grande e líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). *E-mail:* <pribeiro.furg@gmail.com>.

*** É Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, mesma instituição na qual realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Atua como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), e como coordenadora do projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. *E-mail:* <ju_rizza@yahoo.com.br>.

expressassem explicitamente as palavras gênero e sexualidade, apresentar políticas públicas que amparam o trabalho e conquistar apoio ao projeto.

Palavras-chave: “ideologia de gênero”. Gênero. Sexualidade. Escola.

ABSTRACT: The article analyses experiences produced by participants in an experience-project based on anti-gender offensive movements. This movement has restricted gender and sexuality discussions, thus, controlling the curriculum and teaching practices. As an answer to this movement, different strategies were promoted by the participants in the project as to maintain gender and sexuality discussions in schools: searching for alternative themes, which did not explicitly express the words gender and sexuality, introducing public policies that support these practices, and gaining support for the project.

Keywords: “Gender ideology”. Gender. Sexuality. School.

RESUMEN: El artículo analiza las experiencias producidas por los participantes de un proyecto-experiencia basado en movimientos de la ofensiva contra el género. Este movimiento ha limitado las discusiones de género y sexualidad, controlando así el currículo y el trabajo docente. En respuesta a este movimiento, los participantes del proyecto promovieron diferentes estrategias para mantener discusiones de género y sexualidad en las escuelas: buscar temas alternativos que no expresaran explícitamente las palabras género y sexualidad, presentar políticas públicas que apoyen el trabajo y obtener apoyo al proyecto.

Palabras clave: “Ideología de género”. Género. Sexualidad. Escuela..

Introdução

Nos últimos anos, em diferentes países¹, é possível perceber uma crescente mobilização denominada “antigênero”², propagada por grupos reacionários contra a problematização das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola. Para Rogério Junqueira, “‘gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidas em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum” (2017, p. 25-26), ou seja, as discussões de gênero no espaço escolar.

Nesse sentido, os movimentos antigênero, os quais buscam eliminar essas discussões do currículo escolar, acabam ganhando força, alimentados por um argumento de que as instituições escolares têm promovido o que os grupos ultraconservadores chamam de uma “ideologia de gênero”, que, segundo eles, visa controlar o comportamento e o pensamento coletivo, colocando em risco valores morais e tradicionais de configuração familiar, de sexualidade e de modos de ser homem e de ser mulher (JUNQUEIRA, 2017, 2018; PARAISO, 2016).

De acordo com Junqueira (2017), “ideologia de gênero” é uma invenção católica, que ganhou força entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000. Nos anos seguintes, esse *slogan* “ideologia de gênero” foi disseminado, conquistando adeptos ao movimento antigênero, não somente em instituições religiosas, mas também “incentivando a arena política de dezenas de países ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

O referido movimento antigênero busca desqualificar e anular as produções científicas e os estudos que vêm sendo produzidos em relação às questões de gênero e de sexualidade: “a estratégia consiste em mostrar que as compreensões do mundo que querem desqualificar são ‘ideológicas’, portanto, destituídas de ‘verdade científica’” (PARAÍSO, 2016, p. 402).

A propagação desses discursos contra as discussões de gênero na escola se deu a partir da distribuição de materiais, como “cartilha ideologia de gênero”³, panfletos entregues em cultos de diferentes segmentos religiosos, diversos vídeos publicados e compartilhados em redes sociais, sem embasamento de estudos científicos, em que o *slogan* “ideologia de gênero” e suas variações aparecem como “um perigo” para as crianças, as famílias e a sociedade em geral. Esses materiais apresentam discursos que são divulgados de modo a promover polêmicas, pânicos, ridicularizações e ameaças aos estudos de gênero, justificando que reflexões de igualdade e de diversidade romperiam com a normativa heterossexual e seriam uma afronta às famílias tradicionais.

Esses discursos contra o gênero atingem diretamente a prática pedagógica das/os professoras/es⁴, pois buscam controlar os currículos, bem como coibir e proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola. Desse modo, sendo a escola um espaço generificado e sexualizado, potente para o debate dessas temáticas, visando à equidade de gênero e possibilitando um olhar para as múltiplas formas de viver a sexualidade, o *slogan* “ideologia de gênero” criaria estratégias para controlar materiais didáticos e criminalizar docentes.

Ademais, além de organizações e de movimentos religiosos, aquelas/es pró antigênero estabeleceram alianças com diferentes grupos ultraconservadores, que possuem significativa força política, bem como firmaram relações com pessoas públicas com

vínculo midiático. Em decorrência disso, ficou clara a incorporação da ofensiva em diferentes esferas do setor público.

No Brasil, projetos como o programa “Brasil Sem Homofobia” (2004), o projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC 122/2006) e normas que proibiam a “cura gay” provocaram uma difusão de discursos antigênero (JUNQUEIRA, 2018). Em 2011, com o veto ao “kit anti-homofobia” – material proposto pelo Ministério da Educação, que seria disponibilizado para professoras/es a fim de possibilitar a problematização das violências contra a identidade sexual nas escolas – intensificaram-se, no Congresso Nacional, nas escolas e nas mídias sociais acusações, notícias falsas e rechaços ao debate acerca da equidade de gênero e da diversidade sexual. Nesse contexto, termos como “kit-gay”, “apologia gay”, “feminazi” e “antifamília” foram relacionados ao material (JUNQUEIRA, 2018).

