



GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: A DISPUTA POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE RETROCESSO

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN: LA LUCHA POR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA EN TIEMPOS DE RETROCESO

GENDER AND SEXUALITY IN EDUCATION: THE STRUGGLE FOR A DEMOCRATIC SCHOOL IN TIMES OF BACKSLIDING

Camila Borges dos Anjos¹

Natan Canever²

RESUMO

As práticas escolares envolvendo gênero e sexualidade têm sido alvo de discursos e ações autocráticas nos últimos anos, agravadas pelo avanço da extrema direita no cenário brasileiro. Pensando no modo como essa onda reacionária atingiu a educação, propomos, neste artigo, a verificar os modos de resistência de professores de Ciências, em suas práticas pedagógicas escolares voltadas ao gênero e à sexualidade, diante dos movimentos reacionários que se intensificaram a partir de 2018 no Brasil. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, da qual fizeram parte dezesseis professores de Ciências que lecionam nas redes pública e privada brasileiras. Os resultados demonstraram que os docentes buscam resistir à ideologia dominante a partir do diálogo com os estudantes e com a família, assim como do respaldo de suas práticas nos documentos norteadores da educação. A resistência dos professores, assim, dá-se de diferentes formas, sendo mais proeminente quando há o apoio da instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Resistência. Gênero. Sexualidade. Educação.

RESUMEN

Las prácticas escolares relacionadas con género y sexualidad han sido objeto de discursos y acciones autoritarias en los últimos años, agravadas por el avance de la extrema derecha en el escenario brasileño. Reflexionando sobre cómo esta ola reaccionaria impactó la educación, nos proponemos en este artículo analizar los modos de resistencia de profesores de Ciencias en sus prácticas pedagógicas sobre género y sexualidad, frente a

¹ Doutora em Letras. Pesquisadora independente, Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

² Mestrando em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Braço do Norte, Santa Catarina, Brasil.

los movimientos reaccionarios que se intensificaron en Brasil a partir de 2018. Para ello, desarrollamos una investigación cualitativa con dieciséis profesores de Ciencias que enseñan en redes públicas y privadas brasileñas. Los resultados demostraron que los docentes buscan resistir a la ideología dominante mediante el diálogo con estudiantes y familias, así como fundamentando sus prácticas en los documentos rectores de la educación. La resistencia de los profesores, así, se manifiesta de diferentes formas, siendo más prominente cuando cuenta con el apoyo de la institución escolar.

PALABRAS-CLAVE: Resistencia. Género. Sexualidad. Educación.

ABSTRACT

School practices involving gender and sexuality have been the target of authoritarian discourses and actions in recent years, exacerbated by the rise of the far-right in the Brazilian political landscape. Considering how this reactionary wave has impacted education, this article aims to examine the resistance strategies of Science teachers in their pedagogical practices related to gender and sexuality, in response to the reactionary movements that intensified in Brazil from 2018 onward. To this end, we conducted qualitative research involving sixteen Science teachers working in Brazilian public and private schools. The results showed that teachers seek to resist the dominant ideology through dialogue with students and families, as well as by grounding their practices in official educational guidelines. Thus, teacher resistance manifests in various forms and becomes more prominent when supported by the school institution.

KEYWORDS: Resistance. Gender. Sexuality. Education.

* * *

Introdução

Nas últimas décadas, a ascensão de uma onda reacionária, alinhada a projetos neoconservadores e neoliberais, passou a restabelecer hierarquias sociais que são historicamente contestadas, especialmente no campo da educação. No Brasil, esse fenômeno ganhou força a partir da segunda metade da década de 2010, em um contexto marcado pela polarização política, pela crise democrática e pelo avanço de grupos religiosos e conservadores em espaços institucionais (Richard Miskolci; Maximiliano Campana, 2017).

No campo educacional, a reação conservadora não se dá de forma isolada, mas insere-se em um projeto político mais amplo, que visa controlar corpos, subjetividades e práticas pedagógicas, reforçando normas cisheteronormativas e apagando discussões críticas sobre a diversidade (Guacira Lopes Louro, 1997). Tal movimento tem sido ampliado por legislações municipais e estaduais, assim como por discursos reproduzidos pela mídia, ao associar questões de gênero e sexualidade a uma “ameaça moral”.

Ações como essas impactam diretamente a autonomia docente, criminalizando práticas educativas emancipatórias e instituindo um clima de vigilância e autocensura nas escolas. Essa realidade tem tido uma forte influência de setores religiosos organizados e uma tradição política conservadora, dando lugar a propostas legislativas que buscam implementar diretrizes que visam proibir a “ideologia de gênero” em instituições de ensino, a exemplo do Escola Sem Partido (ESP). Tais medidas não apenas desconsideram as diretrizes nacionais de educação, que preconizam o respeito à diversidade (Clélia Brandrão Alvarenga Craveiro *et al.*, 2013), mas também deslegitimam a prática docente.

Assim, na contramão de um ensino que fomenta a criticidade e a opinião do estudante, as concepções antigênero buscam anular a diversidade, o pluralismo de ideias, previsto na Constituição Federal, desautorizando o professor em sua liberdade de ensinar na escola. Diante desse contexto é que nos voltamos para o modo como os professores resistem aos discursos que buscam invalidar/deslegitimar sua *práxis*. Entendemos que “[...] ações de resistência fazem-se necessárias, pois há uma força conservadora e reacionária que busca exercer um controle das discussões de gênero e sexualidade no currículo escolar” (Lara Torrada; Paula Regina Costa Ribeiro; Juliana Lapa Rizza, 2020, p. 47).

Frente a isso, o presente artigo busca verificar os modos de resistência de professores de Ciências, em suas práticas pedagógicas escolares voltadas ao gênero e à sexualidade, diante dos movimentos reacionários que se intensificaram a partir de 2018 no Brasil. Para tanto, dialogamos com teóricos da educação crítica, dos estudos de gênero e do campo do discurso, destacando a tensão entre o controle conservador e as práticas pedagógicas insurgentes. Ao articularmos o contexto macropolítico às realidades educacionais, buscamos fomentar reflexões sobre os mecanismos de opressão e as possibilidades de transformação em um cenário marcado por retrocessos e lutas.

