

Educação democrática e equidade de gênero: *disputas na cultura escolar*

Democratic education and gender equity:
disputes in school culture

Educación democrática y equidad de género:
disputas en la cultura escolar

 **FERNANDO SEFFNER***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

 **FERNANDO PENNA****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo explora o conceito de educação democrática a partir da tradição de escritos sobre democracia, cultura escolar e movimentos das culturas juvenis. O recorte temporal no período pós Constituição Federal de 1988 enfatiza os enfrentamentos dos anos 2000 no Brasil, envolvendo ataques à liberdade de ensinar, como ‘escola sem partido’ e denúncia de uma ‘ideologia de gênero’. Estabelece diálogos entre a educação democrática e a equidade de gênero na cultura escolar, investigando situações do ensino de História, campo de atuação dos autores. A preocupação com uma educação democrática é valorizada como estratégia em movimento dentro das escolas, fruto de embates entre marcadores sociais de diferença e preocupações das culturas juvenis, envolvendo disputas políticas, éticas, estéticas e cognitivas. Trata-se de um frutífero campo para pensar a formação dos/das estudantes.

Palavras-chave: Educação Democrática. Ensino de História. Equidade de Gênero. Cultura Escolar. Democracia.

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <fernandoseffner@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <fernandopenna@id.uff.br>.

ABSTRACT: The article explores the concept of democratic education based on the tradition of writings on democracy, school culture and youth cultural movements. The time frame in the period after the Federal Constitution of 1988 emphasizes the confrontations of the 2000s in Brazil, involving attacks on the freedom to teach, such as the ones by the movement called 'Escola Sem Partido' and the denunciation of a 'gender ideology'. It establishes dialogues between democratic education and gender equity in school culture, investigating situations in History teaching, the authors' field of activity. The concern for democratic education is valued as a moving strategy within schools, as the result of clashes between social markers of difference and concerns of youth cultures, involving political, ethical, aesthetic and cognitive disputes. This is a fruitful field for thinking about student education.

Keywords: Democratic Education. History Teaching. Gender Equity. School Culture. Democracy.

RESUMEN: El artículo explora el concepto de educación democrática desde la tradición de escritos sobre democracia, cultura escolar y movimientos culturales juveniles. El marco temporal posterior a la Constitución Federal de 1988 enfatiza los cotejos de la década de 2000 en Brasil, que implicaron ataques a la libertad de enseñar, como la 'escuela sin partido' y la denuncia de una 'ideología de género'. Establece diálogos entre educación democrática y equidad de género en la cultura escolar, investigando situaciones en la enseñanza de la Historia, campo en que actúan las autoras. La preocupación por una educación democrática se valora como una estrategia en movimiento dentro de las escuelas, resultado de choques entre marcadores sociales de diferencia y preocupaciones de las culturas juveniles, que involucran disputas políticas, éticas, estéticas y cognitivas. Este es un campo fructífero para pensar la formación de las/os estudiantes.

Palabras clave: Educación democrática. Enseñanza de Historia. Equidad de género. Cultura escolar. Democracia.

Andando em círculos, em espirais, em retas ou tudo ao mesmo tempo

Este artigo é fruto da articulação entre interesses de pesquisa e de ação político-pedagógica dos autores. De um lado, questões que envolvem negociações em gênero, sexualidade e educação no cotidiano escolar; de outro, o interesse em explorar o campo da educação democrática em seu valor ético e político na cultura escolar. Em comum, os dois autores elegem o território do ensino de História – e as situações que envolvem o dia a dia de aulas de História na Educação Básica – como lugar de observação das disputas éticas, políticas e cognitivas de cada um dos focos de interesse. Ademais, os dois autores, em estreito diálogo com a noção teórico-política de interseccionalidade, buscam construir um pensamento especulativo acerca da educação, investigar a proposição de metodologias de ensino e propor estratégias de gestão democrática da escola. Todavia, reconhecem, de modo humilde, suas próprias limitações para operar com tantas diretivas políticas e categorias teóricas ao mesmo tempo, pois visam, em última instância, pensar boas estratégias educacionais para o cotidiano escolar nas aulas de História, o que envolve a produção de artefatos pedagógicos para diferentes grupos de estudantes, em diferentes contextos culturais e sociais.

Articular tantos elementos para pensar o ensino de História – ou saber que se deve andar em círculos, espirais e retas, ao mesmo tempo – levou a pensar este artigo como etapa dessa caminhada. Privilegiamos reflexões sobre o que podemos entender por educação democrática e sua conexão com um marcador social da diferença, sempre de olho em situações didáticas de ensino de História, pensando na interseccionalidade. Caminhamos um tanto mais em linha reta do que desejaríamos, mas sem perder o gosto por caminhar futuramente em círculos, espirais e em outros percursos, agregando maior amplitude de marcadores e posições de sujeito/a. Fazemos o exercício conceitual e pedagógico de pensar o ensino de História na intersecção entre proposições de uma educação democrática e um programa educacional preocupado com a equidade nas relações de gênero. Daí tiramos elementos para seguir pensando sobre proposições mais interseccionais, nas quais outros marcadores sociais da diferença – como raça, orientação sexual, geração, classe social, pertencimento religioso, local de nascimento, estrutura familiar, estado civil etc. – possam estar presentes e ser levados em conta. Associamo-nos a uma ideia posta em vários momentos da obra de Clarice Lispector: a de que escrever é procurar (LISPECTOR, 1984). Escrevendo procuramos uma abordagem mais plena da interseccionalidade.

Pensar uma cultura escolar que se ocupe dos marcadores sociais da diferença – no caso deste artigo, o marcador gênero – e os articule com a proposição de uma educação democrática é algo que fazemos por crença, ofício e por observar, no cenário brasileiro e mundial, a ação de numerosos movimentos que visam despolitizar o campo educacional. Em sintonia com as preocupações de Grégoire Chamayou (2020), entende-se que a despolitização envolve esforços para limitar e até mesmo impedir a expressão das demandas

dos/das sujeitos/as, para limitar e até mesmo anular a capacidade dos/das indivíduos/as de se organizarem de forma coletiva e instaurarem uma democracia, cujo valor maior é a percepção do direito a ter direitos (CHAUÍ, 2018a; 2018b). O direito a ter direitos é algo que se ensina – ou não se ensina – às novas gerações.