Entretanto, no ano de 2011, quando foi formulado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determinou diretrizes para a política educacional no período de 2014 a 2024, passamos a ver o slogan “ideologia de gênero” ser notório. Em sua primeira versão, o PNE menciona as questões de gênero e de sexualidade como aspectos que deveriam ser levados em consideração na elaboração de metas e de estratégias para a educação. Para Toni Reis e Edla Eggert, o novo PNE, que estava em votação na Câmara de Deputados e no Senado para posteriormente entrar em vigor, indicava “ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero” (2017, p. 15), uma vez que estabelecia como diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual; e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012).

Junqueira aponta que, a partir de políticas públicas educacionais, principalmente, dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, surgiram os efeitos dos discursos antigênero, como o projeto “Escola sem partido”, programa “Escola sem Gênero”, notificação extrajudicial enviada para a direção de escolas, ameaçando que “a escola que violar a formação moral e religiosa poderá ser acionada judicialmente por danos morais” (COSTA; SILVA, 2019, p. 504). Além disso, com o debate sobre “ideologia de gênero” aflorado e diversas manifestações pró e contra a aprovação do Plano Nacional de Educação, em junho de 2014, foi sancionado o PNE, sendo retirada a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (REIS e EGGERT, 2017).

Tais discursos antigênero, proferidos por diferentes setores conservadores, também se fizeram presentes no Poder Legislativo dos estados e dos municípios. No município de Rio Grande/RS, por exemplo, em 2015, na aprovação do Plano Municipal de Educação, foi suprimido o parágrafo 7.35, no qual constava que:

Garantir nos currículos das escolas de Educação Básica, conteúdos sobre as questões de gênero e orientação sexual, por meio de ações colaborativas, buscando combater

todas as formas de preconceito, promovendo programas que valorizem a diversidade e enfrentem o sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, lesbofobia, a transfobia e demais discriminações no ambiente escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas (RIO GRANDE, 2015, p. 71).

Essas ressonâncias ecoaram em um projeto denominado Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Esse projeto é vinculado ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e teve sua primeira edição no ano de 2017. O projeto tem como intuito apoiar professoras e professores que tenham interesse em desenvolver ações para a promoção e reflexão sobre igualdade e equidade de gênero e de sexualidade em algumas escolas das redes estadual e municipal da educação básica do Rio Grande/RS, nas quais desenvolvem atividades docentes. Com as ações do projeto, temas como identidade de gênero e sexual, corpos, violência contra a mulher, abuso sexual infantil e diferentes configurações familiares são abordados e discutidos com crianças e jovens estudantes das escolas.

Para desenvolver as ações, o projeto está alicerçado na prerrogativa de que gênero e sexualidade são construções históricas e culturais, implicadas na constituição dos sujeitos e, ainda, que esses conceitos são distintos na prática social e estão imbricados no processo de identificação de cada um e cada uma (BUTLER, 2017; LOURO; 2014; RIBEIRO 2013; PARAÍSO, 2016; JUNQUEIRA, 2017, 2018). Entender gênero e sexualidade dessa forma permite-nos questionar as determinações a partir do corpo biológico – o sexo – que atribui marcas e comportamentos a corpos de mulheres e de homens, em uma lógica binária, pautada na genitália. É importante destacar que não estamos negando a existência de uma materialidade biológica, ou seja, que inscreve marcas nos corpos dos sujeitos e também os constitui. Contudo, ao compreender que o gênero e a sexualidade são produzidos culturalmente, entendemos que os discursos impressos sobre eles não são uma condição determinada pelo sexo, tampouco têm o caráter fixo (BUTLER, 2017; CASTRO 2019).

Entretanto, é sobre a conceitualização a respeito desse modo de entender as construções de gênero e de sexualidade que se dão os embates dos movimentos antigênero e dos discursos da “ideologia de gênero”, os quais afirmam que, ao debater gênero e sexualidade na perspectiva de construção histórica e cultural, negamos a materialidade biológica.

Assim, frente à realidade do desenvolvimento do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, o qual chamamos de projeto-experiência, e os embates dos movimentos antigênero no município de Rio Grande/RS, este texto⁵ tem, como foco de análise⁶, as experiências produzidas pelas/os participantes desse projeto-experiência a partir de alguns movimentos da ofensiva antigênero.

Caminhos metodológicos

O Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero é entendido enquanto espaço de formação que possibilitou às/aos integrantes o compartilhamento e a produção de experiências acerca das questões de gênero e de sexualidade no espaço escolar, ou seja, “uma formação que investe na possibilidade de pensar diferentemente, olhar a partir de novos ângulos, exercitar o pensamento diante de situações cotidianas para as quais não há uma única resposta” (CASTRO, 2014, p. 18).

Pensando e compreendendo o projeto dessa maneira, travamos algumas interlocuções com Jorge Larrosa, e nos aventuramos a nomear esse projeto de formação como um “projeto-experiência”, já que entendemos que acontecimentos foram experienciados no transcorrer do processo de formação, possibilitando, assim, que algo tocasse, acontecesse e transformasse as/os participantes, pois, ainda que tenham vivenciado diferentes situações, ao longo do projeto, apenas algumas os marcaram e foram capazes de transformá-los.

Nesta pesquisa, tivemos como participantes do projeto-experiência professoras e um professor das escolas que se vincularam ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, além das coordenadoras do projeto, que são professoras e coordenadoras do grupo de pesquisa que propôs o projeto. Ainda fizeram parte do estudo as tutoras e os tutores que são membros do Gese e que acompanharam as professoras e o professor no desenvolvimento das ações (desde o movimento de pensar a temática, até pensar e executar as atividades).