Gênero e sexualidade na Educação

A organização social de gênero e sexualidade nas sociedades ocidentais modernas está profundamente vinculada ao modelo de dominação chamado “colonialidade do poder” (Aníbal Quijano, 2005), estrutura que sobreviveu ao fim formal do colonialismo na América Latina, durante o século 19, consolidando-se como um sistema de hierarquização racial, sexual e econômica. A colonialidade do poder operou, nesse sentido, na racialização dos corpos, na estruturação das relações de trabalho, nas normas

de comportamento sexual, nos arranjos familiares e nas próprias concepções de humanidade.

No tocante à dimensão biológica, entendemos, a partir de Lugones (2020) e Quijano (2005), que o significado atribuído às características dos corpos — como cromossomos ou genitálias — é atravessado por contextos históricos, políticos e culturais que naturalizam hierarquias sociais. Assim, embora o sexo biológico seja intrínseco ao ser humano, foi, conforme aponta Lugones (2020), historicamente manipulado para servir aos projetos coloniais (Lugones, 2020), a partir da imposição de um regime de verdade.

Gênero, então, antecede e constrói os significados sobre a biologia, como podemos observar nas práticas contemporâneas, a exemplo dos “chás revelação”, nos quais as performances de gênero (cores, roupas, acessórios, brinquedos etc.) são impostas às crianças ainda no útero, reforçando a cis-heteronormatividade. Essa relação entre feminino e masculino, assim, já se mostra antes mesmo do nascimento da criança, enquanto resquício da colonialidade do poder, materializando-se nos diferentes aspectos da vida — sociais, culturais, educacionais etc.

Especificamente no campo da educação, essas disputas hegemonicamente estabelecidas são tensionadas, de modo a assegurar os direitos e deveres dos estudantes no ambiente escolar. Após a década de 1980, especialmente, com a epidemia de HIV/AIDS no Brasil, os temas gênero e sexualidade foram inseridos em uma perspectiva sanitarista de prevenção ao vírus e à gravidez precoce, chegando ao “[...] ambiente escolar a partir do Tema transversal ‘Orientação sexual’ em 1997” (Araújo, 2022, p. 269), quando passaram a ser discutidos nesse espaço.

Essa temática foi inserida nas concepções curriculares por ser “fundamental na vida das pessoas” (Brasil, 1998), sendo necessário, portanto, abordá-la mediante uma reflexão crítica, afinal a escola deve fomentar “[...] a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores” (Brasil, 1998, p. 67). Vale dizer que a ausência de diálogo aberto, nos espaços escolar e familiar, leva os adolescentes a buscar informações em fontes externas, muitas vezes reproduzindo visões distorcidas que equiparam sexualidade a sexo, o que influencia negativamente a construção de suas identidades (Luiz Carlos Marinho de Araújo, 2022).

Mesmo com amparo legal, devemos destacar que a própria lei se mostra contraditória, na medida em que não propõe uma abordagem direta dos temas gênero e sexualidade no contexto escolar, que, na BNCC, no caso do ensino médio, por exemplo, aparecem integrados ao eixo de Direitos Humanos ou, no 8º ano do Ensino Fundamental,

na unidade temática “Vida e evolução”, presente na habilidade “Mecanismos reprodutivos e sexualidade”. Ou seja, é possível pensar que os conteúdos referentes a essas temáticas se encontram, nesse caso, reduzidos a descrições anatômicas, que reforçam estereótipos de gênero, como a ideia de a vagina ser apenas uma “receptora do pênis” e “canal de parto” (Débora Diniz; Tatiana Lionço, 2009).

Nesse cenário, vemos que a escola emerge como um espaço, também, de disseminação de discursos normativos sobre sexualidade, na medida em que a heteronormatividade e o silenciamento das diferenças sexuais ainda predominam em materiais didáticos e dinâmicas escolares (Brasil, 1998). Vale ressaltar que esse silêncio não é neutro, mas uma estratégia que busca reforçar a heteronormatividade e excluir das narrativas escolares os corpos “indesejáveis”, naturalizando a heterossexualidade como norma inquestionável em uma lógica colonial.

O ambiente escolar opera, nessa linha, num viés excludente, pois os “[...] currículos ocultos”, as normas escolares, as atitudes dos docentes e dos colegas [compõem] um conjunto de discursos que ensina, de forma explícita ou implícita, o que é permitido e o que é punido em termos de sexualidade” (Louro, 1997), definindo o que é adequado ou não em termos de conduta e identidade sexual. Esses discursos, na atualidade, têm sido reforçados pelos movimentos reacionários ocorridos na última década, sobre os quais passaremos a discutir na próxima seção.

Contexto reacionário brasileiro: a ideologia de gênero no espaço escolar

No período pós-2016, a intensificação dos movimentos políticos ligados a um caráter ultraconservador, consolidados pela ascensão da extrema direita no Brasil, surtiu efeitos no espaço educacional, respaldados na ideia de “instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários”, como previa o Escola Sem Partido. Imbuído de um discurso reacionário, o movimento assumiu, nas palavras de Fernando de Araujo Penna (2018), duas dimensões: uma dimensão antipolítica, caracterizada pela tentativa de interdição do dizer via autoridade, e uma dimensão antidemocrática, pautada na exclusão de ideias contrárias.

Ao longo dos anos em que tramitou no Congresso até se tornar inconstitucional, a iniciativa, que pressupunha o combate à “contaminação político-ideológica” no ambiente escolar, trouxe prejuízos à educação, na medida em que impôs uma série de “deveres” ao professor. Em nome de uma suposta neutralidade ideológica, ele deveria, por exemplo,

ser “imparcial” em relação aos conteúdos que ensina, despindo-se de suas crenças, valores e opiniões para atender a esse modelo de ensino autoritário e desigual.

