

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Alexia Donida

**ESCOLA SEM PARTIDO E DESRECONHECIMENTO LÉSBICO:
LESBOFOBIA E LUTA POR RECONHECIMENTO**

Santa Maria, RS
2023

Alexia Donida

**ESCOLA SEM PARTIDO E DESRECONHECIMENTO LÉSBICO:
LESBOFOBIA E LUTA POR RECONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Xavier do Nascimento

Santa Maria, RS
2023

Alexia Donida

**ESCOLA SEM PARTIDO E DESRECONHECIMENTO LÉSBICO:
LESBOFOBIA E LUTA POR RECONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso
Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Ciências Sociais.

Aprovada em ___ de _____ de _____:

Prof.^a Dr.^a Janaína Xavier do Nascimento (UFSM)

Prof.^a Dr.^a Laura Senna Ferreira

Prof.^a Dr.^a Mari Cleise Sandalowski

Santa Maria, RS
2023

RESUMO

ESCOLA SEM PARTIDO E DESRECONHECIMENTO LÉSBICO: LESBOFOBIA E LUTA POR RECONHECIMENTO

Autora: Alexia Donida

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Xavier do Nascimento

O presente trabalho refere-se a pesquisa realizada pela autora entre os anos de 2018 e 2023 e se propõe à interpretação, a partir da Teoria do Reconhecimento, dos efeitos do Movimento Escola Sem Partido (ESP), especialmente no que diz respeito à ideologia de gênero, na construção da identidade e auto-reconhecimento de mulheres lésbicas durante o Ensino Médio. Tem-se como objetivo principal compreender como experiências de desrespeito, violência e discriminação, como a heterossexualidade compulsória, têm afetado a autoidentificação de mulheres lésbicas, resultando em autonegação de si mesmas e invisibilidade social, compreender os possíveis impactos do projeto Escola sem Partido e de combate a uma suposta ideologia de gênero no ambiente escolar no que tange à expressão de sexualidades não-heteronormativas. A metodologia utilizada compreende a pesquisa qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas; a seleção de interlocutoras para as entrevistas compreende mulheres lésbicas que cursaram o Ensino Superior em Santa Maria e tenham concluído o Ensino Médio a partir do ano de 2017. Para a discussão sobre a heterossexualidade compulsória, as autoras Adrienne Rich e Monique Wittig se destacam, bem como Axel Honneth no tocante às formas de reconhecimento e efeitos de situações de desreconhecimento.

Palavras-chave: Escola Sem Partido. Ideologia de Gênero. Reconhecimento. Lesbofobia.

ABSTRACT

NONPARTISAN SCHOOL AND LESBIAN DERECOGNITION: LESBOPHOBIA AND THE STRUGGLE FOR RECOGNITION

Autora: Alexia Donida

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Xavier do Nascimento

The present work refers to research carried out by the author between the years 2018 and 2023 and proposes to interpret, based on the Theory of Recognition, the effects of the apolitical movement Nonpartisan School, especially with regard to the ideology of gender, in the construction of identity and self-recognition of lesbian women during high school. The main objective is to understand how experiences of disrespect, violence and discrimination, such as compulsory heterosexuality, have affected the self-identification of lesbian women, resulting in self-denial and social invisibility, to understand the possible impacts of the Nonpartisan School project and combating a supposed gender ideology in the school environment regarding the expression of non-heteronormative sexualities. The methodology used comprises qualitative research using semi-structured interviews; the selection of interlocutors for the interviews comprises lesbian women who attended higher education in Santa Maria and have completed high school as of 2017. For the discussion on compulsory heterosexuality, the authors Adrienne Rich and Monique Wittig stand out, as well like Axel Honneth regarding the forms of recognition and effects of situations of misrecognition.

Keywords: Nonpartisan School. Gender Ideology. Recognition. Lesbophobia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	9
3	ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: BREVE DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA	11
3.1	O ESCOLA SEM PARTIDO EM SANTA MARIA, NO RIO GRANDE DO SUL	18
4	DESRESPEITO E LUTA POR RECONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DIVERGENTE	21
4.1	RECONHECIMENTO E IDENTIDADE LÉSBICA	21
4.2	HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA E <i>DESRECONHECIMENTO</i>	25
4.3	ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: AMOSTRA DE DADOS COLETADOS	28
4.4	EXPERIÊNCIAS DE DESRECONHECIMENTO – E DE RECONHECIMENTO	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33

1 INTRODUÇÃO

O movimento denominado e conhecido por “Escola sem Partido” foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e possuía como intuito funcionar como uma representação de pais e estudantes contra o que chamavam de “assédio sofrido pelas escolas advindo de grupos e correntes políticas e ideológicas com intenções de transformar as escolas em centros de doutrinação”. A doutrinação seria de gênero, sexualidade e de esquerda, principalmente comunista¹.

O movimento, que busca contrapor principalmente o tratamento de questões ligadas a gênero e sexualidade nas escolas, alegando que tais assuntos deveriam ser reservados ao âmbito familiar, é reconhecido nacionalmente por suas ações contra supostas propagandas ideológicas, políticas e partidárias.

Apesar de existir desde 2004, reunindo textos, relatos e denúncias feitas por pais e alunos que alegavam sofrer assédios de cunho ideológico em escolas públicas e privadas, foi apenas a partir de 2015 que o movimento se tornou uma pauta amplamente debatida, quando câmaras municipais, assembleias legislativas e o próprio Congresso Nacional começaram a debater projetos de lei inspirados no Escola Sem Partido a partir de seus apoiadores.

Em seu site oficial, o Escola Sem Partido apresenta o projeto como uma iniciativa para que existam leis contra o abuso da liberdade de ensinar, a doutrinação política e a doutrinação ideológica nas salas de aula, atitudes que feririam o princípio de neutralidade política e ideológica do Estado, bem como o regime democrático.

Membros do movimento, tanto no ambiente da internet quanto em palestras e encontros que promovem, argumentam que professores têm tentado "fazer a cabeça" de seus estudantes com conotações político-partidárias em suas aulas sob o pretexto, assumido como falso, de "construir uma sociedade mais justa" e/ou de "combater o preconceito".

Uma das ações mais fortes do Escola Sem Partido se dá contra a chamada “ideologia de gênero”, trabalhando sob a hipótese de que a burocracia do ensino utiliza de aparelhos do Estado para permitir que professores violem o direito dos pais sobre a educação moral de seus filhos, usando-os como “cobaias da ideologia de gênero”. De acordo com seus argumentos, essas influências visam o desenvolvimento de condutas homossexuais e

¹ 'Exposição a conceitos comunistas e 'ideologia de gênero': escola municipal do RJ recebe intimação da polícia após denúncia pelo Ministério de Damascos. O Globo, 01/12/2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/exposicao-conceitos-comunistas-ideologia-de-genero-escola-municipal-do-rj-recebe-intimacao-da-policia-apos-denuncia-encaminhada-pelo-ministerio-de-damascos-25301561>>. Acesso em: 22/07/2022.

transexuais/transgêneras, sendo postas em prática através de aulas que falam sobre diversidade, gênero e sexualidade.