Logo, para colocarmos em foco as experiências construídas por essas e esses participantes do projeto-experiência, a partir dos movimentos da ofensiva antigênero, analisamos algumas narrativas produzidas por elas e por eles. Também realizamos uma análise documental de reportagens em jornais, publicações na rede social *facebook*, de cartas divulgadas por universidades, grupos de pesquisa e diferentes segmentos sociais em apoio ao projeto.

Para a produção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas⁷ com dezoito professoras e um professor, os quais participaram do projeto de formação para desenvolver ações nas escolas sobre as temáticas de gênero e de sexualidade em 2017. Entendendo as entrevistas “como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam” (SILVEIRA, 2007, p. 118), buscamos, com essa estratégia, conhecer e investigar as ações, os desafios e o público com os quais desenvolveram as atividades nas escolas.

Realizamos um Grupo de Discussão⁸ com sete professoras e o professor⁹, compreendendo esse grupo como uma prática investigativa em que buscamos conhecer os entendimentos das/os participantes da pesquisa, de forma coletiva, ou seja, do grupo

(WELLER, 2013). Fazendo isso, consideramos pensar coletivamente os efeitos, as resistências e outras experiências no grupo referentes ao desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, às discussões de gênero e de sexualidade na escola.

As professoras e o professor tinham idades entre 27 e 54 anos, tempo de docência entre 2 e 30 anos, com formações variadas: Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, História licenciatura, Geografia Licenciatura, Letras Português, Letras Português/Espanhol e Educação Artística. Esses profissionais desenvolveram o projeto em escolas municipais e estaduais em que atuam como docentes em diferentes bairros do município.

Com relação à produção das narrativas das/os tutoras/es e coordenadoras do projeto, a estratégia utilizada foi a elaboração de um texto narrativo¹⁰, para que compartilhassem conosco suas experiências ao longo do projeto. As tutoras/es e coordenadoras do projeto eram vinculadas a um grupo de pesquisa de uma universidade pública, tinham idades entre 20 e 57 anos e formações em Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia Licenciatura, Letras Português, Psicologia, Biblioteconomia e Direito.

As narrativas das/os participantes nos possibilitaram pensar sobre algumas experiências produzidas por elas e eles no desenvolvimento do projeto. Entendemos que esse processo de produzir experiências, a partir de narrativas e de criações discursivas, é uma forma de fabricar a nós mesmos, às nossas pesquisas e aos sujeitos que fazem parte do estudo produzido; processo que envolve narrativas, memórias, discursos, relações de poder, gêneros e sexualidades (FOUCAULT, 2004). Assim, “uma experiência é sempre uma ficção, é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e existirá depois” (FOUCAULT, 2004, p. 45).

Desse modo, ao investigar as narrativas das professoras, do professor, das/dos tutoras/es e coordenadoras, partimos da premissa de que a narrativa constrói sentidos em relação a si e aos outros e, a partir da ação de narrar alguns acontecimentos, os sujeitos que integraram o projeto puderam repensar suas experiências e produzir outras.

Sabemos que, ainda que tenhamos a possibilidade de vivenciar diferentes situações o tempo todo, só algumas nos tocam, marcam-nos e nos transformam. Conforme Larrosa:

A experiência é ‘isso que me passa’. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu [...]. ‘Que não sou eu’ significa que é ‘outra coisa que eu’, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (2011, p. 5).

Assim, ao operar nas análises com a ideia de experiência, percebemos que o que somos, sentimos e pensamos já não é mais o mesmo após um processo de experiencição (CASTRO, 2014). Desse modo, a partir dos atravessamentos da ofensiva antigênero, no projeto-experiência, foi possível notar que tanto os sujeitos quanto o projeto sofreram transformações. No intuito de perceber como isso se deu, a seguir são apresentadas

e analisadas algumas experiências narradas pelas/os participantes deste estudo, a partir de algumas situações ocasionadas por discursos antigênero que, de diferentes modos, atravessaram esse projeto-experiência.

A ofensiva antigênero e seus efeitos em um projeto-experiência

Uma das primeiras situações e atravessamentos dessa ofensiva, que busca reprimir as discussões de gênero e de sexualidade no espaço da escola, pôde ser apreendida por meio de algumas situações que ocorreram após as escolas receberem uma placa (Figura 1), que tinha como proposta ser um selo que daria visibilidade e que demarcaria a instituição como promotora de discussões a respeito das questões de gênero.

Figura 1 – Imagem da placa entregue às escolas.



Fonte: Autoria pessoal, 2018.

A ideia de ter, na entrada da escola, uma placa que anunciava que aquela instituição poderia estar discutindo as questões de gênero na sala de aula ocasionou alguns incômodos, que apareceram nas narrativas de alguns/algumas participantes do projeto. Mafalda¹¹, tutora do projeto, narra sua percepção em relação ao que significou a placa em uma das escolas em que foi tutora: *Percebemos que havia necessidade de comprometimento da instituição de assumir a “bandeira” do projeto, instalando uma placa na escola. Nesse*

dia, percebemos o quanto uma placa pode assustar. A instituição em questão deixou o projeto. (Mafalda, tutora da escola em questão, texto narrativo, 2018). Helena, coordenadora do projeto, complementa: [...] a diretora colocou em xeque a presença da placa na escola e disse que não era possível ter a placa na escola, pois a comunidade dela é muito ignorante e a placa poderia gerar alguns problemas. Naquele momento, não conseguimos rebater esse argumento e a escola acabou desistindo de participar do projeto (texto narrativo, 2018).

A partir dessa narrativa, é perceptível que o incômodo da diretora era sobre a visibilidade que a placa promoveria, uma vez que, ao expor o título do projeto, a palavra “gênero” estaria em destaque nas paredes da escola, justamente a palavra que se tornou o mote da ofensiva antigênero, em consequência do discurso que as escolas não deveriam debater as questões de gênero e de sexualidade enquanto construções históricas e culturais.