Segundo Penna (2018), o cerceamento da prática docente, nesse caso, é responsável pela negação da identidade do professor, devido à ação de uma força antagônica, imbuída pelo discurso reacionário. Andréia da Silva Daltoé e Celia Maria Ferreira (2016, p. 216) afirmam que “[...] o ESP compreende ideologia como aquilo que se pode tirar para que o conhecimento reste puro. Os professores que ferirem este pressuposto doutrinam, enganam, aliciam”, na medida em que ultrapassam a linha daquilo que é considerado “aceitável” na educação, sob a ótica de que buscam

[...] a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (ESP, c2019, *n.p.*).

Em outras palavras, o movimento sugere que o modo como o exercício docente se dá pode estimular comportamentos homoafetivos entre os estudantes, invertendo, nesse caso, os valores morais ensinados em casa (Silas Veloso de Paula Silva, 2020), arraigados em princípios cristãos. Nesse conluio, a ideologia de gênero surge como uma pauta antimoralista, responsável pela sexualização precoce de crianças e adolescentes no espaço escolar, alicerçada numa ideia de libertinagem.

Diante disso, os estudantes estariam reféns de doutrinadores ideológicos, cujo propósito é subverter as normas sociais e religiosas, mediante um ensino profano, indecoroso, que teria sua gênese nos governos de esquerda. O trabalho pedagógico em torno das questões ligadas ao gênero e à sexualidade, nesse caso, é considerado pelos grupos antigênero como um movimento esquerdista, que desafia a configuração social. Nessa linha, Silva (2020, p. 406) vai nos dizer que os grupos “antigênero”,

Utilizando-se do ideal de família nuclear e tradicional e da exaltação a uma suposta natureza sexual, caracterizam as discussões de gênero e sexualidade na educação como conteúdos provenientes do processo de doutrinação dos governos de esquerda que, supostamente, adentra no espaço escolar por meio de professores/as militantes.

Num âmbito discursivo, podemos pensar que o modo como esses grupos se posicionam em relação às questões ligadas ao gênero e à sexualidade reflete a “[...]”

necessidade universal de um mundo semanticamente normal, isto é, normatizado [...]” (Michel Pêcheux, [1983] 2015, p. 34). Ou seja: ao se mostrarem contrários à abordagem desses temas nos espaços educacionais, esses grupos sustentam uma lógica conservadora, “[...] com a finalidade de manutenção da ordem vigente, fundamentada em uma moralidade social, política e individual pautada na centralidade da família como núcleo social [...]” (Thais Gava; Cláudia Pereira Vianna, 2024, p. 17).

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola, nesse entendimento, estariam indo na contramão do que é considerado politicamente correto na esfera social: a preservação da heterossexualidade. Cabe à instituição escolar, nesse caso, mostrar-se como um espaço “[...] de reprodução das tradições; um espaço, portanto, que precisa ser preservado das influências errôneas” (Luis Felipe Miguel, 2021, p. 09), das influências mundanas. E foi assim que as diferentes formas de controle passaram a ser instauradas nesse ambiente, principalmente a partir do fomento à denúncia daqueles que não estavam “andando nos trilhos”.

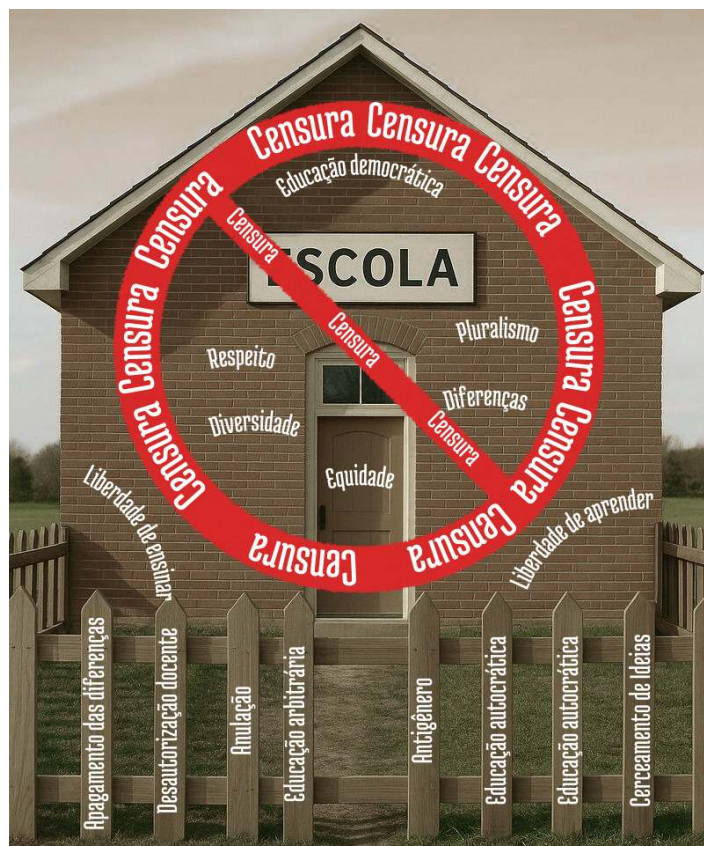
Desse modo, ecoada, inicialmente, pelo ESP e incorporada, posteriormente por diversas frentes e grupos, como pontuam Gava e Vianna (2024), a materialização do discurso antigênero deu-se, principalmente, a partir de denúncias de gênero, realizadas por meio de notificação extrajudicial às escolas. Esse documento, na visão das autoras, “[...] não tem validade jurídica, mas tem seu valor simbólico organizado na coerção e ameaça ao trabalho com as temáticas de gênero, raça e diversidade sexual numa perspectiva crítica e emancipatória (Gava; Vianna, 2024, p. 03).

Em nome da moralidade e da família, conforme já mencionado, essas são temáticas que desafiam os bons costumes, portanto precisam ser combatidas, desprezadas e denunciadas. Diante disso, Gaudêncio Frigotto (2017, p. 31) vai nos dizer que “A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores”, a denunciarem casos em que o professor está agindo de forma “inadequada”.