Há na sociedade brasileira uma profusão de movimentos sociais de caráter francamente reacionário, como ‘escola sem partido’, que ataca a educação democrática, e a pretensa denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, que ataca a liberdade de ensinar em questões de gênero e sexualidade, buscando sufocar a possibilidade do direito a ter direitos. São direitos sexuais e reprodutivos, a nome social, à livre expressão de gênero e sexualidade, de gestão democrática da escola, de divergir da norma (dentro da lei), de opinar politicamente, entre outros. As reflexões que fazemos aqui envolvendo questões de gênero e sexualidade se alinham com o que vem sendo feito no campo da educação, com vigor, sobre as relações étnico-raciais:

Ao longo das pesquisas, cada vez mais tenho entendido que as ações do movimento negro transnacional no âmbito da educação, seja no Brasil ou nos Estados Unidos, mesmo com diferenças, partem da compreensão de que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação. Democracia, nos currículos e nas escolas, pressupõe participação e representação de todos os envolvidos no processo educativo. Na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo e dificulta que memórias e histórias das populações negras estejam presentes nos currículos e no ensino de História, inviabiliza-se o desenvolvimento de uma perspectiva democrática no processo educativo (PEREIRA, 2019, p. 140).

Articular as aprendizagens em torno de questões como gênero, sexualidade, geração, classe, raça, deficiência, família, estado civil, pertencimento religioso, laicidade do Estado, origem regional, disputas oriente/ocidente é algo que ganha relevância em uma perspectiva interseccional e guarda estreita sintonia com a educação democrática. A redução da desigualdade de gênero, dentro da perspectiva da interseccionalidade, envolve perceber que há homens e mulheres brancos e brancas, negros e negras, pardos e pardas; solteiros/as e casados/as; com orientação sexual LGBTQIAPN+ e até mesmo para muito além da sigla; com diferentes projetos de família, casamento e estado civil; com diferentes corpos, alguns deles reconhecidos como atípicos, com deficiência ou dissidentes da norma; com diferentes origens regionais e oriundos/as de diferentes pontos do planeta; vinculado/as a tradições políticas e culturais orientais ou ocidentais; com pertencimentos religiosos dos mais diversos, inclusive sem adesão a nenhuma crença religiosa etc. Assumimos também que a cultura escolar é instância pública, e a escola é local onde todas essas posições de sujeito/a estão presentes, o que é desejável e é um indicador da educação democrática. O espaço público é local de convívio e negociação das diferenças.

A democracia, conforme Marilena Chauí (2018a, 2018b) não é, como muitas vezes se diz, a forma política do consenso. Ela é a forma política que considera o conflito como

legítimo e necessário, buscando mediações para que possa se exprimir – ou seja, não ser reprimido, podendo vir a ser resolvido. Produzem-se, assim, modos de convivência que respeitam a diversidade e a diferença. Tal processo guarda forte valor educativo no viver em espaço público, daí também sua dimensão central na cultura escolar, o que explica, entre outras coisas, por que no texto da Constituição Federal de 1988 a única instituição sobre a qual se diz claramente que deve ter uma gestão democrática é a escola (BRASIL, 2016). O trabalho pedagógico em torno dos conflitos – assim como em torno dos erros – tem valor educativo e amplia as possibilidades de relação entre diferentes sujeitos/as e coletivos humanos, possibilitando afirmar que “nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado” (GIL *et al.*, 2022, p. 06).

A trajetória escolar se faz em estreita relação com a norma, seja a de gênero e sexualidade (cisheteronormatividade), a de raça (branquitude), a de pertencimento religioso (ser cristão), a de classe (valores de classe média urbana culta), de regime político (democracia liberal), da língua (a língua dita ‘cult’) etc. Os jovens e as jovens que habitam a cultura escolar podem ser levados/as a adequar-se à norma, ou dela divergir. O conflito, assim como o erro ou a falha, é um momento em que se pode perceber melhor como a norma funciona, o que ela produz ou esconde, de acordo com o que discute Fernando Seffner (2022). O silêncio acerca da norma, conforme argumenta Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023) é a mais eficiente estratégia política de manutenção do poder dos/das privilegiados/as na estrutura normativa dada. Instaurar o debate, fazendo emergir conflitos e contradições, é tarefa educativa em todos os campos, notadamente na cultura escolar. Se vai à escola para aprender a ler e escrever e falar, argumentar, entender o ponto de vista do/da outro/a e conhecer melhor seus próprios pontos de vista, que podem ter sido incorporados ao nosso funcionamento cotidiano quase sem percepção. Com isso nos aproximamos da perspectiva política e pedagógica da interseccionalidade, maneira sensível de pensar a identidade e sua relação com o poder, bem como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Para dar conta dos propósitos enunciados, este artigo conta com mais três seções. Na primeira, apresentamos um conjunto de reflexões em torno da educação democrática. Na segunda, pensamos o campo específico do marcador social escolhido, o gênero. Na terceira seção estabelecemos conexões ao mesmo tempo em que dialogamos com uma situação fruto da etnografia de cenas do ensino de História, à moda de considerações finais, que abrem caminho para outras reflexões.

A teorização crítica e interseccional na educação democrática

As expressões contemporâneas da interseccionalidade [...] e a educação crítica não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciaram uma à outra. Ambos os projetos têm histórias muito mais longas que aquela que podemos apresentar aqui, e a relação entrelaçada melhorou os dois. No entanto, as mudanças induzidas pela crescente influência do neoliberalismo e, mais recentemente, do populismo de extrema direita sobre as escolas e as instituições públicas puseram em risco essa relação sinérgica (COLLINS & BILGE, 2021, p. 212).