Entretanto, não foi só nessa escola que a placa causou tremores. Outra participante do projeto, a professora Thuane relatou que: *[...] embora a escola aceite e nos estimule a participar do projeto, quando a gente recebeu a placa ela não pôde ser colocada onde a gente queria, a placa foi colocada dentro da biblioteca, escondida [...] hoje ela tá escondida atrás de um armário na biblioteca. Por quê? Para os pais não verem, foi bem aquele momento de resistência das famílias (Thuane, entrevista).*

Novamente, é notória, na narrativa, a inquietação com a placa. No entanto, é interessante apontar que, nessa escola, o projeto foi desenvolvido e as professoras promoveram ações a partir da temática amor, abordando questões sobre identidade sexual e diferentes formas de se relacionar. Percebemos que, para a direção da escola, debater as questões não foi problemático, desde que as palavras gênero, sexualidade ou sexo não estivessem explícitas nas discussões, pois, ao falar sobre gênero e sexualidade, há um vocabulário autorizado (TORRADA, *et al*, 2020). Segundo Foucault (2014), são as questões da sexualidade em que as grades são mais cerradas, em que emerge os mais temíveis poderes, em que se busca controlar e regular as vivências dos sujeitos. Logo, a escola, enfrentando esses embates de maneira estratégica, encontrou, na temática “amor” e na não visibilidade da placa, uma forma de prevenir possíveis atritos que poderiam ocorrer com os familiares das/os alunas/os, por exemplo.

Essas e outras estratégias para possibilitar que as discussões sobre gênero e sexualidade estivessem nas escolas foram necessárias, já que os discursos da “ideologia de gênero” que percorriam diferentes lugares do mundo, incluindo o Brasil e o município de Rio Grande/RS, desde 2015, com a votação do Plano Municipal de Educação, voltaram, de forma mais expressiva, ao longo do ano de 2017, em decorrência do desenvolvimento e da visibilidade do projeto.

Nesse sentido, com a ofensiva antigênero e com a disseminação de discursos de ódio, a partir de redes sociais, discursos como: “A genética define o sexo, não a ideologia de gênero”; “Educação sim, gênero não”; “Menino nasce menino, menina nasce menina”;

“Educação sexual é dever de casa”; “Não a doutrinação de gênero nas escolas”; “Educação com ideologia de gênero é opressão”; “Pelos direitos dos pais no Plano Nacional de Educação: ideologia de gênero não”; entre outros, fizeram o grupo ser alvo de alguns grupos religiosos e de políticos reacionários no município.

Esses grupos e esses políticos buscaram meios para tentar dificultar e/ou impedir que as atividades do projeto seguissem adiante. Uma situação ocorrida foi a publicação, em uma rede social, por um cidadão da cidade, na qual foi exposto o nome de cada professora, do professor e das escolas¹², fazendo críticas ao projeto e afirmando que as/os docentes vinculados a ele estariam *fazendo ideologia de gênero nas escolas* (narrativa retirada do *facebook*, 2017). Com essa alegação, esse sujeito visava causar um amedrontamento frente ao debate de gênero e de sexualidade na escola. Ao empregar o termo “ideologia de gênero”, ele buscou desqualificar os estudos e as produções acadêmicas a fim de coibir qualquer menção a gênero no espaço da escola (PARAÍSO, 2016).

Na postagem desse cidadão, foram realizados comentários no sentido de delimitar o que é “assunto da escola” e o que é “assunto da família”, como, por exemplo: [...] *professor tem que ensinar conteúdo, educação deve vir de casa, se não vem, chama supervisão, direção e os pais do aluno, não o professor querer discutir gênero, partido, religião e etc [...]* (narrativa retirada do *Facebook*, 2017). Tal narrativa expressa o que Foucault (2014) chama de interdição do discurso, como um procedimento de exclusão, que indica que nem todo mundo tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em todos os lugares, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa. Desse modo, a sociedade se organizou de modo a estabelecer o que cada um pode falar e com quem se pode falar. Analisando o comentário do sujeito, ele afirma que existe aquilo que cabe às famílias e não à escola.

Assim, de acordo com a narrativa apresentada, são as famílias as responsáveis pelo que se chama de “educar”; e aos docentes cabe apenas “ensinar”, exclusivamente, conteúdos conceituais. Essa ideia de diferenciar “educação” e “ensino” é bastante presente nos discursos da “ideologia de gênero”. Nos diferentes materiais (cartazes, cartilhas, propagandas, mensagens, panfletos) aparece essa fragmentação do que cabe a cada instituição – família e escola. Nessa lógica, à educação atribuem-se as questões morais, religiosas, ideológicas, valores, convicções, dentre outras; e ao ensino compete as ciências, as letras, as artes. Portanto, na reprodução dos discursos antigênero, as temáticas de gênero e de sexualidade não são entendidas enquanto componentes curriculares, logo, não devem estar inseridas no currículo escolar.

A partir dessas constatações, caberiam questionamentos como: O que é legítimo no currículo? Quais conhecimentos são incluídos e quais são excluídos do currículo escolar? Por que temáticas como gênero e sexualidade, segundo esses discursos antigênero, não são entendidas como conteúdos conceituais? Na verdade, não temos o propósito de responder a essas indagações, mas pretendemos colocá-las em suspenso e pensar acerca

do que é entendido como conhecimento que integra o currículo. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva, menciona que:

Da perspectiva pós-estruturalista podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] (2003, p. 16).