Essas denúncias, nesse caso, são um indício da tentativa constante de apagamento das diferenças sexuais, visando desmantelar a educação democrática, a fim de dar lugar a uma educação arbitrária e autocrática. Pelas lentes da AD, entendemos que o apagamento dos sentidos que permeiam as questões de gênero denuncia a censura a que o ambiente escolar é relegado. Conforme nos ensina Eni Orlandi (2007, p. 116), “[...] a censura sublinha a dimensão política do sentido”, o que indica, nesse caso, que o sentido

de gênero, atribuído pelos grupos hegemônicos, é o que deve prevalecer, conforme buscamos elucidar na Figura 1.

FIGURA 1 – Censura aos temas Gênero e sexualidade



Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

A ilustração indica os sentidos que permeiam o gênero na escola, e nossa leitura é de que todo esse movimento propagado pelos grupos reacionários cerceia as possibilidades de outros sentidos em relação ao tema: respeito, equidade, diferenças, diversidade etc. Nessa lógica, a censura administra os processos de significação do discurso, guiada pela resistência: “[...] censura e resistência jogando, cada uma de seu lado, o mesmo jogo de sentidos” (Orlandi, 2007, p. 123).

Assim, imbuídos de um discurso em defesa da família e da moralidade, pautados, em muitos casos, num fundamentalismo religioso, esses grupos censuram as práticas escolares, abafando outras possibilidades de sentido acerca do tema. Belmira Magalhães (2015, p. 79) nos ensina que “[...] a ideologia dominante precisa, o tempo todo, forjar novas formas de discurso, na tentativa de busca do consenso generalizado em torno de uma interpretação do papel do Estado como democrático e neutro [...]”, e é essa a estratégia que empregam para deslegitimar o trabalho docente.

À luz dessa reflexão, trazemos à tona alguns questionamentos que nos movem neste estudo: “É possível resistir aos movimentos reacionários infiltrados no campo educacional? Se sim, quais as possibilidades de resistência docente nas práticas pedagógicas escolares? As perguntas suscitam reflexões, haja vista que, talvez, não consigamos frear esse movimento ultrarreacionário que avança pelo campo educacional, investido de dominação política e de um discurso ideologizado, mas possamos promover meios de resistir às coerções e coações propagadas nesse ambiente.

Procedimentos metodológicos

As reflexões aqui apresentadas colocam em suspenso a função social da escola, na medida em que a onda reacionária tem cedido “[...] lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático” (Rogério Diniz Junqueira, 2019, p. 136). Pensando, então, nos desdobramentos que todo o discurso reacionário tem causado na educação, a partir da retórica antigênero, é que nos propomos, aqui, a investigar esse fenômeno.

Nosso olhar, no entanto, não se volta ao reacionarismo brasileiro em si, mas aos modos de resistência daqueles que, cotidianamente, promovem práticas pedagógicas em gênero e sexualidade em sala de aula: os professores. As práticas docentes em torno da temática constituem, nesse sentido, nosso fenômeno de estudo, o que caracteriza esta pesquisa como qualitativa, dada sua “[...] capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes [...]” (Robert K. Yin, 2016, p. 07), nesse caso, em relação à abordagem dessa temática no espaço escolar.

Nosso intuito está, portanto, em ver como se dão as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula no tocante ao assunto, percebendo, nesse contexto, possíveis resistências frente às conspirações ideológicas promovidas nos últimos anos no país. Diante disso é que esta pesquisa se utiliza da técnica de estudo de caso, que, conforme dispõem José Mário Wanderley Gomes Neto, Rodrigo Barros de Albuquerque e Renan Francelino Silva (2024, p. 29-30), “Mostra-se como a maneira formalmente adequada de se colher, a partir do caso, os dados relevantes, de modo a serem analisados e interpretados qualitativamente, como fontes de respostas para o problema de pesquisa”, levando em conta o objeto de estudo.

Para coletar os dados, elaboramos um formulário on-line, via Google Formulários, contendo dezesseis (16) questões, sendo dez (10) fechadas e seis (6) abertas, voltadas ao tema gênero e sexualidade. Utilizamos a amostragem em bola de neve (Juliana Vinuto, 2014) para realizar a coleta junto aos professores que lecionam ou já lecionaram, nos últimos dez (10) anos, no 8º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas de todo o Brasil, na disciplina de Ciências.

Embora o conteúdo “gênero e sexualidade” seja considerado um tema transversal nos PCN’s, optamos pela realização da pesquisa apenas com professores de Ciências do 8º ano pelo fato de a sexualidade se constituir como um conteúdo obrigatório desse componente curricular nessa etapa do ensino. Realizamos o envio do formulário via WhatsApp a um grupo de professores, de modo que, então, pudessem nos fornecer “[...] um conjunto cada vez maior de contatos potenciais” (Vinuto, 2014, p. 204) para responder às questões propostas.

No total, dezesseis (16) professores responderam ao questionário, sendo 87,5% de escola pública, 6,3% de escola privada e 6,3% que lecionam em ambas. É importante observar que a maioria dos professores respondentes leciona há mais de vinte (20) anos, e todos já lecionaram ou lecionam no oitavo ano e já trabalharam o conteúdo gênero e sexualidade em sala de aula.

Ainda, vale ponderar que há uma predominância de professores do Sul do país na pesquisa, o que se justifica, em tese, pela realização da amostragem por conveniência, o que, conforme Marco Antonio F. da Costa e Maria de Fátima Barrozo da Costa (2015, p. 44), ocorre quando “O pesquisador seleciona os membros da população mais fáceis e disponíveis”. Nesse caso, portanto, a rede de contatos dos professores participantes concentra-se, em maior número, na região Sul.

Convém ressaltar que, embora o estudo tenha se estendido às diferentes regiões do Brasil, entendemos que não se mostra como representativo da realidade brasileira como um todo, haja vista que o número de participantes é considerado irrisório diante da quantidade de professores de Ciências no país. Trata-se, nesse caso, de uma pequena amostra dessa realidade, dado que, situados no âmbito de uma pesquisa qualitativa, não nos preocupamos com a quantidade amostral, mas com “[...] a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo” (Maria Cecília de Souza Minayo, 2017, p. 10).