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge reconhecem uma relação sinérgica entre a interseccionalidade e a educação crítica. As autoras defendem que a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é um “texto fundamental para a interseccionalidade”, por usar uma linguagem que abre a possibilidade para uma análise que abarque as diferentes relações de desigualdade social (COLLINS & BILGE, 2021, p. 212). Nossa apropriação do termo *educação democrática* se aproxima daquela realizada pelos/as autores/as do campo da Pedagogia Crítica (fortemente influenciada pelas ideias de Freire), mas incorporando as contribuições do campo da interseccionalidade. Em verdade, é mais do que isso, porque a discussão realizada por Collins (2022) sobre a interseccionalidade como teoria social em construção nos permite repensar a forma de teorização na educação democrática.

Collins mobiliza “a distinção entre a teoria social como um corpo de conhecimentos que explica um fenômeno e a teorização como o processo usado para criar esse corpo de conhecimentos” (COLLINS, 2022, p. 77) para pensar a interseccionalidade como uma teoria social em construção. Gostaríamos de traçar um paralelo entre essa proposta e uma forma de teorização crítica na educação democrática – ou seja, um determinado processo usado no desenvolvimento de explicações sobre o fenômeno educacional com foco na sua dimensão democrática. Essa forma de teorização é indissociável de um projeto de conhecimento resistente: no caso da teorização crítica na educação democrática, foi constituído em oposição a uma forma de violência contra a educação que se fortaleceu no Brasil na década de 2010, tendo como ponto nodal a proposta de uma ‘escola sem partido’.

Os/As defensores/as da suposta ‘escola sem partido’ entendiam que educadores/as eram ‘militantes travestidos/as de professores’ e que ‘professor/a não é educador/a’. O coletivo Professores contra o Escola sem Partido foi constituído na luta contra essa forma renovada de violência na educação e a nomeou, em 2015¹, como “ódio aos professores” (PENNA, 2016; OLIVEIRA, 2022). A violência era direcionada à dimensão educacional, portanto política, do fenômeno escolar e atingia qualquer um dos seus elementos que manifestassem um caráter emancipatório – desde temas a serem discutidos em sala ou fixados em livros didáticos até sujeitos/as que se posicionassem nesse sentido, fossem estudantes ou profissionais da educação. Os/As defensores/as da ‘escola sem partido’ precisavam de um espantinho como alvo de sua campanha política de manipulação do

pânico moral; e que figura melhor do que a do/da ‘professor/a doutrinador/a’, que visaria realizar um ‘sequestro intelectual’ das crianças e destruir a ‘família tradicional’? O discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’ pretendia transformar professoras, professores e profissionais da educação em alvos dessa campanha de ódio.

Podemos considerar que os grupos reacionários têm sucesso, em alguma medida, porque conseguem criar um clima de insegurança, no qual muitos/as profissionais se autocensuram, por medo, e outros/as são alvo de perseguição. No entanto, verificamos que esses grupos reacionários fracassarão, em última instância porque as educadoras e os educadores não aceitaram o lugar de vítimas e se organizam, cada vez mais, articulando ações sociais de resistência. Tais ações constituem-se como projetos de conhecimento resistente, porque “são guiados menos pela questão se devemos ou não resistir aos arranjos de poder prevaletentes e mais pela indagação sobre as formas que essa resistência poderá ter” (COLLINS, 2022, p. 168). É o que Collins chama de “teorização crítica via práxis”:

a teorização crítica em projetos de conhecimento resistente está aberta a metodologias mais abrangentes como parte de seu projeto teórico. Algumas teorias críticas, como a teoria racial crítica e a teoria feminista, demonstram algum tipo de compromisso com a práxis – a saber, a relação entre ações e ideias. Dentro desta estrutura, as ideias não impulsionam ações – caso de teorias como ideias que são testadas na prática por meio da ação, ou de comportamentos que são influenciados pela análise. Em vez disso, a práxis cria um espaço mais amplo para a teorização crítica, precisamente porque não se limita a um ato distinto em um momento específico do tempo, mas pode inspirar todo um ethos de um projeto (COLLINS, 2022, p. 169-170).

Os projetos de conhecimento resistente entendem a ação social como uma forma de teorizar e valorizam as experiências como fonte rica de discernimento. A análise crítica que faz parte dessa ação tem a intenção de fomentar a mudança social, assumindo um compromisso com a justiça social. Na última década, a ação docente precisou resistir não apenas aos ataques característicos da extrema direita (‘escola sem partido’, educação domiciliar, denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, militarização das escolas etc.), mas também ao avanço e à intensificação das políticas neoliberais no campo educacional (Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, precarização do trabalho docente). Cada uma dessas lutas constituiu diferentes projetos de conhecimento resistente interconectados. A educação democrática pode ser mobilizada, nesse contexto, como uma tentativa de destacar a interconexão entre esses projetos e fortalecê-los mutuamente através do engajamento dialógico. Assim, a teorização crítica na educação democrática não apresenta apenas um paralelo com a proposta da interseccionalidade como teoria social em construção, mas se constitui também como uma teorização interseccional.

A educação democrática, no seu cerne, está preocupada com a equidade educacional, ou seja, a garantia do direito à educação para todos, todas e todes. As escolas e as universidades estão inseridas em sociedades caracterizadas por desigualdades sociais estruturais e, portanto, são atravessadas por elas. Essas desigualdades sociais se

convertem em exclusão nos/dos espaços educativos. Ao compreender que diferentes relações de opressão estão interconectadas e se constituem mutuamente, estamos usando a interseccionalidade como ferramenta analítica. Collins e Bilge definem a interseccionalidade da seguinte forma:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS & BILGE, 2021, p. 15-16).

Se as relações interseccionais de poder também atravessam escolas e universidades e se convertem em exclusão nesses espaços, a teorização crítica na educação democrática através da práxis dos projetos de conhecimento resistente também precisa ser interseccional. Dessa defesa vem nossa proposta de pensar em uma *teorização crítica e interseccional na educação democrática*, comprometida com um engajamento dialógico entre os diferentes projetos de conhecimento resistente. Apesar de interconectados e em diálogo, esses projetos possuem as suas especificidades e, no presente texto, focaremos as questões de gênero e sexualidade.