A construção do currículo está imersa em relações de poder que visam controlar, regular e corrigir os sujeitos, com o intuito de produzir o gênero e a sexualidade a partir do que é entendido como “normal”: a heteronormatividade. Quando as temáticas de gênero e de sexualidade adentram o espaço escolar, possibilitam alguns questionamentos e rompimentos com essa norma heterossexual, da lógica binária do gênero, da constituição de família “tradicional” presente nos currículos. Entendemos que essa seja uma das motivações para que grupos conservadores busquem impedir que esses assuntos façam parte dos currículos das escolas.

Ao atribuir as questões de gênero e de sexualidade como do âmbito exclusivo da educação familiar, busca-se manter a construção da subjetividade e das identidades sob a ordem e controle das famílias. Isso pode ser ilustrado com outro comentário na postagem analisada: *Me desculpe, sou pai de uma linda menininha e o dever de educar minha filha é meu [...] educação vem de casa e não preciso ninguém confundindo a cabeça dela, aceitar é uma coisa, agora querer ensinar que isso é normal é outra coisa* (narrativa retirada do facebook, 2017). Ao dizer *querer ensinar que isso é normal*, esse pai está se referindo às questões da homossexualidade e da transexualidade. O posicionamento dele reforça a ideia de que a família heterossexual é quem deve discutir sobre educação moral e sexual com as crianças e adolescentes, em busca de um controle sobre as experiências das/os filhas/os.

Esses discursos expressam que, ao educar em casa, as famílias “garantem” a norma, “garantem” a correspondência entre sexo e gênero e sexo e sexualidade – dentro da norma heterossexual. Possibilitar esse debate no espaço da escola, como mencionou o pai no comentário, poderia “confundir a cabeça” das crianças.

Esse tipo de afirmativa emerge devido a um desconhecimento acerca do conceito de gênero que, como aponta Judith Butler, “são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (2017, p. 26). Com isso, tenta-se problematizar a correspondência que se espera, socialmente, como “normal”. Todavia, ao levantar essa problemática, possibilitamos que diferentes identidades de gênero e identidades sexuais saiam das margens sociais, nas quais são excluídas, anuladas e violentadas, e passem a ser pensadas como possibilidade e com respeito.

Discursos como “confundir as crianças”, “ensinar que isso é normal” ou “influenciar a ser gay”, entre outros, causam incômodo em estudiosas/os de gênero que compreendem gênero e sexualidade como construções históricas e culturais. Essas enunciações não correspondem com aquilo que, de fato, é pensado e discutido ao fazermos uma análise pelo viés dos estudos de gênero. Ou seja, ao defender que construímos o gênero a partir da cultura e do momento histórico que estamos vivenciando, possibilitamos refletir sobre os diferentes modos de ser homens e mulheres, não afirmamos que meninos e meninas podem “escolher” seu gênero, mas sim possibilitamos que seja pensado a respeito das muitas formas de vivenciar o gênero, as quais estão para além da materialidade biológica.

Nesse sentido, a professora Angelita, em sua entrevista, explicitou, com ironia e repulsa: *Vamos dizer que as meninas vão ser meninos e os meninos vão ser meninas? Só uma pessoa ignorante pra não saber que não tem nada a ver uma coisa com a outra.* A indignação dela se deu por haver uma manipulação nos conceitos e nas problematizações por parte do movimento antigênero. Tal movimento vem sendo reproduzido por representações políticas, religiosas e disseminado nas redes sociais, em cartilhas, panfletos entregues em cultos religiosos e materiais áudio visuais disponíveis em plataformas *online*, como percebemos nas declarações no *facebook*; nos cortes da palavra gênero do Plano Nacional e Municipal de Educação, e entre outras situações. Essas manifestações antigênero costumam considerar as discussões de gênero como sendo um “inimigo”, reverberando a ideia de que, ao falar que o gênero é produzido, estaríamos sugerindo que todas as crianças devem “escolher” o gênero. No entanto, essa ideia não corresponde ao debate que de fato é travado, visto que não é negada a existência de uma materialidade biológica, a genitália, por exemplo. Pensar dessa maneira possibilita compreender que os modos de ser mulheres e homens, como nos comportamos, o que é atribuído a cada gênero e o que é esperado de cada gênero é social e culturalmente construído. Assim, existe a possibilidade de desconstruirmos a ideia de que exista “profissão de homem e de mulher”, de que as mulheres devam ter mais responsabilidade com a casa que os homens, de que a heterossexualidade seja o modo “correto” de se relacionar, dentre outros tantos pensamentos.

Diante do episódio e dos ataques que o projeto e os participantes sofreram nas redes sociais, a equipe de tutoras/es e coordenadoras empreenderam alguns movimentos para buscar mais informações e auxílio, em meios jurídicos, junto aos sindicatos de professoras/es das redes municipal, estadual e da universidade, que dessem respaldo ao trabalho e às identidades das/dos integrantes. Baitaca, tutor no projeto, relatou sobre o seguinte fato: *Um dos momentos que me marcou bastante foram os obstáculos encontrados nas ações do ano de 2017, com publicações nas redes sociais que tentaram desestabilizar a equipe, espalhando mentiras sobre o que era desenvolvido nas escolas junto aos professores. A partir deste momento, procuramos, enquanto equipe do projeto, tranquilizar as professoras, mostrando que ao lado delas havia toda uma estrutura que respaldava suas ações e que suas ações estavam subsidiadas por*

documentos legais e parcerias estabelecidas entre o Projeto, a universidade e a Secretaria de Educação municipal (texto narrativo, 2018).