Para o movimento analítico dos dados, amparamo-nos na teoria da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, cujas noções teóricas nos possibilitam pensar a

resistência do professor no ambiente escolar. Afinal, utilizando as palavras de Orlandi (2013, p. 09), a AD “[...] nos coloca num estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Essa relação, entendemos, é o que buscamos promover a partir da análise a seguir.

Resistências docentes na educação básica: gênero e sexualidade em debate

O surgimento de movimentos como o Escola Sem Partido gerou um clima de maior vigilância. (Participante 11)

Os movimentos que assolam a educação brasileira nos últimos anos, embora não sejam legítimos, como já discutimos, têm provocado intimidação ao corpo escolar, conforme demonstrado na fala que abre esta seção. É importante chamar a atenção, nesse caso, para o fato de que, embora o ESP não tenha se consolidado enquanto um movimento legítimo, ele ressoa em sala de aula a partir dos efeitos que causou, o que nos remete ao que Michel Foucault (1987, p. 166) chama de panoptismo, “[...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”, mediante o controle contínuo.

Em outros termos, o professor sente-se num *clima de maior vigilância* na medida em que sua liberdade e autonomia em sala de aula encontram-se sob o funcionamento automático do poder: mesmo que ele não sofra implicações legais diante daquilo que ensina, é constantemente “vigiado” pelos estudantes em sua prática. Essa vigilância emana, como temos visto, do “[...] crescimento absurdo do conservadorismo no Brasil, que muito preocupa em termos de futuro” (Participante 3), ao ditar as regras sobre como deve ser conduzido o ensino.

Nesse jogo de poder, a noção de formação discursiva (FD), de Orlandi (2013, p. 43), compreendida como aquilo que regula os dizeres, que determina o que pode ou não ser dito no social, permite-nos pensar, aqui, naquilo que pode ou não pode ser ensinado em sala de aula. E a temática gênero e sexualidade, nesse caso, sob os efeitos da leva conservadora, é significada como um conteúdo que, conforme declara Junqueira (2019, p. 135), estimula os estudantes a se interessarem por “[...] masturbação, homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, bestialismo etc.”. Diante disso é que,

Infelizmente, percebo que, nos últimos anos, houve um aumento da tentativa de interferência das famílias no trabalho pedagógico, especialmente quando tratamos de temas que envolvem identidade de gênero, orientação sexual ou combate à discriminação. Muitas vezes, essa resistência vem de informações distorcidas ou de medo, e isso acaba dificultando o diálogo. (Participante 4)

Percebo um retrocesso significativo no aumento da pressão por parte de algumas famílias, que muitas vezes reagem com resistência ou desinformação sobre o que é de fato tratado em sala de aula. Essa pressão pode gerar medo, autocensura ou insegurança nos professores, prejudicando o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e cidadã. (Participante 4)

Os pais não veem com bons olhos o assunto. (Participante 16)

A interferência e pressão realizadas pelas famílias, conforme pontuam as professoras, dizem sobre a resistência dos pais para o trabalho com a temática em sala de aula, o que deriva, nesse caso, da distorção de informações, da desinformação ou, como também aponta outra professora: de *fakenews* (Participante 1). No entendimento de Junqueira (2019, p. 138), com a “[...] promoção sistemática de desinformação, intimidação, estigmatização do adversário e pânico moral por parte desses cruzados antigênero, muitos podem ser levados a concluir que a ‘ideologia de gênero’ não exista ou sirva apenas como um espantalho”, como observamos nas falas das professoras.

Nessa conjuntura, o professor precisa se valer de algumas estratégias para comunicar seus saberes e trabalhar esse conteúdo no contexto escolar, na tentativa de se precaver de acusações, ameaças ou intimidações.

Em alguns momentos, precisei adaptar a forma como introduzo esses assuntos, escolhendo estratégias mais sutis e cuidadosamente fundamentadas em documentos oficiais, como a BNCC, para evitar conflitos ou acusações infundadas. (Participante 4)

Podemos pensar, a partir do que dispõe a professora, que o modo pelo qual busca ensinar gênero e sexualidade em sala de aula configura-se como uma prática de resistência. A sutileza e o cuidado com que procura trabalhar o assunto engendram sua resistência pela língua e pelo discurso, via deslocamento dos saberes concebidos como verdade, afinal, “É um assunto delicado se não trabalhado da forma correta ou com uma abordagem leve” (Participante 1). Há, por assim dizer, uma “[...] rejeição ao conteudismo e à explicação dos fatos do discurso pela evidência dos sentidos, devidamente naturalizados, pasteurizados, pelo trabalho da ideologia” (Maria Cristina Leandro Ferreira, 2015, p. 165). Ou seja, a professora adota outras formas de mobilizar o conteúdo, resistindo à interdição do dizer.

Dênis de Moraes (2015, p. 92) vai nos dizer, nessa lógica, que “Romper com as cadeias de silenciamento e manipulação significa pôr em circulação social dados, sons e imagens plurais, diferenciados”, significa abrir espaço para materializar, pela língua, base material do discurso, outros sentidos possíveis em relação aos espectros de gênero e sexualidade. Assim, para que possa dar seguimento a essa abordagem na escola, muitas vezes, o professor estabelece um espaço de diálogo com a família, conforme descreve a Participante 4:

Sempre que há resistência de pais ou da comunidade, tento estabelecer o diálogo, explicando os objetivos pedagógicos e a importância da educação para o respeito às diferenças. (Participante 4)

Também procuro dialogar com a comunidade escolar para esclarecer a relevância pedagógica desses temas e garantir um ambiente de acolhimento e respeito. (Participante 4)

Conforme enuncia a professora, o diálogo mostra-se como uma forma de minimizar e/ou evitar confrontos familiares, diretos ou indiretos, relacionados ao tema. Nesse ínterim, podemos depreender que esse espaço de troca pode ser compreendido como uma forma de resistência docente, na medida em que a professora visa *esclarecer a relevância pedagógica desses temas* aos pais e à comunidade escolar. Ela se mune de argumentos possíveis para explicitar a necessidade e importância de se trabalhar o assunto com os estudantes.