Tendo este contexto como pano de fundo, procuro compreender de que forma o movimento Escola sem partido adentrou — ou não — as escolas públicas e privadas, influenciando e alterando a forma como determinados assuntos eram e são tratados pelo corpo docente e discente em sala de aula. Mais especificamente, procuro identificar se os discursos promovidos pelos entusiastas da suposta teoria da ideologia de gênero adentraram o espaço escolar e, se adentraram, que efeito tiveram sobre o desenvolvimento do auto-reconhecimento de mulheres lésbicas durante o Ensino Médio, tendo como base a teoria do reconhecimento de Charles Taylor e de Axel Honneth, bem como as contribuições de Monique Wittig, Adrienne Rich, Livia Toledo e Tania Navarro-Swain no tocante às questões lésbicas, da heterossexualidade compulsória e estereotipia.

Esta pesquisa se justifica pela importância da produção de conhecimento sobre os impactos do projeto Escola sem Partido e de suas ações contra a suposta ideologia de gênero nas escolas, especialmente no contexto que se desenrolou pós-eleições gerais de 2018 no Brasil, que deu maior visibilidade tanto ao programa quanto a políticos e eleitores que basearam suas campanhas e votos em preconceitos como o racismo, xenofobia, misoginia e LGBTfobia, este último relacionando-se diretamente com o tema desta pesquisa.

No restante do texto, me referirei ao Movimento Escola sem Partido também sob a sigla “ESP”, para evitar cansaço na leitura.

O que se apresenta a seguir, não sem grande sentimento de perda, é um recorte da construção de um apanhado de informações e dados que formam o total. Mesmo que, politicamente, não assumo uma interpretação de realidade baseada em recortes, mas baseada no materialismo histórico dialético, na produção deste um trabalho acadêmico foi necessária a construção e delimitação de um *corpus*.

Conforme Marx (2008):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (Marx, 2008, p. 54)

Sob o olhar do rigor científico, a seguir desenvolve-se um trabalho que não termina comigo, ou em mim mesma².

² Uma alusão ao poema “Ao meu partido”, de Pablo Neruda. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/pablo-neruda-a-meu-partido/>>, acesso em 19/dez./2022.

Ao entrar em contato com vivências que me fizeram reviver as minhas próprias, ao acessar a dor, o medo, a esperança e a força das pessoas com quem me comuniquei neste período de tempo, o fardo da pesquisa se mostrou mais pesado – e também, potente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada de modo qualitativo com base no uso da técnica de entrevistas semiestruturadas levando em consideração questões subjetivas e privilegiando a análise de microprocessos na interação pesquisadora-interlocutora. Assim, a escolha da técnica de pesquisa se deu por conta desta melhor captar os dados sensíveis que se esperou alcançar com a pesquisa. Como de Souza Martins (2007, p.388) salienta:

(...) os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Nesse caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los 'falar' da forma mais completa possível, abrindo-se para a realidade social para melhor aprendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos é a flexibilidade. Flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita; e heterodoxia no momento da análise dos dados, na medida em que o acúmulo de material obtido por meio dessa metodologia exige capacidade integrativa criadora e intuitiva do pesquisador. Este é o ponto principal a destacar: o uso da metodologia qualitativa acentua o fato de que a pesquisa sociológica depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista social. (Martins, 2007, p. 388)

A pesquisa se ocupou com o período de tempo compreendido entre 2013 e 2018. Esta demarcação ocorreu tanto por conta da forte movimentação política ocorrida após junho de 2013 quanto pela delimitação de uma temporalidade dentro da qual as interlocutoras fossem maiores de idade no período de realização das entrevistas.

Tendo os fatores apresentados como motivação principal, a pesquisa foi realizada com pessoas auto-identificadas como mulheres lésbicas que fossem estudantes universitárias de quaisquer universidades de Santa Maria/RS no período de realização das entrevistas e que concluíssem o Ensino Médio a partir do ano de 2013, sendo então maiores de 18 anos.

Foram realizadas 08 entrevistas³ com o auxílio de um roteiro semiestruturado, com abertura para os caminhos que a conversa pudesse tomar e flexibilidade para que as interlocutoras falassem com liberdade sobre suas experiências.

Sobre as entrevistadas, ao apresentar suas reflexões e dados, serão utilizados nomes fictícios, a fim de manter sua privacidade, conforme estabelecido no termo de consentimento apresentado previamente às entrevistas.

Além disso, pretendeu-se a investigação de um grupo que compartilha de determinados temas, cultura, estereótipos, constituindo-se de forma mais ou menos

³ Esta é a quantidade total de entrevistadas. No entanto, no curso da pesquisa, uma das interlocutoras me procurou para falar sobre a continuação de seu processo de construção de identidade e reconhecimento, uma vez que esta movimentação a fez perceber ser uma mulher bissexual, e não lésbica. Sendo assim, a entrevista de tal interlocutora não compõe os dados apresentados neste relato de pesquisa, que correspondem às 07 entrevistas que seguem com o mesmo perfil de entrevistadas.

homogênea, visto que as experiências de mulheres lésbicas comumente se repetem e, na questão da possível reprimenda do reconhecimento lésbico devido ao movimento político Escola Sem Partido, poderia observar-se se o contato com este Movimento se configura como mais um fator comum ao grupo.

Além das entrevistas com mulheres lésbicas, também foi entrevistada uma participante das mobilizações contrárias ao movimento ESP em Santa Maria, uma representante do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Seu relato contribuiu para traçar um pouco do histórico do movimento do ESP na cidade, uma vez que ela participou das mobilizações contrárias à Moção de Apoio ao Projeto de Lei 867/2015, o Escola sem Partido, proposta pelo vereador João Kaus (MDB).

Para começar, considero fundamental discorrer sobre alguns fatores que perpassaram a pesquisa, tanto em sua fase de produção e recolhimento de dados quanto – e especialmente – em sua fase de análise e desenvolvimento.

Logo após a revisão bibliográfica, encontrar as interlocutoras não foi a parte mais difícil: o convite para participação da pesquisa foi compartilhado via Instagram e teve inúmeras respostas. Com as primeiras entrevistas realizadas, pude perceber que meu trabalho iria mais longe do que supus, me carregando junto com ele ao tratar de experiências, avanços, traumas e histórias que se assemelham à minha e que expõem os efeitos do desconhecimento na vida de pessoas que compõem minorias.

3 ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: BREVE DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA

Em sua apresentação⁴ como uma iniciativa de estudantes e responsáveis preocupados com a "contaminação político-ideológica" que ocorreria nas escolas brasileiras, do ensino básico ao ensino superior, alega-se, antes de qualquer outra coisa que em uma sociedade livre as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão de conhecimento, diverso e aberto a diferentes perspectivas de investigação, sendo capazes de refletir, de maneira neutra, a pluralidade de contextos sociais.