Aprendizagens das questões em gênero e sexualidade na cultura escolar

Aprender acerca das questões de gênero e sexualidade significa poder falar sobre elas, poder perguntar sobre o que se tem curiosidade, estar frente a professores e professoras com liberdade para abordar tais questões, estudar em uma escola que tenha acesso a materiais didáticos – livros, jogos, cartilhas, imagens, vídeos, filmes, indicação de links e redes sociais – nos quais tais questões sejam abordadas. Mais importante ainda, as informações que alimentam os debates acerca de tais temas em sala de aula devem ser de natureza científica, ancoradas em uma ética republicana, laica e em razões públicas. Por fim, é necessário que a abordagem de tais questões esteja amparada em leis, diretrizes curriculares, livros didáticos validados pela autoridade educacional e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. E nossa proposição é que tal abordagem esteja em sintonia com a educação democrática, conforme discutem Mariona Massip Sabater, Edda Sant (2022) e Maria Belén Díez Bedmar (2022).

No Brasil das últimas duas décadas, um conjunto de movimentos sociais de corte reacionário, autoritário, não científico e não democrático insiste em propagar pânico moral sobre a abordagem escolar de tais temas, insistindo que a prerrogativa de sua abordagem

seja das famílias e das religiões, não da escola. Ou ainda, que a escola, dotada de autonomia segundo a Constituição Federal de 1988, só possa abordar tais temas dentro dos valores das famílias e das religiões, mesmo quando esses atentam contra a ciência e a legislação. Isso configura claramente uma tentativa de ‘colonizar’ a cultura escolar pelas aspirações particularistas de algumas das famílias e alguns dos grupos religiosos, retirando-lhe o caráter de autonomia, gestão democrática, bem como a dimensão de bem público, conferidos pela Constituição Federal. Em seu artigo 205, são claramente assegurados a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). Ainda nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação das crianças e jovens é um dever de promoção conjunta do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, não indicando que a escola deva ter sua autonomia submetida à das famílias.

Os movimentos² que buscam essa ‘colonização’ da escola defendem que tais temas – e vários outros, como as questões sobre raça, religiões de matriz africana, desigualdade, papel dos militares na história nacional, denúncias de torturas durante a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, novos modelos de família para além do casal heterossexual monogâmico, conquistas de direitos civis e sociais por populações vulneráveis e em termos de patrimônio histórico e cultural – não sejam abordados na escola. São movimentos sempre contrários à inclusão de temas e questões contemporâneas no percurso escolar, usando de modo abusivo a partícula ‘sem’, listando depois dela tudo o que lhes parece que deva ser silenciado.

Passam a ideia distorcida de que a melhor escola é aquela que não aborda tais temas, pela deliberada confusão que fazem entre o tema – por exemplo, a pornografia – e a denominação de um movimento, ‘escola sem pornografia’. Claro está que ninguém deseja uma escola ‘com’ pornografia. Mas a prevenção aos males que a pornografia pode causar não se alcança eliminando sua discussão da formação escolar, pelo contrário, a prevenção só será alcançada se tais questões puderem ser debatidas – no caso da pornografia, há experiências exitosas em países como o Canadá e a Austrália. A violência contra a mulher só experimentou redução no Brasil quando foi amplamente discutida pela sociedade, que terminou aprovando tanto a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) quanto a chamada Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015), que dotaram o poder Judiciário de instrumentos para punir tais práticas, bem como permitiram ao poder Executivo lançar políticas públicas de educação e prevenção; e igualmente, que influenciaram a necessidade da abordagem de tais instrumentos jurídicos na formação escolar, particularmente aquela do ensino médio.

Os movimentos sociais de cunho autoritário e não democrático insistem em afirmar que a abordagem de tais temas é proibida a professores e professoras, ou então que não é devidamente regulada em lei. As evidências em contrário são fartas. Em levantamento recente, consultando bases de dados, decretos, leis, portarias, acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e outras publicações que norteiam a educação brasileira, Thiene Pelosi Cassiavillani e Mirian Silva Albrecht (2023) chegaram à seguinte conclusão:

Ainda que o momento seja de grande pressão política para que a Educação Sexual, assim como quaisquer questões ligadas à gênero e sexualidade, sejam silenciadas nas escolas brasileiras, existe toda uma teia de documentos normativos, acordos internacionais, manuais, leis e decretos que respaldam e legitimam o trabalho dessa temática nas escolas brasileiras. E, para além disso, a pesquisa demonstrou que a prática educacional realizada sem a inserção de uma Educação Sexual sistematizada está na contramão da legislação nacional. Diversos documentos oficiais da Educação, assim como leis e decretos mais amplos, determinam a promoção, junto a crianças, jovens e adolescentes, das aprendizagens necessárias para que esses exerçam plenamente a sua cidadania, sua sexualidade, sua inserção social, sua capacidade de diálogo, o respeito às liberdades e à diversidade (CASSIAVILLANI & ALBRECHT, 2023, p. 18).

As forças de extrema direita, de forte cunho autoritário e não democrático, empenham-se em eliminar os possíveis conflitos sociais, não por sua resolução ou mediação, como já apontamos na introdução, mas pela tentativa de eliminar a existência política daqueles e daquelas que pensam de modo diferente dos valores conservadores. Dessa forma, quem se opõe a suas ideias é levado/a a se calar e, no limite, a não existir politicamente, tornando assim possível a prisão ou a simples eliminação física, como temos assistido na transformação do/da antagonista em inimigo/a a ser extinto/a, e nos elevados índices que ainda persistem entre nós de assassinatos da população LGBTQIAPN+, das mulheres pelo feminicídio e, em particular de travestis e transexuais, sem falar da população jovem masculina negra, objeto de verdadeiro genocídio.