Sempre que possível, busco conversar com os responsáveis, explicar o conteúdo de forma clara e mostrar que a escola não está substituindo valores familiares, mas sim preparando os estudantes para viver em sociedade com empatia, respeito e conhecimento. (Participante 4)

Recorremos a Paulo Freire (1987, p. 134) para pensar que “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”, para abrir brechas, nesse caso, no discurso dominante, que criminaliza esse tipo de ensino. A resistência, nessa lógica, ocorre nos limites da contradição do discurso familiar, ao provocar fissuras nos pensamentos pré-concebidos, mediante uma torção dos saberes constituídos ideologicamente como únicos e incontestáveis.

Dito de outro modo, entendemos que a professora busca deslocar os sentidos atribuídos ao gênero e à sexualidade, numa tentativa de apresentar outros sítios de significação ao tema, conforme buscamos representar na Figura 2:

FIGURA 2 – Sentidos envolvendo o tema Gênero e sexualidade



Empatia, respeito e conhecimento inauguram outras possibilidades de significar a abordagem de gênero e sexualidade na escola, senão pelas vias de ferir os valores da família, mediante pânico moral e ideológico. Nesse compasso, entendemos, a partir de Fernando Seffner (2020, p. 88), que “A interação nesse jogo de equilíbrios complexos implica estratégias de cumprir, resistir e transgredir a heteronormatividade”, o que se dá a partir da instauração de sentidos que, no contexto ultra reacionário, são silenciados no escopo social, em nome da defesa da família.

A prática contra-hegemônica, assim, manifesta-se no momento em que a professora reconhece seu papel político e utiliza esse espaço e suas relações para dialogar com os estudantes, os pais e com a comunidade sobre a importância do tema no interior das relações de poder. bell hooks (2021, p. 92) adverte que, “Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião)”, o que é proporcionado, nesse caso, pela prática do diálogo.

Em linhas gerais, “O diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático” (hooks, 2021, p. 91), e ele deve ser estabelecido não somente com a família em si, mas também com os estudantes, como aponta a Participante 3:

Eu entendo, a partir da minha prática que, conversando bem com os alunos em sala eu consigo fazer mais diferença do que se o pai dele souber e disser que eu estou errada, e tentar me silenciar. Os adolescentes entendem e vira tipo um contrato nosso. Acho que, em algum ponto, ele pode ser transformador. (Participante 3)

O diálogo direto com os estudantes pode favorecer a construção desses espaços de confiança mútua, a partir do reconhecimento das identidades e subjetividades múltiplas existentes no espaço escolar. O “contrato” do qual fala a professora, nesse caso, pode ser pensado como uma forma de resistir aos discursos dos pais, que podem reprovar ou condenar essa prática. Nesse viés, ela incorre na tentativa de conscientizar os discentes sobre o assunto, visto que, “Ao cultivar a consciência e a descolonização do pensamento, conseguimos as ferramentas para romper com o modelo dominador da sociabilidade humana e do desejo de imaginar novas e diferentes formas de as pessoas se unirem” (hooks, 2021, p. 78).

Os modos de os estudantes significarem a temática, nesses termos, garantem à professora mais autonomia para trabalhá-la em sala de aula. Nesse caso, o diálogo, como forma de minimizar possíveis objeções discentes e, conseqüentemente, familiares, mostra-se como uma forma de o professor resistir à invalidação desses conteúdos. É isso o que temos assistido, de maneira geral, nesse local — “[...] como forma de resistência, o espaço da escola, na condição de uma instituição laica, tem apresentado propostas educacionais inclusivas, reconhecendo o pluralismo, promovendo ações que viabilizem a igualdade de gênero e sexual” (Torrada; Ribeiro; Riza, 2020, p. 47). Ou seja: a instituição tem reunido forças para encarar os desafios atuais, que deslegitimam sua função educativa, como é possível observarmos na fala da Participante 4:

Sempre que possível, fundamento meu trabalho em documentos oficiais, como a BNCC e os direitos humanos, para legitimar a importância de tratar desses assuntos no espaço escolar. (Participante 4)

A partir do que aponta a professora, podemos perceber que esta busca alicerçar sua prática docente ao que dispõem as normativas curriculares, a exemplo da BNCC, como forma de se resguardar de discursos que, por ventura, possam questionar seu fazer pedagógico. A respeito disso, Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira e Reginaldo Peixoto (2020, p. 71) refletem que, “[...] ao planejar sua aula ou suas atividades e projetos escolares, os/as professores podem fazê-lo de forma fundamentada nos princípios educativos que fazem parte de um arsenal político educacional”, de uma rede de normativas que asseguram a educação como prática de liberdade.

Nessa linha, é possível pensarmos que a fundamentação do trabalho da professora na Base Nacional configura-se, também, como um modo de resistir à radicalização que

tem sido dada ao tratamento do tema em sala de aula. Essa estratégia também é realizada pela Participante 11, quando afirma que:

Abordo o tema de gênero e sexualidade de forma didática e orientada, seguindo as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizo os recursos disponíveis, como o livro didático fornecido pelo governo estadual — cuja escolha é feita em comum acordo com os educadores da rede — e, no caso do município, seguimos o conteúdo das apostilas adotadas, que também estão em conformidade com a BNCC. (Participante 11)

Faço uso de materiais didáticos atualizados e baseados em documentos oficiais, como a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que reconhecem a importância de discutir diversidade e respeito às diferenças. (Participante 11)

Compreendemos que a utilização da BNCC como respaldo para sua prática desvela a posição da professora de enfrentar quaisquer ações que, em algum momento, possam confrontar seu trabalho voltado ao reconhecimento dos direitos sexuais. Ainda, podemos pensar que, ao se valer do livro didático e das apostilas como um recurso para o ensino, justificando que a escolha desse material não é aleatória, mas consensual entre os educadores, a professora também resiste na medida em que assegura a legitimidade do tema — que está presente no material escolar —, resguardando-se de eventuais práticas de regulação (censura) nesse contexto.