Sob o desejo de "uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar", argumenta-se que a doutrinação política e ideológica dentro de sala de aula fere a liberdade de consciência do estudante, além de ir contra o princípio de neutralidade política do Estado e ameaçar o regime democrático em si, uma vez que instrumentalizaria os sistemas de ensino objetivando o favorecimento de determinados quadros políticos.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que seguem uma linha de pensamento na qual a neutralidade do espaço público (neste caso, a escola) é valorizada, a entrada do espaço privado também é defendida, uma vez que a crença difundida é de que a passagem de conteúdos e informações que entrem em conflito com as convicções morais de estudantes e/ou responsáveis viola o numeral 4º do artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos⁵, que dispõe que "Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções".

Durante o texto, alega-se que as pretensões de "construir uma sociedade mais justa" e "combater o preconceito", partidas da comunidade escolar, têm o objetivo de "fazer a cabeça" de estudantes durante as horas-aula sobre questões político-partidárias, ideológicas e morais, desvirtuando os ensinamentos empreendidos por pais, mães e responsáveis.

Afirma-se repetidamente que as escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas, não estão agindo conforme o esperado em um país livre, sujeitando seus alunos e, conseqüentemente, também os pais destes, ao assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas que adentram o espaço escolar com uma lógica chamada de "hegemônica" pelos defensores do ESP, transformando estes espaços em quadros de formação de doutrinas e

⁴ Disponível em <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>.

⁵ Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em 26 de julho de 2022.

agendas de tais grupos. O corpo docente chega a ser chamado de "exército organizado de militantes travestidos de professores" que impõem sua visão de mundo às turmas.

O movimento teria sido criado justamente para expor estas ações, disponibilizando um acervo permanente de "informações" sobre a ação política organizada que estaria ocorrendo dentro de escolas, além de contarem com um espaço no qual estudantes, ex-estudantes e pais, supostamente assediados por estas "ações autoritárias", podem denunciar sua indignação sobre o corpo docente, materiais didáticos e programas curriculares que, em vez de educarem, estariam doutrinando⁶.

É interessante observar a forma como o texto instrui o corpo discente e seus responsáveis a enviarem relatos de experiências supostamente opressivas praticadas por docentes, solicitando que sejam enviados elementos de comprovação quando possível. As situações a serem observadas pelas vítimas" incluem o comprometimento da comunidade escolar com visões de mundo unilaterais, preconceituosas ou tendenciosas de questões político-sociais, que ridicularizam ou desqualificam "ideias contrárias", dando origem a intimidações de discentes contrários às ideias dos docentes.

Estes "elementos de comprovação" se converteram em fotos e vídeos feitos em sala de aula, atitude que viola a liberdade de cátedra do docente, além de deixá-lo à mercê de infinitas interpretações de suas motivações frente a uma sala lotada.

No texto não é citado a quais ideologias, doutrinas e grupos o movimento se refere, mas na prática de seus militantes as nomenclaturas vêm à tona, criticando partidos políticos como o PT e PSOL, que estariam promovendo uma lavagem cerebral através de políticas públicas que se relacionam com a luta antirracista, contra a LGBTfobia e à favor da diversidade e da discussão de gênero.

Nos objetivos listados na aba "Quem somos", consta que sua luta é:

- pelo respeito à Constituição Federal dentro das escolas e universidades;
- pela conscientização dos estudantes sobre o seu direito à educação, à impessoalidade, à laicidade, ao pluralismo de ideias e à liberdade de consciência e de crença;
- pelo respeito ao direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, nos termos do artigo 12, IV, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

⁶ Disponível em:

<<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/governo-registrou-denuncias-de-ideologia-de-genero-por-dois-anos-3194482e.html?d=1>>. Acesso em 26 de julho de 2022.

Para a doutora em Educação e coordenadora-adjunta da Ação Educativa Denise Carreira (2016, p. 129),

Além de possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade valorizando o conhecimento das comunidades, de estimular o desenvolvimento de habilidades como a leitura, a escrita, a capacidade de cálculo, fundamentais para o exercício da cidadania, uma das funções primordiais de uma educação de qualidade é promover uma formação crítica e criativa.

Ou seja, trata-se de uma educação questionadora que possibilita que discentes identifiquem situações de desigualdades, compreendendo os efeitos de suas ações para a perpetuação ou superação das mesmas. As ações do ESP vão contra a lógica emancipadora da educação, proibindo o estímulo à reflexão crítica para a transformação da sociedade.

De acordo com Reis (2016, p. 119),

Surge também neste cenário um movimento que almeja impedir o que denomina “doutrinação ideológica” nos estabelecimentos de ensino. (...) veio a ganhar força principalmente a partir do debate acerca de “ideologia de gênero” e diversidade sexual ocorrido sobre os Planos de Educação, sobretudo em 2014 e 2015, passando a contar com o apoio de políticos de extrema direita ou de convicções religiosas fundamentalistas.

A reflexão de Reis (2016) vai ao encontro de pontuações feitas pela doutora em Educação pela UFRGS Jimena Furlani sobre o estopim para a movimentação política em torno do Escola sem Partido a partir do discurso sobre a ideologia de gênero. As pessoas que se manifestavam contra os textos dos planos de educação também se mostravam contrários às mudanças ocorridas no contexto social e político brasileiro a partir e/ou sob a alcunha do conceito de gênero, como, por exemplo, o casamento igualitário ou mesmo a discussão sobre igualdade de gênero entre homens e mulheres.

O que as forças reacionárias, caracterizadas pela inflexibilidade causada pela crença de que sua verdade se sobrepõe a questões de dignidade e ética, denominam de "ideologia de gênero" nada mais são do que os esforços feitos por Uniões e Organizações para engendrar a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual (esforços aos quais o Brasil vinha aderindo).

Em entrevista concedida à diretora, editora e repórter na Agência Pública Andreia DiP, Jimena Furlani diz que o ESP atua com

Uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no

direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual. (FURLANI, entrevista, 2016)

Devido à confusão – potencialmente proposital – feita entre os “estudos de gênero” e uma suposta “ideologia de gênero”, torna-se necessário, a título de demonstração, caracterizar que, no caso dos estudos de gênero, o que se apresenta é uma abordagem que entende identidades como percebidas e disputadas no contexto histórico, social, cultural e político, estando em processo de construção permanente. Aqueles que criaram e fazem uso do conceito de “ideologia de gênero”, no entanto, não reconhecem tais identidades como possíveis, uma vez que o ser humano teria sido criado por um deus, à sua própria imagem e semelhança, que não pode nem deve ser modificado, desconsiderando condições históricas e materiais de mudanças socioculturais e políticas.