Assim, a postagem colocou as professoras, o professor, tutoras/es e a coordenação do projeto em atenção, mobilizou-os a pensar maneiras de se preservarem, de se defenderem e de assegurarem a importância de manter os debates de gênero e de sexualidade nas escolas. Para Helena, coordenadora do Projeto, *enquanto aqueles que 'abominavam' a discussão se utilizavam de argumentos religiosos, em um estado laico, nós trouxemos leis que respaldam a discussão de gênero na escola e defendem que a escola é o lugar das diferenças* (texto narrativo, 2018).

Helena, ao afirmar que o Estado é laico, entendendo que todo espaço público, incluindo as escolas públicas, não pode tender a uma ou a outra religião, seguir uma ou outra crença, traz um ponto importante para a defesa do debate de gênero e de sexualidade nas escolas. Podemos explicitar isso por saber que a ofensiva antigênero e a expressão "ideologia de gênero" são uma invenção católica, que "emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000" (JUNQUEIRA, 2016, p. 230). Logo, ressoam sobre os discursos antigênero questões morais e cristãs as quais, como aborda Helena, não cabem ao currículo e às escolas públicas.

Dessa forma, o que rege o ensino e a organização escolar são as políticas públicas e as políticas públicas educacionais, que, de diferentes ordens, respaldam e possibilitam os debates de gênero e de sexualidade, e *defendem que a escola é o lugar das diferenças* (Helena, texto narrativo, 2018). Nesse sentido, "foram construídos democraticamente e ratificados pelo Brasil diversos documentos e tratados internacionais que versam tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos" (REIS; EGGERT, 2017, p. 10). Alguns desses materiais, ou seja, os mais relevantes para a discussão da temática de gênero e de sexualidade, tais como Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Maria da Penha, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional e Municipal de Educação, entre outros, foram apresentados e debatidos em um encontro com as professoras e o professor. Isso foi feito em busca de respaldo, de subsídios para manter as discussões nas escolas e, conseqüentemente, o projeto.

Com isso, retomando a ideia de experiência como processo nem sempre tranquilo, porém, que remete ao novo, que possibilita mudanças e altera a história (CASTRO, 2013), todo o grupo participante desse projeto, a partir de situações atravessadas pela ofensiva antigênero, precisou reorganizar-se, modificar-se, buscar novos caminhos a fim de se manter erguido. Na concepção de Larrosa, a experiência não se dá sem risco, "o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo" (2018, p. 26), o movimento da transformação, o percurso da produção de si, da produção do projeto, da produção

de outras/os envolvidas/os nele, significa um colocar-se em perigo, um movimento de desacomodação.

Assim, afetado, desacomodado e sempre se transformando, o projeto seguiu com as ações, cada vez mais fortificado, buscando dar visibilidade às atividades em prol de uma escola que promova a igualdade de gênero e o debate acerca da sexualidade. Foi divulgada, inclusive, uma reportagem, em um telejornal, apresentando algumas ações desenvolvidas por uma escola de educação infantil, em que alunas e alunos assavam, nas salas de aula, abordando questões como os cuidados do corpo, o que são as partes íntimas, quem pode e quem não pode tocá-las, sobre privacidade e respeito ao utilizar o banheiro, pois esse era dividido por turmas e não por gênero.

Com a visibilidade, novamente, grupos conservadores atentaram-se. No dia seguinte à exibição da matéria no telejornal, foi proposto por um vereador do município de Rio Grande/RS o Projeto de Lei intitulado “Programa Escola Sem Ideologia de Gênero”¹³. Retomando o que vinha sendo abordado no *slogan* “ideologia de gênero”, a proposta visava cercar discussões que abarcassem questões de multiplicidades no espaço da escola. Para que o conteúdo do projeto possa ser visualizado, apresentamos alguns artigos e princípios propostos nele:

Art. 1º. É instituído, no sistema municipal de ensino, o “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, de exercício da atividade docente em consonância com os seguintes princípios:

[...]

IV - neutralidade política e ideológica do Estado;

V - o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos;

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. (RIO GRANDE, 2017).

A declaração que, inicialmente, referia-se a uma “neutralidade”, visava limitar as discussões, instituir o que podia e o que não podia ser dito na escola, controlando o currículo e as/os docentes. No que se refere às discussões de gênero, ele apresenta questões

científicas como sendo de cunho ideológico, buscando manipular as informações. Essas manifestações antigênero, apoiadas em causar pânico, promovendo polêmicas e intimidações, como, por exemplo, a proposta de um projeto de lei que ameaça o trabalho de professoras/es nas escolas, motivaram outros grupos que temem a dissolução da família, a apologia à pedofilia, a destruição da infância, o rompimento dos gêneros, dentre outros, (XAVIER-FILHA, 2018), já que esses são assuntos que os/as formuladores/as da retórica “ideologia de gênero” alimentam.

Após a reportagem e a apresentação da proposta do projeto de lei do vereador, inúmeras manifestações aconteceram, muitas delas expressando opiniões sem conhecimento do que de fato era realizado nas escolas. A professora Valéria, que desenvolveu as atividades na escola, quando questionada no grupo de discussão como havia se sentido com a repercussão da reportagem afirmou que: *Primeira palavra: assustador! Quando eu entrei no projeto e a gente apresentou e decidiu que seria para toda a escola a diretora me disse ‘tu sabe que a gente vai comprar uma briga né?’ Eu disse ‘tô dentro’, só que o negócio ficou tão gigante que eu disse pra ela ‘e agora?’ Eu não podia imaginar a dimensão que a coisa tomou [...]* (Valéria, grupo de discussão, 2018).