Calar a oposição é claramente um ato de censura, proibido pela legislação brasileira, e não tem sintonia com os valores de uma Educação democrática. Das muitas formas de estabelecer censura, a que tem sido utilizada é afirmação da prerrogativa de famílias – algumas, sempre aquelas que alimentam ideologias conservadoras e não democráticas – e confissões religiosas – algumas, sempre aquelas que defendem uma moralidade punitiva e centrada na figura de um deus vingativo – sobre os valores da cultura escolar. Por iniciativa de um grande conjunto de instituições públicas, coletivos, universidades e poder Judiciário, foi publicado o *Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas* (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et. al.*, 2022), que aborda diretamente a questão da relação entre família e escola:

Os ataques contra docentes e instituições de ensino são provocados por movimentos reacionários que promovem desinformação geral, medos, preconceitos e que, de forma leviana, mobilizam o sentimento das famílias sobre temas naturalmente inquietantes no ensino (política, desigualdades, gênero, sexualidade, racismo etc.). Essa manipulação parte do argumento de que as famílias – em especial, as conservadoras – teriam o direito de determinar quais conteúdos a escola deveria abordar. Ocorre que os princípios constitucionais da educação escolar são direitos previstos como cláusulas pétreas (imutáveis) na Constituição, cujo propósito é justamente servir à proteção e à defesa de educadoras e educadores, estudantes e escolas contra ameaças que possam sofrer. A democracia – e, como consequência, a participação e a gestão democrática da educação – tem como finalidade, como “chão”, a garantia dos direitos humanos; em especial, do direito humano à educação de qualidade

para toda a população. Portanto, a gestão democrática não pode ser evocada como forma de restringir os direitos legalmente previstos e limitar a abordagem de conteúdos escolares ao que defende as doutrinas religiosas e políticas de determinadas famílias (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.*, 2022, p. 06).

O excerto permite perceber que a extrema direita, religiosa ou não, responsável direta por tais ataques, não apenas age para eliminar agrupamentos dos quais discorda no espectro político, como age decididamente para promover o pânico moral e o caos informacional, utilizando as já conhecidas táticas de difusão de *fake news*. Não por acaso, os mesmos grupos que atacam a autonomia escolar defendem também a não regulamentação das plataformas de redes sociais, possibilitando ali a instauração de discursos de ódio, tomados como ‘manifestação da liberdade de expressão’. O ódio contra grupos sociais, instituições, populações e indivíduos/as é um sentimento que poucas vezes encontra justificativa. Na sociedade brasileira contemporânea, ele não é um sentimento individual, mas algo promovido ativamente por organizações, se transformando em uma máquina de eliminação de pessoas – tanto física quanto moral, buscando tornar abjetos e desprezíveis grupos sociais historicamente vulneráveis.

Pensando especificamente nas trajetórias escolares, tomamos os dados da pesquisa que investigou oportunidades e riscos associados ao uso da internet pela população de 9 a 17 anos no Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020). Por um lado, a pesquisa mostrou que 89% das crianças e adolescentes brasileiros/as têm acesso à internet. Por outro, evidenciou a proliferação de discursos de ódio nos ambientes virtuais, afetando os/as jovens: 31% das meninas e 24% dos meninos indicaram ter sido tratados/as de forma ofensiva. Entre os/as jovens entrevistados/as, 43% afirmaram já terem sido discriminados/as na internet. Conteúdos sobre violência atingem mais as meninas, num percentual de 27%, e de 17% entre os meninos. Tais dados corroboram o que foi levantado por Cassiavillani e Albrecht (2023):

Uma escola sem a presença da Educação Sexual perpetua violências e desigualdades, o que vai na contramão do que preconizam os documentos. Em um país em que sexo, gênero, sexualidade e violência estão tão interligados, professoras, professores e a escola possuem a responsabilidade de promovê-la numa perspectiva integral. Essa perspectiva é aquela que constrói, junto a estudantes, reflexões sobre si e sobre o outro, sobre corpo, prazer, saúde e diversidade, no intuito de combater as desigualdades e violências baseadas em diversos marcadores sociais, como gênero e expressões individuais de identidade e sexualidade (CASSIAVILLANI & ALBRECHT, 2023, p. 18).

Perceber que o mundo é diverso, que as pessoas têm multiplicidade de posições políticas, oriundas em grande parte dos marcadores sociais da diferença – pertencimento religioso, raça, classe social, nível de consumo, gênero, orientação sexual, estado civil, origem regional, origem étnica, filiação política e partidária, raça, deficiência, geração etc. – é elemento de ordem cognitiva, além de política, estética, científica. Perceber também

que boa parte da vida em sociedade é um esforço no sentido de lidar com tal conjunto de marcas diversas é atributo da Educação democrática, a saber, mediação e resolução de conflitos, vistos como inerentes à vida em comum. Perceber igualmente que muitas crianças e jovens não se reconhecem na norma cisgênera e desejam viver de outros modos, como discute Fernando Seffner (2022), é igualmente uma demonstração de capacidade cognitiva, apreço pelos valores da democracia e estímulo à solidariedade.

Nos excertos acima, temos nos ocupado em mostrar como as questões de gênero e sexualidade são promotoras de diversidade e diferença entre sujeitos/as, e como os esforços da cultura escolar devem caminhar no sentido da construção de um *modus vivendi*, termo que compreende mecanismos democráticos de mediação entre pessoas e grupos sociais que pensam de modo diferente.

O Brasil é signatário e já foi propositor de inúmeros acordos internacionais, no âmbito das Nações Unidas e cooperações bilaterais – com o Mercosul e a União Europeia, por exemplo –, que enfatizam os direitos das mulheres como direitos humanos, os direitos da população atualmente designada como LGBTQIAPN+ também como direitos humanos e os direitos dos/das jovens como direitos humanos. O Brasil também é signatário de acordos internacionais que asseguram o direito das novas gerações ao mais amplo processo de formação científica em todos os temas e contextos. Todas essas obrigações legais têm implicações na trajetória escolar. Uma pequena demonstração disso é a adesão do Brasil ao documento *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências* (UNESCO, 2018), que enfatiza tanto o respeito pelas demandas de conhecimento das culturas juvenis, quanto a orientação de que as abordagens se façam em sintonia com conhecimentos científicos, em linguagem adequada e evitando processos de estigma e discriminação.