O peso religioso do discurso do ESP e da “ideologia de gênero” advém do fato de que sua própria narrativa característica da ideologia de gênero nasce no interior da Igreja Católica, juntamente com o Movimento Internacional e Nacional Pró-vida e Pró-família, devido principalmente àqueles avanços mencionados com a promulgação de leis, políticas públicas e direitos humanos, caracterizados como “políticas anti-vida” pelos manifestantes.

Segundo Luis Felipe Miguel (2016, p. 595),

O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. (...) O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas.

Desta forma, ao fundir esta discussão à pauta original do ESP, sua atuação e maior produção discursiva deslocou-se para um terreno mais moral do que político, muito mais privado do que público, na medida em que se estabeleceu uma disputa entre escolarização e autoridade familiar sobre as crianças e jovens em contexto escolar.

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. (MIGUEL, 2016, p. 60)

Uma demonstração disto foi a insistente recorrência à destruição da família que aqueles associados à promoção da ideologia de gênero estavam viabilizando com o uso das horas-aula do ambiente escolar. Nos resta perguntar: contra a destruição de quais famílias?

É nítido, tanto no discurso quanto nas ações promovidas por estas organizações, (“representadas”) pelo Escola sem Partido que as famílias a serem protegidas, neste caso, são aquelas que seguem os arranjos familiares tradicionais, nas quais há um pai e uma mãe em matrimônio, do qual os filhos são o fruto. Sem rodeios, a ameaça dos “ideólogos de gênero” é dirigida à tradição judaico-cristã, cuja organização depende de que os papéis de gênero sigam sendo empreendidos de forma rígida; em declarações mais exasperadas, esta ameaça se estende ao próprio cristianismo.

O discurso produzido por estas duas organizações seguia uma lógica e uma forma interpretativa bastante tendenciosa, com crescente articulação narrativa para associar a União Europeia, a Organização das Nações Unidas e países europeus com de viés mais progressista à esquerda, como um todo, mas principalmente ao marxismo.

E é precisamente Karl Marx uma das figuras centrais contra quem o ESP organiza suas narrativas, estendendo-se até à visibilidade conquistada pela filósofa feminista Judith Butler. Obras muito específicas ligadas ao comunismo e ao feminismo começaram a ser utilizadas para amparar os discursos contra as ideologias políticas e a ideologia de gênero na escola. Os textos parecem ter sido escolhidos justamente por sua subversividade e potencial de tendenciar interpretações, alimentando o pânico moral já mencionado.

Com relação ao comunismo, as obras escolhidas são *A Ideologia Alemã*, *A Origem da Família e Autoridade e Família*. Do movimento feminista, escolheram obras como *Política Sexual*, *Dialética do Sexo* (filosofia marxista) e *Gender Trouble*. Interessante observar que entre a data de publicação da primeira e da última obra (1845-1990), são cento e cinquenta anos inteiros separando contextos sociais essencial e materialmente diferentes, impossibilitando comparativos e, sob as subversões feitas, por sua vez, por representantes do ESP, dificultando a compreensão histórica das publicações. O objetivo é claro: causar impacto, medo e alarme aos alunos, alunas, famílias e responsáveis.

Durante a expansão do movimento do ESP, cartilhas começaram a ser divulgadas na internet e também de forma impressa, todas com nomes apócrifos e lançadas de forma anônima, que serviram à manobra de difundir desinformação sobre o texto dos planos de educação e, matando dois coelhos com apenas uma cajadada, fazendo a manutenção do pânico moral, bastante discutido por Miskolci (2007), relativo aos avanços de quaisquer direitos ligados a “gênero”. Concordo com a professora Jimena Furlani quando a mesma diz, em sua série de vídeos, que estes não foram atos diretos com vias de impedir a obtenção de direitos por grupos marginalizados, mas que, indiretamente, visavam deliberadamente a isto, faltando apenas, de organização tática para chegar a este objetivo.

De acordo com Gaudêncio Frigotto, organizador do livro “Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 2017),

O que os projetos que circulam no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais Municipais, em alguns casos como Alagoas, já aprovados, cuja matriz é a “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” — educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação (FRIGOTTO, 2016, p. 11).

Em seu trabalho sobre a representação de sujeitos homossexuais em ambientes escolares, Maia e Castellanos (2016), argumentam que ideologias são inseridas nas escolas através de discursos e práticas educativas, envolvendo imagens, mídias, posicionamentos e ideias, por exemplo. Sabemos que a instituição escolar é constituída sobre formas padronizadoras, normatizadoras, estereotipadas, preconceituosas e desiguais, construção que pode gerar situações de vexame, abusos e violências simbólicas e não-simbólicas.

A hipótese da autora e do autor aponta o binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória como motivos principais para que as representações sexuais permaneçam tão heteronormativas nas escolas. Em um diálogo com Foucault, identificam uma concepção ainda higienista do sujeito homossexual por parte da escola, que por vezes classifica condutas entre aceitáveis ou inaceitáveis sob cunhos valorativos de pecado, crime ou doença, o que cria uma imagem do homossexual ancorada em saberes religiosos, jurídicos e médicos que foram construídos em correspondência ao interesse de grupos seletos e dominantes, e destacam que

Numa perspectiva histórica, a sexualidade apresenta um caráter discursivo justamente por produzir constantemente novas e dispares concepções a respeito do sexo, da sexualidade e do gênero desde diferentes ângulos de avaliação, reconhecimento e aceitação. (MAIA; CASTELLANOS, 2016, p. 79).

Para a autora e o autor, dispositivos de sexualidade se materializam em mecanismos através dos quais a sexualidade é produzida e regida não só por normas e discursos, mas por leis, medidas e proposições filosóficas que impõem uma verdade sobre práticas sexuais, sejam elas homossexuais ou heterossexuais. Segundo Louro (2008, apud Maia & Castellanos, 2016, p. 81):

(...) a heteronormatividade é a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual pelo alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade, quando se supõe que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais, privando e punindo a quem foge dessa norma. (LOURO, 2008 *apud* MAIA; CASTELLANOS, 2016, p. 81)

A autora e o autor atestam como visível a permanência da visão e compreensão da homossexualidade como algo, a priori, comportamental, pulsional ou biológico por parte das escolas.

Após o ano de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro (PL — Partido Liberal), o criador do Movimento sentiu-se abandonado pelo então presidente, uma vez que o STF (Superior Tribunal Federal) recusou propostas do ESP devido ao fato de entender-se que vetar temas de identidade de gênero na educação seria um ato inconstitucional, dando o Movimento por encerrado⁷.

A saída de Nagib, no entanto, não abalou as estruturas de seu movimento — mesmo que suas bases sejam fraquíssimas. Com a expansão das discussões que foram pautadas, independentes da vontade de Miguel Nagib, o movimento seguiu reivindicando suas pautas sem a necessidade de ligação ou aval do Escola Sem Partido em si, agora com maior enfoque na população transexual.