É importante mencionar que os documentos oficiais contribuem, nesse sentido, para o embasamento da prática pedagógica, norteando-a, no entanto, conforme discutimos anteriormente, as questões ligadas ao gênero e à sexualidade, nas BNCC's de 2015, 2016 e 2017, enfrentam um processo de apagamento e, em alguns casos, de banimento (Araújo, 2022) desses conteúdos. Isso nos leva a pensar: Que respaldo tem, de fato, o professor em relação a esses documentos? Parece-nos, assim, que o professor recorre à BNCC como forma de legitimar suas ações, e não, nesse caso, para se imbuir de conhecimento sobre o assunto, a fim de exercer sua prática em sala de aula.

Desse modo, embora ele se pautar nos requisitos exigidos pela BNCC para a execução de seu trabalho pedagógico, percebemos que o texto do documento apresenta uma lacuna no que tange a essas questões, o que pode afetar o exercício docente em sala de aula e, por consequência, as possibilidades de o professor resistir aos discursos opressores, normativos e dominantes. E isso se intensifica, ainda, quando o docente não conta com apoio institucional para a realização de seu trabalho, como assevera uma das

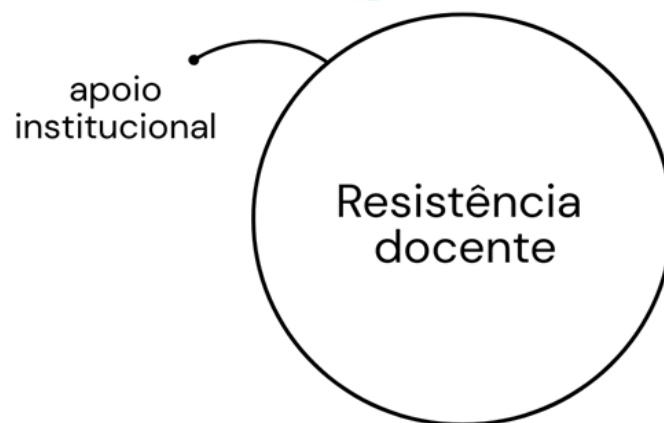
professoras participantes deste estudo, ao apontar que não resiste aos discursos opressores por conta de “*Falta de apoio por parte da escola*” (Participante 12).

Ao elucidar essa falta no meio escolar, a professora dá a ver o processo de silenciamento que permeia o campo pedagógico, em muitas instituições, quando do tratamento da temática gênero e sexualidade. Ao silenciá-las, a escola atua na regulação dos sentidos, cerceando o pensamento crítico e negando a legitimidade do assunto. Essa experiência, no entanto, assume outro caráter quando o professor conta com o suporte da instituição

[...] trabalho em uma escola com uma estrutura e apoio muito interessante para os professores, fazendo com que eu me sinta segura. (Participante 3)

O apoio institucional, nesse sentido, contribui para a construção ativa de práticas pedagógicas emancipatórias, visto que, ao se perceber em um contexto favorável a esse processo, o docente não se sente “vigiado”, comedido no exercício dos conteúdos que ensina. Assim, podemos pensar que a resistência dos professores de Ciências para um trabalho sobre gênero e sexualidade é afetada pelo posicionamento da escola (Figura 3).

FIGURA 3 – Resistência docente na escola



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Nessa linha de pensamento, entendemos que, por um lado, quando não há apoio da gestão escolar, os professores atuam de forma “desautorizada”, vulnerável e isolada, enfrentando, muitas vezes, a resistência de colegas e a censura da comunidade, o que pode levar a uma renúncia ao trabalho com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade. Por outro lado, quando há apoio da gestão escolar, os docentes sentem-se mais seguros para o desenvolvimento de práticas que perpassem uma educação pró-diversidade.

Depende a escola que estamos trabalha, tem escola que ainda vive em um sistema antigo, não conseguiu acompanhar as gerações. Outras já somos mas livres. (Participante 2)

No âmbito dessa discussão, a resistência docente encontra-se alicerçada ao modo como a escola entende o assunto, pelos sentidos que atribui a ele, ou seja, podemos pensar que a resistência é atravessada, nesses moldes, pelo apoio institucional, que, como observado pela professora, pode estar condicionado à “evolução” da escola: se *ainda vive em um sistema antigo* ou se já se atualizou. O sistema antigo, nesse entendimento, remete a um sistema arcaico, hierárquico, excludente, pautado no autoritarismo, que, “[...] por definição, coíbe a apropriação da cultura de forma livre e emancipada” (Cara, 2019, p. 31).

Nessa lógica é que a escola, enquanto instituição democrática, precisa imbuir-se de discursos em defesa do lugar que ocupa socialmente, da função que exerce na vida dos estudantes. Afinal, “A escola não está acima e nem fora da sociedade. O aprendizado se dá em contato com os problemas concretos do mundo” (Alexandre Linares; José Eudes Baima Bezerra, 2019, p. 132) — e a diversidade sexual e de gênero faz parte da realidade escolar, cabendo à instituição como um todo, assim, debater e acolher essas questões com responsabilidade, como vimos em muitos relatos das professoras:

Busco sempre abordar essas temáticas com linguagem clara, científica e acolhedora, promovendo debates respeitosos e esclarecedores entre os estudantes. (Participante 4)

Considero importante promover uma reflexão sobre como respeitar as diversidades, conviver melhor com as pessoas, desconstruir concepções preconceituosas e construir ideias pautadas no respeito, através de dinâmicas e muito diálogo. (Participante 10)

Falo sobre a orientação sexual provendo o respeito às diversidades. (Participante 2)

O respeito deve ocorrer entre todos os seres humanos. (Participante 15)

Como demonstraram a maioria dos docentes participantes da pesquisa, eles buscam trabalhar a temática gênero e sexualidade partindo do princípio de respeito às diferenças. Essa constatação vai ao encontro dos achados de Ana Flávia do Amaral Madureira e Ângela Uchoa Branco (2015, p. 589), que, ao investigarem as crenças e concepções dos professores sobre gênero, sexualidade e diversidade, constataram que a

maioria também promove o “[...] respeito à diversidade, seja pela ênfase no respeito às diferenças individuais, seja pelo reconhecimento de que somos todos/as seres humanos”.