A narrativa dessa professora possibilita pensar que “a experiência é essa travessia que supõe risco e o sujeito da experiência é como um território de passagem ou uma superfície de sensibilidade, em que algo passa, deixando vestígios, marcas, rastros, feridas” (CASTRO, 2014, p. 20). Desse modo, ela, ao dizer *tô dentro*, assumindo os riscos de debater gênero e sexualidade na escola, coloca-se como território de passagem, aberta à possibilidade das marcas, aberta ao *assustador*.

Enquanto um projeto-experiência produzido, afetado e transformado por diferentes acontecimentos e vozes, os apoios de diferentes sujeitos recebidos foram fundamentais para o fortalecimento do grupo e para que se mantivessem as ações do projeto. Dentre as manifestações, destacamos uma carta de repúdio da reitoria da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) ao projeto de lei, em uma nota que inicia da seguinte forma: *A Reitoria da Universidade considera lamentável o conteúdo equivocado de algumas manifestações que estão ocorrendo nas mídias sociais, as quais distorcem tanto os objetivos do projeto, quanto àquilo que preconiza a Constituição Federal no que tange ao direito à educação* (GIROLDO; DIAS, 2017).

Além dessa, também outros grupos de pesquisa, de forma unificada, divulgaram uma nota de repúdio: *Nós, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes grupos de pesquisas viemos através dessa, manifestar nosso veemente repúdio ao Projeto de Lei número 136/2017* (GRUPOS DE PESQUISA, 2017). Diferentes grupos de pesquisas de outras universidades e inúmeras pessoas da comunidade, em suas redes sociais, manifestaram-se apoiando o projeto, bem como o presidente do Conselho Municipal de Educação, por meio de nota em um jornal local, que expressou seu repúdio ao projeto de lei.

A partir de muitos movimentos, o projeto de lei foi indeferido pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Vereadores em função de ser inconstitucional.

Mesmo assim, propostas como esse projeto de lei, os discursos e insultos como os que ocorreram nas redes sociais, as intervenções dos familiares que buscaram as escolas e as professoras para saber melhor do que se tratava o projeto, bem como todos os discursos antigênero geraram efeitos nas escolas, no trabalho docente e nas propostas de ações que buscavam igualdade de gênero e sexual.

É fundamental apontar que a ofensiva antigênero só vem repercutindo de tal maneira porque o debate dessas temáticas está mais forte nas escolas, mais ativo e em evidência no País. Com a mobilização de grupos reacionários, há outros grupos, outras pessoas que resistem e lutam por igualdade, pela equidade de gênero e pela liberdade das vivências da sexualidade.

Os sujeitos participantes desse projeto, então, estiveram expostos, foram sujeitados à possibilidade de experiência, uma vez que a experiência, enquanto única e individual, cabe a cada um, e cada um deve senti-la e vivenciá-la.

Logo, os enfrentamentos dos discursos antigênero afetaram os participantes do estudo de diferentes formas. Ousamos afirmar isso por sermos sujeitos subjetivados, os quais se constituem a partir dos processos a que somos expostos. Contudo, ao sermos sujeitos de experiência, podemos parar para pensar no que somos, no que sentimos, nos modos como somos interpelados por outros discursos e, assim, temos liberdade para nos constituir frente a eles.

Acontecimentos, resistências e transformações

Falar de experiência, como temos abordado, implica falar de sujeitos afetados, marcados, sujeitos que se colocam em risco, que se colocam abertos, expostos, dispostos a desfazer-se de certezas e a construir outras, sempre provisórias.

Essa experiência, a qual nos toca, movimentou-nos e nos provoca mudanças, posiciona-nos distantes de qualquer neutralidade. Ao contrário, ela fez das/dos participantes da pesquisa sujeitos políticos, que enfrentaram perigos, perigos de pensar e agir diferente, de desafiar relações de poder e, com isso, promoveu transformações nos outros e no mundo. Elas e eles, afetadas/os pelas experiências do projeto, transformaram a si e às relações em que estavam envoltas/os.

Ao se vincularem a esse projeto, que possibilita o debate sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, coordenadoras, tutoras/es, professoras e o professor se posicionaram de maneira estratégica para enfrentar um movimento conservador, que estava ecoando em consequência de discursos de ódio, caluniosos e extremamente excludentes. A ofensiva antigênero alimentou e mobilizou sujeitos a atribuir às discussões de gênero um “inimigo” que visava destruir as famílias, as relações heterossexuais e a “inocência” das crianças.

Por fim, foi possível observar que os efeitos causados pela ofensiva antigênero e pela manipulação dos discursos distorcidos da “ideologia de gênero” permitiram que os sujeitos, assim como o projeto, se fortificassem. Segundo Larrosa, as experiências estremeçam, vibram, fazem pensar, tremer ou gozar e, em algumas mãos, fazem-se canto, “esse canto atravessa o tempo e o espaço, e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (2018, p. 10). Tornaram-se canto as experiências dos atravessamentos da ofensiva antigênero, cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra e de luta contra o domínio do conservadorismo, do preconceito, do discurso de ódio. As/os participantes do projeto-experiência moveram-se em função dos ataques sofridos, criaram estratégias, produziram cantos, transformaram a si e ao projeto.

Essa ofensiva antigênero produziu alguns acontecimentos que se destacaram nas narrativas, como, por exemplo: uma escola ter deixado o projeto por se negar a expor uma placa com o nome do projeto e, com isso, ter a palavra “gênero” de forma visível; os discursos nas redes sociais contra as ações que vinham sendo desenvolvidas no projeto e, ainda, o projeto de lei, intitulado “Programa Escola sem Ideologia de Gênero”, o qual buscava cercear a função docente e impedir que as discussões referentes a essas temáticas estivessem na escola.