Entre as cidades que aprovaram em suas câmaras municipais legislação contra a linguagem neutra nos últimos meses estão Londrina (PR), Uberaba (MG), Juiz de Fora (MG) e Porto Alegre (RS). O governo de Mato Grosso do Sul tomou a mesma iniciativa. Em outras localidades, a atuação mira um leque muito mais abrangente de conteúdos. É o caso de Sinop (MT). Na cidade onde Bolsonaro obteve mais de 70% dos votos no primeiro turno, lei sancionada em março deste ano proíbe a divulgação em locais públicos de informações sobre "orientação ou opção sexual", direitos sexuais e reprodutivos, "sexualidade polimórfica" e "desconstrução da família e do casamento tradicional" (PINHO, 2022).⁸

No Rio de Janeiro, a lei apelidada de “Escola Sem Mordaca”, proposta pelo deputado estadual Carlos Minc (Partido Socialista Brasileiro — PSB), que garante a liberdade de cátedra e a proteção de professores contra gravações sem consentimento e censuras de todo tipo dentro de sala de aula, teve proposta de revogação apresentada pelo deputado estadual Rodrigo Amorim (Partido Trabalhista Brasileiro — PTB), o mesmo deputado que quebrou a placa em homenagem póstuma à Marielle Franco durante a campanha eleitoral do ano de 2018 e que foi denunciado por violência política de gênero contra a vereadora transexual de Niterói Benny Briolli (Partido Socialismo e Liberdade — PSOL) em 2022.⁹

⁷ Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento [22/08/2020]. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

⁸ Após derrotas de Escola Sem Partido, grupos miram gênero e críticas ao agro na sala de aula [24/10/2022]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/apos-derrotas-escola-sem-partido-mira-genero-e-criticas-ao-agro-na-sala-de-aula.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha>, acesso em 28/10/2022.

⁹ Deputado que quebrou placa com nome de Marielle vira réu na Justiça Eleitoral por violência política de gênero [23/08/2022]. Disponível em:

3.1 O ESCOLA SEM PARTIDO EM SANTA MARIA, NO RIO GRANDE DO SUL

Em Santa Maria, também houve manifestações do movimento ESP com a tentativa de aprovação de um projeto de lei na Câmara Municipal. O projeto, mesmo tendo tido votação contrária à sua aplicação, recebeu uma moção de apoio encabeçada pelo vereador João Kaus (MDB). No dia da votação sobre a moção, uma multidão se reuniu em frente à Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria. Entre eles, um número expressivo de representantes do CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul usando camisetas pretas, diretores de escolas (sem identificação às respectivas escolas), graduandos dos cursos de História e Filosofia da UFSM, membros do GEEMPA¹⁰, número considerável de estudantes secundaristas e também uma ala bolsonarista, que vestia preto e formava barricadas/paredões humanos “protegendo” a Câmara de Vereadores.

No dia 04 de dezembro de 2018, a Moção de Apoio à PL 867/2015 seria votada na Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria, e, obtendo maioria simples dos votos dos 21 vereadores da cidade, obteria aprovação. No contexto pelo qual o país passava em 2018, tudo indicava que a Moção seria aprovada, e professores se preocupavam com a aprovação de uma medida que iria instaurar a censura nas escolas.

Desta forma, no dia e horário da sessão de votação, estudantes do Diretório Central de Estudantes/DCE/UFSM, do curso de História/UFSM, professores representantes do CPERS, diretores e alunos do Ensino Médio de escolas não identificadas¹¹ e representantes do GEEMPA, se reuniram em frente à Câmara de Vereadores para expressar sua insatisfação com a existência por si só de uma votação deste tipo sobre a educação. Junto ao grupo contrário à votação, fazia-se presente também uma ala bolsonarista favorável à votação e aprovação da Moção, o que fez com que a tensão entre militantes com visões contrárias existisse também do lado de fora da Câmara.

<<https://valor.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/08/23/deputado-que-quebrou-placa-com-nome-de-marielle-vira-reu-na-justica-eleitoral-por-violencia-politica-de-genero.ghtml>>, acesso em 13/11/2022.

¹⁰ O GEEMPA é uma organização independente das Universidades, Secretarias de Educação e do próprio Ministério de Educação, ou seja, de caráter privado sem fins lucrativos, mas com relação de colaboração e apoio mútuo. O Grupo presta serviços à rede pública de ensino na medida em que realiza projetos de estudo e pesquisa para fomento do desenvolvimento das ciências da educação e a melhoria da qualidade do ensino, principalmente na questão do letramento, atuando na área educacional com especial foco na formação e orientação de professores, técnicos e profissionais da educação. ONG focada em formações na área de letramento e alfabetização com quase 50 anos de atuação (47) e sede na Cidade Baixa, em Porto Alegre/RS.

¹¹ Aqui, “não-identificadas” não se refere à falta de identificação política ou partidária, como se os representantes não quisessem ser atrelados a seus ambientes de trabalho, mas sim à unidade criada entre os representantes das escolas presentes.

Conforme a plenária seguia, integrantes do DCE/UFSM e professores das redes municipal e estadual, bem como da Seção Sindical dos Docentes da UFSM, interviram na sessão, surpreendendo os seguranças e discussão com os parlamentares presentes, causando conflito e ação por parte da Guarda Municipal e da Brigada Militar¹². Os estudantes entraram na sessão da Câmara e ocuparam os espaços do lugar em que era realizada. Os seguranças foram pegos de surpresa e a sessão teve de ser transferida por impossibilidade de continuação. A vereadora Luci Duarte (“Professora Tia da Moto”) (PDT), que se intitula também “Luci da Educação”, se posicionou contra a atitude dos estudantes, considerando-a violenta.

O vereador responsável pela proposta, João Kaus (MDB), fez planos de aprovar a Moção dali a dois dias, mas o assunto não voltou ao plenário.

¹²

Para mais informações:
<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/confus%C3%A3o-barra-vota%C3%A7%C3%A3o-de-mo%C3%A7%C3%A3o-de-apoio-ao-escola-sem-partido-em-santa-maria-1.274286>, acesso em 05/05/2021).

4 DESRESPEITO E LUTA POR RECONHECIMENTO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DIVERGENTE

“A gente é quem diz que é, não importa se é verdade ou só umbigo”.
Musa Híbrida – Adriana

4.1 RECONHECIMENTO E IDENTIDADE LÉSBICA

O filósofo canadense Charles Taylor direciona sua teoria afirmando a existência de vínculos entre reconhecimento, obtido e dispensado, e identidade, vínculos estes nos quais a identidade se refere à nossa compreensão de nós mesmos, de características que designamos como nossas. Taylor argumenta que nossa identidade é, em parte, definida pelo reconhecimento, pelo reconhecimento errôneo ou pela ausência de reconhecimento — o que neste trabalho estarei chamando de *desreconhecimento*. Este desreconhecimento pode causar reais danos a grupos de pessoas quando, em seus ambientes sociais imediatos e também em contextos mais amplos, como o mercado de trabalho ou o ambiente acadêmico, recebem uma leitura de si mesmos que os reduz, desmerece e/ou lhes caracteriza com desprezo.