As famílias podem não ter uma organização interna democrática, assim como as religiões – vale lembrar que a Igreja Católica Romana é uma monarquia masculina de direito divino, com prerrogativa de funcionar assim; é um direito dos/das fiéis reconhecerem que essa é uma modalidade válida de organização, como é um direito de outros/as fiéis discordar disso, não aderir ou lutar para modificar essa situação.

Há um consenso internacional de que a escola deve ter uma gestão democrática e que os/as jovens têm direito à formação republicana e laica. Um dos motivos principais para isso é que essa modalidade de organização escolar permite a superação do racismo, dos preconceitos de gênero e sexualidade, das discriminações por conta de posições diversas daquelas de marcadores sociais da diferença, da luta contra a ampliação da vulnerabilidade de grupos sociais e indivíduos/as. Esses são também os princípios da Constituição Federal de 1988:

É fundamental destacar que a superação das desigualdades e o enfrentamento dos preconceitos e das discriminações estão expressos no Art. 3º da Constituição Federal como objetivos máximos da República Federativa do Brasil: construir uma

sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Objetivos aos quais a política educacional está, evidentemente, subordinada (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.*, 2020, p. 18).

A cultura escolar é atravessada por questões de gênero e sexualidade. Nenhuma criança ou jovem realiza a trajetória escolar sem tomar contato com importantes momentos de sociabilidade nos quais os marcadores gênero e orientação sexual estejam presentes. A abordagem desses temas em sala de aula tem implicações para uma cidadania adequada, a melhor compreensão da natureza do espaço público, o cuidado com a saúde, para que se evitem violências de gênero e sexualidade, para que não se ampliem processos de marginalização e discriminação.

Para além da escola, vale lembrar que o Brasil também ajudou a produzir e tem documentos internos tratando de questões de gênero e sexualidade no ensino superior. Como exemplo recente dessa produção citamos o *Marco Referencial para a Igualdade de Gênero em Instituições de Ensino Superior no Brasil*, produzido pelo grupo Mulheres na Ciência (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2022), que discorre de modo objetivo sobre práticas e procedimentos que assegurem, nas diversas instâncias do ensino superior brasileiro, a equidade de gênero e o respeito pelas diferentes orientações sexuais.

Acreditamos que é possível discutir sobre tudo em sala de aula. Tal decisão de escolha pelo debate está baseada no interesse genuíno das crianças e dos/das jovens, que o manifestam no interior da gestão democrática da escola e na oferta de conhecimentos científicos para subsidiar o debate. Em uma aula de História, por exemplo, pode-se debater acerca das relações de gênero nas muitas sociedades do passado e do presente, nos modos pelos quais o que hoje chamamos orientação sexual foi entendida e vivida pelos diferentes povos; sobre família, casamento, conexões entre pertencimento religioso, gênero, sexualidade, novas formas de família indicadas no último Censo da População Brasileira (IBGE, 2023), o que significa pornografia e como ela é hoje uma indústria de largo alcance, direitos de grupos sociais, entre outros temas.

Afirmamos isso em sintonia com nossa compreensão sobre o que é a democracia e inspirados pelas produções de Marilena Chauí (2018a, 2018b). Uma sociedade é democrática quando nela vige um regime de governo com eleições, quando partidos políticos são livremente organizados, quando se mantém a divisão dos Três Poderes da República, quando existe o respeito à manifestação da vontade da maioria sem ferir as minorias. Contudo, para muito além disso, uma sociedade democrática – e uma educação democrática – é aquela que institui o direito a ter direitos, impedindo que governantes ou alguns grupos sociais específicos busquem reduzir esses direitos ou estabelecer modos de censura. De fato, uma sociedade é democrática quando reconhece que as diferentes posições e modos de viver gênero e sexualidade são protegidos como direitos humanos.

Andar distraído/a para ser surpreendido/a

Ao longo dos tópicos anteriores, buscamos qualificar a compreensão dos conceitos de democracia, educação democrática, relações de gênero, marcadores sociais da diferença, equidade de gênero e interseccionalidade. Nosso propósito não é chegar a definições acabadas, como quem estabelece um marco de chegada já assentado, mas dispor dos conceitos como dispositivos que permitam ampliar nosso olhar e nossas compreensões acerca do que ocorre nas aulas de História, na cultura e no cotidiano escolares. Tomamos em especial a cultura escolar como algo vivo, fruto de constantes embates entre demandas das culturas juvenis, disposições de regimentos, orientações das políticas públicas de educação, ações colocadas em andamento por professores e professoras, pressões políticas da comunidade escolar e de numerosos grupos sociais, bem como de autoridades, empresários/as, organizações sociais, discursos religiosos e tradições.

Tomar a cultura escolar, as aulas de História e o cotidiano escolar como contextos em constante movimento e disputa implica também tomar a construção de um projeto de educação democrática como algo em movimento. As reflexões feitas nos tópicos anteriores ajudam a pensar que a cultura escolar é habilitada por discursos e práticas que resistem à colonialidade do tempo, dos corpos, dos modos de ser e aprender. Tais ideias ajudam a identificar e valorizar movimentos dentro da cultura escolar que trazem demandas democráticas, conhecimentos resistentes, estratégias de luta contra autoritarismos e contra a crescente onda de ‘empreendedorismo individual’ gerada pela governamentalidade neoliberal. Com essas reflexões, permite-se valorizar as políticas de solidariedade que se estabelecem ao longo da trajetória escolar, enfrentando o estímulo às noções de concorrência e guerra de todos/as contra todos/as, típicas do já citado empreendedorismo individual, que alimenta as avaliações em larga escala, a individualização dos elogios e das punições, a culpabilização de docentes pelos resultados das classes em que lecionam e a moralização das condutas, no caso das relações de gênero.