A partir dessas situações, os/as participantes necessitaram de estratégias para manter as ações do projeto, como tomar conhecimento das políticas públicas e das políticas públicas educacionais as quais respaldam as discussões acerca das questões de gênero e de sexualidade no espaço da escola e, também, buscar apoio na universidade, nos sindicatos de professoras/es e na Secretaria Municipal de Educação a fim de enfrentar os mecanismos de poder e os outros atravessamentos da ofensiva antigênero.

Portanto, o projeto-experiência e o seu desenvolvimento movimentaram diferentes setores, fizeram vibrar as/os participantes e também as escolas a que estavam vinculadas, reverberando nas famílias, na universidade, no legislativo e na comunidade. Isso aconteceu porque as marcas da experiência, ao nos tocarem, movimentam-nos; ao nos fazerem pensar, elas possibilitam mudanças; ao nos transformarem, trazem a possibilidade de mudar os outros e o mundo.

Por fim, as experiências não podem ser sistematizadas, programadas e pré-determinadas. Afinal, elas pertencem à vida, à subjetividade de cada pessoa. Nesse sentido, foi preciso que cada uma e cada um estivesse em movimento e, sem saber dos acontecimentos e atravessamentos que enfrentariam, pudessem sentir, pudessem ser afetados e transformados.

Recebido em: 13/05/2020, Reapresentado em 25/05/2020 e Aprovado em: 05/06/2020

Notas

- 1 Segundo Junqueira (2017), há um movimento transnacional antigênero presente em mais de 50 países, entre eles: França, Itália, Espanha, Alemanha, Bélgica, Polônia, Croácia, Eslováquia, Finlândia, Equador, Uruguai, Bolívia, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Taiwan, entre outros. Em comum há o envolvimento de elementos políticos e religiosos. A defesa da “família natural” é um dos discursos mais evidente entre eles.
- 2 Utilizaremos o termo “antigênero” entendendo-o como “referência a uma tomada de posição contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018, p. 181).
- 3 A “Cartilha Ideologia de Gênero” não apresenta autoria. Entretanto, em um vídeo disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=7pSUXG-URyw&t=3120s>, o professor Felipe Nery apresenta a cartilha e se intitula como autor dela. O material da cartilha apresenta as questões sobre a construção do gênero como algo perigoso e afirma, ao longo das páginas, que está sendo ensinado nas escolas que “todas as crianças vão aprender que não são meninos ou meninas, e que precisam inventar um gênero para si mesmas”; também afirma que haverá a “destruição das famílias”. No mesmo vídeo, é divulgado um *link* para *download* do material https://www.4shared.com/get/I-TMmquWba/Cartilha_Ideologia_de_Gnero.html.
- 4 Apresentamos a flexão de gênero ao longo do texto, usando os termos sempre no feminino na frente, para visibilizar o feminino, pois entendemos que a linguagem produz sentidos e significados; também porque a pesquisa na qual este artigo se apoia conta com mais mulheres participantes.
- 5 Esta pesquisa tem auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.
- 6 Este artigo integra a pesquisa de Mestrado intitulada “Escolas Promotoras da Igualdade de Gênero: Tessituras de um projeto-experiência”, que tem como objetivo analisar as possíveis experiências produzidas pelos/as participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Disponível em: <https://argo.furg.br/?B-DTD12301>
- 7 As professoras e o professor, que participaram das entrevistas, assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 8 As professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 9 As sete professoras e o professor que participaram do Grupo de Discussão foram os que se dispuseram a participar e já haviam participado das entrevistas.
- 10 As tutoras e tutores que compartilharam conosco seus textos narrativos assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa.
- 11 Todas/os as/os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento autorizando sua participação no estudo. As narrativas das/os participantes estão apresentadas em itálico ao longo do texto e pautadas em princípios éticos. A fim de garantir o anonimato dos sujeitos, utilizamos pseudônimos, preservando, assim, a identidade de cada um e cada uma.
- 12 As informações foram obtidas por esse cidadão da página do projeto em uma rede social que era usada para divulgar ações e reportagens referentes ao trabalho desenvolvido para a promoção da igualdade e de equidade de gênero.
- 13 O projeto de lei não se encontra disponível. Para acessá-lo na íntegra, entrar em contato com as autoras do artigo.

Referências

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato de Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 288p.
- CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- CASTRO, Roney Polato. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora, 2013. p. 139 – 158.
- COSTA, Regina Rodrigues; SILVA, Aínda Monteiro. Abordagens de gênero e sexualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 499-512, mai./ago. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos. Manoel Barros da Mota (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GIROLDO, Danilo; DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Nota da Reitoria**: Educação para igualdade. Site FURG, 2017. Disponível em: <https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>. Acesso em: 03 de maio de 2019.
- GRUPOS DE PESQUISA. **Nota de repúdio**. Site FURG, 2017. Disponível em: <https://novosite.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-31015>. Acesso em: 03 de maio de 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 (Org.) **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas Públicas de Educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Resistência e (ocupa)ções nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. p. 179-210.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 15–34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2014.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno pedagógico anos iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RIO GRANDE. Câmara Municipal do Rio Grande. **Projeto de Lei de vereador nº 136/2017**. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “PROGRAMA ESCOLA SEM IDEOLOGIA DE GÊNERO”. Rio Grande, 2017.

RIO GRANDE. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=13998>. Acesso em: 02 de maio de 2019

SILVEIRA, Maria Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117–138.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de Resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, Juí, Ano 35, nº 111, p. 46-63, maio/ago. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54–66.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: construção de pânico morais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 123-140.