Um ponto interessante na tese apresentada por Taylor (1996) é que essa leitura recebida de forma negativa tem um potencial destrutivo capaz de distorcer a imagem da pessoa sobre si mesma, sobre seu valor e validade, "aprisionando suas vítimas num paralisador ódio por si mesmas" (Taylor, 1995, p. 242). O autor assume, desta forma, o reconhecimento como uma necessidade humana vital.

Um problema se apresenta quando encaramos, também através da perspectiva de Taylor, que a identidade e o auto-reconhecimento das pessoas não é construído de maneira monológica, mas se apresenta como um processo fundamentalmente dialógico. Nesta relação, na medida em que nos tornamos cidadãos agentes, plenos e capazes de compreender a nós mesmos e ao outro mediante a ricas formas de linguagem e expressão – que são também construídas através da interação com outras pessoas que são importantes para nós –, se apresentam as situações nas quais as características formativas de identificação e reconhecimento podem ser negadas, gerando conflito. Em consonância com Taylor, "definimos nossa identidade sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significativos desejam ver em nós – e por vezes em luta contra essas coisas." (1995, p. 246, grifo meu).

Ora, se a construção de minha identidade e de meu auto-reconhecimento como pontos valiosos sobre mim, que me colocam no mundo como indivíduo e definem minhas posições,

depende decisivamente da minha troca com outros, de meu diálogo com outros, de uma construção, ao fim e ao cabo, conjunta o que ocorre no caso de um não-diálogo ou de um diálogo repressivo e negador?

Considero importante atentar aos efeitos do desreconhecimento na esfera pública, âmbito no qual políticas de reconhecimento desempenham emancipador impossível de se deixar à parte, influenciando grandemente na plena construção de identidades e de suas expressões, bem como do auto-reconhecimento, na medida em que combate legislativamente violências simbólicas e negação de direitos expressos por figuras públicas, frequentemente influentes e com poder político.

O discurso reproduzido pela centro-direita e pela direita brasileiras é de que a esfera pública deve ser neutra no que diz respeito às diferenças, mas não é isto que ocorre. O que acontece, em verdade, é a supressão de demandas que "fogem à curva" e, desta forma, afirma Taylor (1995, p. 254),

[...] só as culturas minoritárias ou suprimidas são forçadas a assumir uma forma que lhes é alheia. Assim, a sociedade supostamente justa e cega às diferenças é não só inumana (porque suprime identidade) mas também, de modo sutil e inconsciente, altamente discriminatória.

No entanto, discordo do autor no que diz respeito à sutileza e inconsciência da discriminação: não há neutralidade axiológica que faça menos do que construir e fazer a manutenção dos próprios pretextos e alicerces da hegemonia sócio-cultural e econômica que padronizam os comportamentos, os desejos e o ser de indivíduos, marginalizando as diferenças e criando novos meios de higienizar esta margem com o auxílio de políticas públicas com fundos de higienismo, característica tão comuns a países capitalistas. Mesmo as opressões estruturais foram construídas e são mantidas por grupos conscientes.

O filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth levou as discussões propostas por Taylor para o âmbito da luta social, colocando o reconhecimento em um patamar no qual todas as pessoas lutam por ele, criando o que chamou de uma "gramática moral dos conflitos sociais" (Honneth, 1992). Segundo o autor,

(...) são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (Honneth, 1992, p. 156)

Honneth distingue, no reconhecimento denegado (desreconhecimento), as formas de desrespeito, para isto usando como critério qual nível de autorrelação elas lesam e/ou destroem. Desta forma,

(...) na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de ‘ofensa’ ou de ‘rebaixamento’, se referem a formas de desrespeito, ou seja, às formas do reconhecimento recusado. (Honneth, 1992, p. 213)

Para Hegel (1967 *apud* Honneth, p. 160, 2003), o amor representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, na qual os dois seres em relação (família e bebê) se reconhecem como carentes em um estado carencial; no pensamento hegeliano, o amor tem de ser concebido como um “ser-si-mesmo em um outro”. Em resumo, conforme Honneth (2003, p. 160):

Além disso, visto que carências e afetos só podem de certo modo receber "confirmação" porque são diretamente satisfeitos ou correspondidos, o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial.

Não surpreende que primeira forma de reconhecimento apresentada por Honneth em seu livro¹³ seja justamente a do amor, tratando de relações primárias, nas quais há uma ligação emotiva forte entre um pequeno número de pessoas — como família, amigos e relacionamentos amorosos.

Através da dedicação afetiva recebida, as pessoas encontram o terreno para a construção de sua autoconfiança e auto-reconhecimento. A negação deste reconhecimento, ou seja, seu desreconhecimento através de maus tratos e violação à integridade física ou moral afeta a autoconfiança do indivíduo. Toda ligação emotiva forte entre seres humanos abre mutuamente a possibilidade de relacionar-se consigo próprio de maneira descontraída:

“(...) aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito.” (Honneth, 2003, p. 177).

A segunda forma de reconhecimento apresentada se dá através do direito, ou seja, o reconhecimento no âmbito jurídico. Para Hegel e Mead (*apud* Honneth, 2003, p. 179), só pode-se chegar a uma compreensão de nós mesmos como indivíduos portadores de direitos na medida em que reconhecemos as obrigações que temos perante outro significativo, bem como seus respectivos direitos. Sentimo-nos em segurança e fazemos sentir seguros os outros

¹³ Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

quando pretensões coletivas são cumpridas. Sendo assim, a relação jurídica é concebida como forma de reconhecimento recíproco através do Estado.

Esta forma de reconhecimento pode ser melhor compreendida – e possui sua maior capacidade de identificação – em sua negação: o desreconhecimento jurídico afeta o autorrespeito do indivíduo, na medida em que uma ou mais pretensões de pessoa de direito são desrespeitadas. Sendo o autorrespeito para a relação jurídica o que a autoconfiança é para o reconhecimento através de relações primárias, os direitos políticos de participação e os direitos sociais de bem-estar, ao serem denegados a um grupo, afetam seu acesso pleno a políticas tecnicamente universais, como o acesso a saúde, a moradia e o exercício de sua cidadania, sua integridade social.

Finalmente, a última forma de reconhecimento apresentada pelo autor (Honneth, 2003) é a que se dá através da solidariedade, ou seja, na relação dos indivíduos em comunidade. A necessidade neste âmbito diz respeito a uma “estima social que lhes permita [aos indivíduos] referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”, estabelecendo o terreno para o desenvolvimento de uma boa autoestima em um contexto de existência de objetivos coletivos. O desreconhecimento pelo âmbito da solidariedade causa a degradação moral devido a ofensas, físicas ou morais.