Buscamos circular pela cultura escolar e pelas aulas de História um tanto distraídos, para que possamos ser surpreendidos por novos sentidos de democracia, novas demandas de participação das culturas juvenis, novos contornos dos movimentos de insurgência à norma que nos ajudem a dar feito a um projeto de educação democrática que, sabemos, já habita em muitos lugares. Não é algo que virá de fora da escola para nela se instalar, mas ali já pulsa. Mais ainda, circulamos pelas aulas de História de olhos e ouvidos atentos aos novos sentidos das narrativas históricas.

A etnografia de cenas da aula de História abaixo narrada permite algumas considerações envolvendo os temas centrais deste artigo, educação democrática e equidade de gênero, ou estudo das relações de gênero.

Escola Municipal de Ensino Fundamental, de pequeno porte, em município da Região Metropolitana de Porto Alegre, tem apenas uma turma de cada série no turno da manhã, na frente de uma praça, em bairro de perfil operário, construções com não mais de dois pisos. A visita à escola foi feita no início de novembro de 2022, logo após o encerramento da corrida eleitoral presidencial. Foram assistidos três períodos de História em uma classe de oitavo ano, com frequência de 14 alunos, 7 meninas e 7 meninos, todos brancos, e muito participativos. A sala de aula é pequena, mas muito acolhedora, cadeiras e carteiras confortáveis, um ar-condicionado eficiente e silencioso, armários com livros didáticos, cartazes pelas paredes. O tema em estudo é a Revolução Francesa, e na aula de hoje foi abordada a divisão dos poderes do rei, as noções de poder constituinte e de constituição e de organização do aparelho de Estado em três poderes, bem como foram lidas e debatidas as demandas populares e em especial aquelas das mulheres ao longo do processo revolucionário. Foram discutidos temas como igualdade jurídica, situação das mulheres, imposto sobre os ricos, regramento da igreja, jacobinos, girondinos, planície, direita, esquerda, abolição da escravidão nas colônias, período do terror, guilhotina. Tudo isso gerou muita discussão, e muita participação, com a classe estabelecendo conexões entre os temas históricos e muitas questões do dia a dia dos jovens.

O segundo momento da aula foi dedicado à atividade de produção de leis. Cada aluno recebeu um papel, e nele deveria colocar 3 proposições de lei que achava importantes para melhorar a vida da comunidade, e que depois foram discutidas e votadas em grande grupo. Os alunos não deveriam se identificar no papel escrito, que depois foi recolhido, e uma aluna foi designada para ler em voz alta cada uma das proposições. Feita a leitura de cada uma, havia breve debate, e elas foram sendo votadas, se aprovadas ou não, ou se aprovadas com modificações. Surgiram proposições de leis muito originais, e até mesmo hilariantes, sobre todos os assuntos que se pode imaginar. Vamos comentar aqui as que dialogam mais de perto com os temas do artigo. Ficou absolutamente nítido que os temas da segurança pública e da violência foram dominantes. Logo no segundo papel lido, estava a proposição de lei “pena de morte liberada”. O debate foi acalorado, a lei foi rejeitada em votação apertada e com recorte de gênero, a saber, as 7 meninas votaram contra, e seis meninos votaram a favor, um único menino votou contra, junto ao voto das meninas. A votação era feita levantando o braço. Logo adiante foi lida a proposição “pena de 50 anos para assédio, agressão física e mental”. Novamente o debate ficou acalorado, basicamente porque uma menina tomou a palavra logo após a leitura da proposição e disse “fui eu quem propus, para as mulheres não serem agredidas pelos homens”, embora a proposição lida não falasse em assédio ou agressão a mulheres, e talvez por isso ela tenha se manifestado, na tentativa de complementar o que estava posto no papel por ela mesma. Os meninos se manifestaram em frases do tipo “tudo é culpa dos homens”. As meninas revidaram lembrando notícias de jornal e inclusive elementos das propagandas partidárias na eleição em andamento, que citavam as estatísticas de estupro e feminicídio. A proposição foi aprovada, os meninos terminaram por concordar.

As leituras de proposições seguiram, e dali a pouco foi lido “abolir o preconceito contra as mulheres”. Duas meninas aproveitaram para dizer que elas tinham também escrito coisas semelhantes, e então a aluna encarregada de ler procurou, e leu as três sobre o mesmo tema. Aqui o debate tomou outro rumo. Os meninos argumentaram que não se tratava de fazer leis só para proteger as mulheres. As meninas disseram que os meninos eram violentos. Mas a lei aprovada acabou ficando com a redação “abolir o preconceito contra as mulheres e contra os homens”. Nada foi discutido em termos de orientação sexual, ou seja, envolvendo a chamada população LGBTQIAPN+. Todo o debate transcorreu dentro da divisão tradicional binária

de gênero e de orientação heterossexual. Enquanto o debate acontecia, um menino cantou para uma menina a estrofe “se você me ama, então me liga”, e a menina respondeu na hora “se tu me ama, então me liga tu”. A todo momento, disputas em termos de distribuição de poder entre meninos e meninas se colocaram.

Depois tivemos algumas proposições que provocaram risos do tipo “não eliminar o Brasil em jogos importantes da Copa do Mundo” e “proibir que as pessoas batam nos cachorros”, “aumentar a quantidade da merenda escolar” e “não precisar pagar água e luz”. Elas foram aprovadas por ampla maioria, e o clima geral de risos e brincadeiras contribuiu para gerar maior união na classe, que havia tido alguns debates acalorados e votações com oposição de lados. Foi lida então a proposição “liberdade de opinião para todo mundo”. Novamente o debate se acalorou, o que levou um menino a dizer em voz alta “fui eu que escrevi isso, agora não se pode mais falar nada que tudo é censurado”. Recém-saídos de uma eleição onde os discursos de ódio haviam sido a tônica, onde fake news e desinformação foram uma preocupação constante, e onde os ataques pessoais deram o tom das campanhas, houve muito debate em cima da proposição. Ela foi rejeitada por ampla maioria, e o argumento principal foi de que “aí começa a ter gente que ofende os outros, não dá certo”. Embora sem citar a expressão “discursos de ódio”, ficou evidente que a rejeição da proposição estava alicerçada em uma percepção geral do mal que causam os ataques pessoais, cancelamentos, linchamentos morais, comprometendo os laços sociais. Foram lidas e não aprovadas proposições como “a milícia poder matar bandidos” e “bandido bom é bandido morto” (SEFFNER & PENNA, 2023).