Assim,

Cabe ao educador como agente de transformação oportunizar momentos de reflexão onde o educando se sinta inserido e valorizado, assim, promover a igualdade e combater a discriminação. A escola pode desempenhar um papel importante na formação do indivíduo, contribuindo para uma sociedade mais respeitosa e inclusiva. (Participante 10)

Desse modo, os professores podem propor, no ambiente educacional, “[...] uma série de atividades, nas diferentes áreas, que contemplem as relações afetivas, sexuais, de poder, de classe, sempre respeitando os pontos de vista, as religiosidades e cultura de cada estudante” (Maio; Oliveira; Peixoto (2020, p. 69), de modo que o ensino reflita nas atitudes e práticas dos estudantes no meio social. O educador reforça, assim, seu compromisso com a formação dos estudantes e com a sociedade.

Feitas essas reflexões, e tomando de empréstimo as palavras de Marlucy Alves Paraíso (2016, p. 403), é preciso “Resistir à tentativa de controle dos currículos e dos/as professores/as. Resistir à proibição de um pensamento crítico e político na escola. Resistir à proibição da discussão sobre gênero e sexualidade. Resistir à criminalização dos/as professores/as”. Com o apoio da escola, a resistência contra os discursos opressores passa a ser coletiva, e não só do professor, afinal “Essa luta é de cada sindicato, de cada entidade estudantil, de todo defensor do direito à educação gratuita, laica e de qualidade” (Linares; Bezerra, 2019, p. 133), essa luta é de todos.

Palavras Finais

Diante do cenário de retrocesso vivido em nosso país nos últimos, vimos que a escola, tal como tantas outras instituições, foi afetada pelo conservadorismo pulsante que se manifestou publicamente em diferentes meios. Nesse processo, conforme discutimos, ela sofreu as consequências de uma ideologia reacionária, sustentada pela desinformação e propagada pelo pânico moral. O contexto foi favorável à disseminação de discursos valorativos, que questionam a integridade do ensino.

Nessa linha, os movimentos reacionários passaram a solapar as liberdades de ensinar e de aprender, em nome de uma educação moral que, a seu ver, estava sendo marginalizada. Os docentes, assim, têm enfrentado os efeitos desse sistema hierárquico e

buscado maneiras de subsistir a partir das práticas que exercem no contexto escolar, por isso não devem ser vistos como meros executores de políticas educacionais, mas como sujeitos capazes de desafiar as estruturas de dominação que permeiam a escola (Michael W. Apple, 2024).

E, como vimos ao longo deste estudo, eles resistem a essas violações de formas distintas, a partir do diálogo com os estudantes e com a família, assim como do respaldo de suas práticas nos documentos norteadores da educação, considerando que “A possibilidade de resistência está sempre presente em todos os momentos, em todas as relações” (Paraíso, 2016, p. 406). A luta contra os projetos antigênero tem um compromisso ético e social, na medida em que a educação deve, necessariamente, atravessar as questões cotidianas, a fim de promover igualdade e respeito a todo ser humano.

Desse modo, ainda que a escola funcione como um espaço de reprodução de normas e desigualdades, ela também pode constituir-se como território de disputa simbólica e reinvenção das práticas pedagógicas. Isso nos indica, assim, que as resistências permitem fazer fissura nos discursos hegemonicamente estabilizados, abrindo possibilidade para a instauração de outros sentidos ligados ao gênero e à sexualidade, em prol de uma formação crítica e do respeito às diferenças.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 263-286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331/41374>. Acesso em: 12 abr. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade** – uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARA, Daniel. Contra a barbárie: o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga *et al.* **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília : Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Celia Maria. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 209-227, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Q64ZvHt9LyW58gJsp78nnvP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

PENNA, Fernando de Araujo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba (SP), v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. p. 9-13.

DINIZ, Débora. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. p. 133-155.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: Imposição da lei da mordaza aos professores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 11-13, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/eventos/900/anexos/escola_sem_partido_-_gaudencio_frigotto.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.
- GAVA, Thais; VIANNA, Cláudia Pereira. O Discurso antigênero e a notificação extrajudicial nas escolas. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 12, n. 1, p. 01-22, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380245064_O_DISCURSO_ANTIGENERO_E_A_NOTIFICACAO_EXTRAJUDICIAL_NAS_ESCOLAS. Acesso em: 08 abr. 2025.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Resistir, resistir, resistir...primado prático discursivo!. In: SOARES, Alexandre S. Ferrari et al (Org.). **Discurso, resistência e...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2015, p. 159-167.
- LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.
- LIONÇO, Tatiana. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. p. 47-66.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 53-79.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- MAGALHÃES, Belmira. Discurso, opressão/resistência. In: SOARES *et al.* **Discurso, resistência e...** Cascavel, PR: Edunioeste, 2015. p. 73-86.
- MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: Ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1083/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 62, p. 01-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136/27339>. Acesso em: 07 abr. 2025.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 03, p. 725-748, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- MORAES, Dênis de. Máquinas discursivas midiáticas e resistências possíveis. In: SOARES et al. **Discurso, resistência e...** Cascavel, PR: Edunioeste, 2015. p. 87-94.
- NETO, José Mário Wanderley Gomes; ALBUQUERQUE, Rodrigo Barros de; SILVA, Renan Francelino. **Estudos de caso – Manual para a pesquisa empírica qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2024.
- ORLANDI, Eni. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso – princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PARAÍSO, Marluce Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423022111id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.
- PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 117-139, 2005.
- SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- SILVA, Silas Veloso de Paula. Ideologia de gênero e seus sentidos: embates hegemônicos acerca do ensino e discussão de gênero na educação. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 400-426, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/10914>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí (RS), v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>.
Acesso em: 15 abr. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas (SP), v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 17 jul. 2025.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: penso, 2016.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.