Segundo o autor, para que o indivíduo chegue em uma autorrelação positiva é necessário o reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações (Honneth, 1992). Isto quer dizer que, na medida em que determinadas formas de assentimento, aceitação, reconhecimento social não acontecem durante alguma etapa do desenvolvimento, daí resulta uma "lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas, como a vergonha ou a ira" (Honneth, 1992, p. 220). Conforme Taylor (1995, p. 250),

Assim, o discurso do reconhecimento tornou-se familiar a nós em dois níveis. Em primeiro lugar, na esfera íntima, em que compreendemos que a formação da identidade e do Self ocorre num contínuo diálogo e luta com outros significativos. E, em segundo, na esfera pública, onde uma política do reconhecimento igual veio a desempenhar um papel cada vez mais importante.

A experiência de privação das formas de reconhecimento pode resultar na perda da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima; perde-se até mesmo a capacidade de auto-ação positiva, a capacidade de ver a si mesmo em pé de igualdade na interação com o próximo. Não são poucos, infelizmente, os exemplos que podemos citar de situações de reconhecimento denegado que geram aquele tipo de lacuna psíquica e este tipo de autoação,

mas poderíamos citar como exemplo, dado o tema deste artigo, o estupro corretivo, ao qual lésbicas são submetidas para que o agressor a torne uma mulher de verdade.

Da mesma forma como nossa identidade não pode ser construída monologicamente, como indicam Taylor e Honneth, nossos preconceitos, interpretações e estereótipos são construídos dialogicamente com nossos *outros significativos*. Para Toledo (2008, p. 23-24), a

estereotipia é a área de manipulação do estigma que pode ser considerada como algo que pertence fundamentalmente à vida pública, ou seja, ela depende das relações com um outro para ser reconhecida enquanto tal. (...). Assim, no caso de mulheres lésbicas, trata-se de diversos processos de estigmatização entendidos como linhas produzidas nas relações com a família, a comunidade, a escola, os serviços de saúde, a segurança pública, o trabalho, o grupo de amigos, etc.

A autora chama, então, a atenção para o fato de, se tratando de mulheres lésbicas, existem processos de estigmatização produzidos nas relações familiares, com amigos, com a comunidade, com a escola, no acesso a serviços de saúde, segurança pública e trabalho.

4.2 HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA E *DESRECONHECIMENTO*

A heterossexualidade compulsória é definida por Adrienne Rich como um fenômeno/uma instituição política na qual as mulheres são tradicionalmente controladas, de maneira física e psicológica, estabelecendo-se como uma sexualidade institucionalizada, universal, um fenômeno estruturado com base na hipótese de que a heterossexualidade é uma sexualidade imposta, uma vez que há tentativa compulsiva de direcionar as pessoas à sexualidade hegemônica através de padrões de comportamento e relações sociais heteronormativos.

Como é pontuado por Guacira Lopes Louro, essa manutenção da sexualidade é uma produção e reiteração compulsória da heterossexualidade, que priva e pune quem foge a esta norma.

Em seu trabalho sobre a representação de sujeitos homossexuais em ambientes escolares, Maia e Castellanos (2016), argumentam que ideologias são inseridas nas escolas através de discursos e práticas educativas, envolvendo imagens, mídias, posicionamentos e ideias, por exemplo. Sabemos que a instituição escolar se constitui em formas potencialmente padronizadoras, normatizadoras, estereotipadas, preconceituosas e desiguais, construção que pode gerar situações de vexame, abusos e violências simbólicas e não-simbólicas.

A hipótese da autora e do autor apontam o binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória como motivos principais para que as representações sexuais permaneçam tão

heteronormativas nas escolas. Em um diálogo com Foucault, identificam uma concepção ainda higienista do sujeito homossexual por parte da escola, que por vezes classifica condutas entre aceitáveis ou inaceitáveis sob cunhos valorativos de pecado, crime ou doença, o que cria uma imagem do homossexual ancorada em saberes religiosos, jurídicos e médicos que foram construídos em correspondência ao interesse de grupos seletos e dominantes, e destacam que

Numa perspectiva histórica, a sexualidade apresenta um caráter discursivo justamente por produzir constantemente novas e díspares concepções a respeito do sexo, da sexualidade e do gênero desde diferentes ângulos de avaliação, reconhecimento e aceitação (Maia; Castellanos, 2016, p. 79).

Para a autora e o autor, dispositivos de sexualidade se materializam em mecanismos através dos quais a sexualidade é produzida e regida não só por normas e discursos, mas por leis, medidas e proposições filosóficas que impõem uma verdade sobre práticas sexuais, sejam elas homossexuais ou heterossexuais. Segundo Louro (2008 *apud* Maia; Castellanos, 2016, p. 81):

(...) a heteronormatividade é a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual pelo alinhamento entre sexo, gênero e sexualidade, quando se supõe que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais, privando e punindo a quem foge dessa norma.

A autora e o autor atestam como visível o permanecimento da visão e compreensão da homossexualidade como algo, a priori, comportamental, pulsional ou biológico por parte das escolas.

Dessa forma, busca-se identificar o fenômeno da heterossexualidade compulsória na construção do auto-reconhecimento lésbico das interlocutoras, identificando formas de desrespeito que impactam a construção de suas identidades.

O objetivo deste tópico é analisar a teoria da heterossexualidade compulsória com a teoria do reconhecimento, referenciada em Axel Honneth, tendo como resultados preliminares a identificação do fenômeno da heterossexualidade compulsória no discurso das interlocutoras durante as entrevistas.

Pretende-se utilizar como referencial teórico a discussão de Adrienne Rich sobre heterossexualidade compulsória e a de Monique Wittig sobre o pensamento hétero que domina a sociedade e a posição da mulher lésbica neste contexto. Para Rich (1980), o conceito de heterossexualidade compulsória é definido como uma instituição política na qual as mulheres são tradicionalmente controladas, assim como o são a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica e a família nuclear.

A heterossexualidade compulsória seria, então, uma heterossexualidade institucionalizada, um fenômeno estruturado com base na hipótese de que a heterossexualidade é uma sexualidade imposta. Isto não quer dizer que não existam pessoas heterossexuais, mas que todas as pessoas – hétero, homo e bissexuais – são ensinadas, ou melhor, compulsoriamente levadas a serem heterossexuais e viverem no padrão heteronormativo vigente. No que diz respeito a mulheres lésbicas, Rich (1980, p. 21) é categórica:

A via da heterossexualidade compulsória, por meio da qual a experiência lésbica é percebida através de uma escala que parte do desviante ao odioso ou a ser simplesmente apresentada como invisível [...]. A suposição de [que] as mulheres seriam dirigidas de modo 'inato' para os homens, e aquela [...] de que a lésbica está simplesmente apresentando sua amargura diante dos homens, não seriam, de modo algum, suas exclusivamente. Essas ideias são amplamente reconhecidas e correntes na literatura e nas ciências sociais.

A invisibilidade e a posição das mulheres lésbicas na sociedade são trabalhadas por Wittig (1980) no que diz respeito a uma afirmação que pode ser lida como polêmica se não refletida: a mulher lésbica não é uma mulher.