O relato acima permite algumas considerações em torno do eixo que dá título a este artigo, aquele que estabelece conexões entre educação democrática e equidade de gênero. Os temas e questões que dão corpo a uma educação democrática aparecem misturados com um sem-número de demandas e situações vividas por alunos e alunas, para além de terem relação, direta ou indireta, com os temas de estudo propostos nos currículos escolares. Em nosso caso, nos valemos dos conteúdos que habitam programas de História, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A tentativa que fizemos de aprofundar compreensões em torno da educação democrática e das relações de gênero e equidade de gênero alimenta a possibilidade de abordar tais questões em sintonia, sempre que uma delas surgir na sala de aula. Educação democrática não é algo que se refira apenas à eleição direta para direções de escola. Ademais, as relações de gênero e a busca da equidade entre elas não é algo que se resolva sem acionarem-se princípios democráticos, em particular quando pensamos a democracia como modo de vida que se alimenta da noção de ‘direito a ter direitos’. Defende-se, assim, a democracia como grande regime de criação de direitos, em busca da eliminação das desigualdades.

Considerações finais

Estar atento/a às possibilidades de uma educação democrática em sala de aula implica estar em alerta quanto a um enorme conjunto de contextos, históricos ou contemporâneos,

nos quais as desigualdades, as assimetrias e as brutais diferenças de oportunidades estiveram ou estão em atuação. As desigualdades de gênero e as de orientação sexual, aquelas que se opõem a oportunidades de vida a pessoas heterossexuais e pessoas representadas pela sigla LGBTQIAPN+ são, em geral, tomadas como ‘diferenças naturais’. Mulheres seriam, então, inferiores a homens, e pessoas heterossexuais teriam sempre mais oportunidades, pois essa heterossexualidade seria a ‘inclinação natural’ dos seres humanos. Tal raciocínio se estabelece, de modo similar, na produção de regimes de desigualdade entre brancos/as e negros/as (pessoas brancas seriam as ‘mais capazes’ de assumir os melhores postos de trabalho ou as melhores oportunidades de educação); entre ocidentais e orientais (povos orientais são, em geral, vistos como inferiores ao homem ocidental europeu branco); assim como se usarmos o marcador geração (os/as jovens seriam sempre mais indicados/as a ocupar bons postos de trabalho, em lugar dos/das velhos/as).

Na perspectiva da educação democrática, todos e todas são portadores/as de direitos, tanto individuais quanto coletivos. O/A outro/a precisa ser reconhecido/a como uma subjetividade própria, exercendo o direito à alteridade. A cultura escolar, animada pelos princípios da educação democrática, tem pela frente uma tarefa difícil. Ao mesmo tempo em que a trajetória escolar implica conhecer e respeitar as leis e disposições que organizam a vida em sociedade, ela também exige reconhecer desigualdades que estruturam a dita vida social. Muitas das leis que temos no país, e muitas das que não temos e deveríamos ter, dizem respeito à conservação de privilégios, manutenção de desigualdades flagrantes, estímulo a atitudes policiais de repressão contra pobres, pretos/as e pardos/as, população LGBTQIAPN+ e outros grupos sociais já claramente vulneráveis. Os/As jovens em trajetória escolar não só herdam um mundo com leis e organização social, como também têm a oportunidade e o direito de modificar tais regimes jurídicos. A trajetória escolar é toda marcada por essa tensão entre conservar e modificar elementos do ordenamento jurídico, social e econômico. A educação democrática fala de uma postura pedagógica preocupada com a extinção das desigualdades e com a promoção da vida em um regime social com direito a ter direitos.

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 20/03/2024.

Notas

- 1 O texto foi originalmente publicado em 18/09/2015. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/2016/06/03/odio-aos-professores/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- 2 Como os que se denominam ‘escola sem partido’, ‘contra a ideologia de gênero’, ‘escola sem pedofilia’, ‘escola sem pornografia’, ‘família na escola’, e vários outros, com variantes de denominação em torno dos movimentos aqui citados.

Referências

- AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.* *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. São Paulo, 2022. Edição Atualizada. Disponível em: <<https://manualdedefesadasescolas.org.br/index.html>>. Acesso em: 15 março 2024.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. *Marco referencial para a igualdade de gênero em instituições de ensino superior no Brasil*. British Council Brasil: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/marco_referencial_para_a_igualdade_de_genero_em_instituicoes_de_ensino_superior_no_brasil_pt.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- CASSIAYILLANI, Thiene Pelosi & ALBRECHT, Mirian Silva Pacheco. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *Educação em Revista*, v. 39, e. 39794, 2023.
- CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia: criação de direitos. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422, set./dez. 2018a.
- CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.
- COLLINS, Patrícia Hill & BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Bem mais do que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Tic Kids Online Brasil*. Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil, 2019. Resumo Executivo. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR–NIC, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 10, n.01, p. 171–88, jan./ jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp45FXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- DÍEZ BEDMAR, María del Consuelo. Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 06-19, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

- GIL, Carmem Zeli de Vargas *et. al.* *Questões desestruturantes no Ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama do Censo 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 21 mar 2024
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MASSIP SABATER, Mariona & SANT, Edda. Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 35-51, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Amurabi. El auge del movimiento Escuela Sin Partido y las denuncias contra los “maestros adoctrinadores”; en Brasil. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 85-100, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.85>>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 36, n. 01, p. 157-178, jan./jun. 2023.
- PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 122-143, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145589>>. Acesso em 21 mar. 2024.
- SEFFNER, Fernando; PENNA, Fernando de Araújo. Diário de Campo de Etnografia de Cenas da Cultura Escolar. Mimeografado. 2023
- SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal – O homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In.: SEFFNER, Fernando & FELIPE, Jane. *Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.
- UNESCO. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. Brasília: UNESCO, 2018.