No entanto, aqui e na pesquisa a ser desenvolvida, pretende-se – e muito – refletir. Sendo assim, no decorrer do artigo intitulado “O pensamento hétero”, Wittig (1980) discorre sobre a afirmação em moldes semelhantes aos usados por Rich (1980) mencionados. Para a autora, se os moldes da sociedade são heteronormativos e implicam em papéis específicos para homens e para mulheres, a mulher lésbica não pode ser uma mulher, uma vez que não cumpre seu papel de mulher na sociedade.

Indo mais a fundo: se são admitidos apenas os papéis de gênero que dizem respeito ao homem e à mulher, ou seja, para um exemplo, respectivamente, trabalhar para sustentar a casa e cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos (sendo também a maternidade obrigatória), não há lugar, como mulher, para a mulher lésbica. A mulher lésbica recusa o papel de gênero de constituir matrimônio com um homem, de gerar seus filhos, de cuidar da casa, de vestir-se de determinada maneira... Logo, a posição da mulher lésbica é dada quase como um “terceiro sexo”. O debate proposto pela autora implica, dessa forma, diretamente na invisibilidade lésbica causada pela existência lésbica por excelência. O que não tem lugar fica à margem, até deixar de existir – de uma forma ou de outra.

No “tornar-se”, Beauvoir indica como a identidade é uma construção social, orientada por estímulos, expectativas e oportunidades diferenciadas. A mulher não é definida por seu aparelho reprodutor (aquilo com que “se nasce”), mas pela adequação ao papel socialmente determinado para ela. É essa reflexão que fica condensada no conceito de “gênero” (MIGUEL, 2016, p. 596).

Aqui, temos o impasse e, de certa forma, a confirmação de que se torna mulher, não se nasce um papel social. Levando isto em consideração, há mais um apontamento para a direção de que a mulher lésbica não é uma mulher.

Neste ponto, considera-se cabível relacionar à produção de Wittig as considerações de Joan Scott sobre gênero, mais especificamente o trabalho denominado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado em 1986, no qual a historiadora estadunidense propõe o gênero enquanto uma categoria analítica e o objeto de pesquisa é transferido da pessoa (mulher) para as relações de gênero, as relações de poder, enfim, os fenômenos sociais.

Para Joan Scott, a discussão não é, como em Simone de Beauvoir, o binômio mulher X fêmea, mas sexo *versus* gênero, sendo o sexo algo biológico e o gênero constituído historicamente e, conseqüentemente, pode ser alterado, além de dizer respeito aos homens também (devido ao caráter relacional): “O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas *diferenças* percebidas entre os *sexos*”¹⁴ (Scott, 1995, p. 16).

O trecho abaixo torna a distância entre Scott e Beauvoir ainda mais expressiva:

Na sua maioria, das tentativas dos/as historiadores/as para teorizar o gênero permaneceram presas aos quadros de referência tradicionais das ciências sociais, utilizando formulações há muito estabelecidas e baseadas em explicações causais universais. Estas teorias tiveram, no melhor dos casos, um caráter limitado, porque elas, têm tendência a incluir generalizações redutivas ou demasiadamente simples, que se opõem não apenas à compreensão que a história como disciplina tem sobre a complexidade do processo da causação social, mas também aos compromissos feministas com análises que levem à mudança. Um exame crítico destas teorias exporá seus limites e permitirá propor uma abordagem alternativa (SCOTT, 1995, p. 74).

4.3 ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO: AMOSTRA DE DADOS COLETADOS

A produção de dados demonstrou gradativamente que meus resultados fariam uma grande curva, levando o andamento da pesquisa a um terreno ainda mais desconhecido que se desenha, resumidamente, pelo seguinte: no que foi vivenciado pelas interlocutoras com relação ao ESP e suas movimentações contra a dita “ideologia de gênero”, há uma semelhança que se destaca: a não-interferência repressiva deste movimento em sua passagem durante o Ensino Médio.

O relato da interlocutora Daniela exemplifica em linhas gerais esta afirmação:

É, o impeachment foi em 2016, né? Foi bem ali que começou o assunto sobre a possibilidade dessa questão, e eu lembro de três reações dos professores, de debates

¹⁴ Grifo meu.

em sala de aula: com o professor de História, (...) um professor bastante debochado frente as coisas que o governo fazia, então ele lançava bastante charada frente a isso, era bastante crítico a isso, (...) e se ele tava falando, por exemplo, de ditadura militar, ele dizia “ó, em algum momento, e o Escola sem Partido for aceito, eu não posso mais falar sobre isso dessa maneira que estou falando, então vocês não vão aprender a história inteira”; tinha uma professora de Português também, (...) ela chegou dizendo “eu sou professora de Português, eu sou uma mulher negra e eu sou à favor do aborto”, e depois de um tempo a gente começou a entrar nesse assunto do Escola sem Partido e eu lembro que ela disse que a maneira como ela chegou em sala de aula na primeira vez, se aquilo ali [o Escola sem Partido] fosse aceito, ela não poderia mais falar da maneira como ela se sente sobre aspectos que tão acontecendo, sabe?, ela só ia ser uma professora que não é nada além do conteúdo, que só sabe passar o conteúdo. (...) eu lembro de um professor de Química, que era a favor desse assunto, e eu lembro que houve uma situação que um colega pintou uma unha na sala de aula, de brincadeira, e o professor ficou muito chocado, lembro que a nossa reação foi dizer “ué, o senhor não é a favor do Escola sem Partido? Isso aí não é da sua conta, ele estar usando ou não”. Então, basicamente, foram essas reações. Eu tive mais discussões com os colegas mesmo, do movimento estudantil, ali em 2017, que a gente foi a favor da greve (...). Basicamente foi isso, sabe? Essa discussão que a gente teve, e de passeatas que a gente fez. (...) Mas basicamente foram essas as vezes que a gente comentou sobre o Escola sem Partido.
(Daniela, xx anos).

O relato de Daniela demonstra que, na classe docente, o debate existiu, inclusive reforçando posicionamentos problemáticos e fortalecendo posicionamentos intrinsecamente individuais. Por outro lado, a repercussão na classe discente se deu sob uma perspectiva predominantemente crítica.

4.4 EXPERIÊNCIAS DE DESRECONHECIMENTO – E DE RECONHECIMENTO

Para melhor compreensão das falas coletadas, apresento¹⁵ abaixo o grupo de interlocutoras, que soma 07 pessoas brancas que se identificavam como mulheres e lésbicas que fizeram o Ensino Médio entre 2013 e 2018, estando, a partir de 2018, em situação universitária.

A primeira entrevista foi realizada com Luísa, que se formou em uma escola privada em 2016 e que, à época da entrevista, tinha 22 anos. Luísa teve uma realidade familiar bastante conturbada desde antes do desenvolvimento de seu reconhecimento enquanto mulher lésbica, situação piorada a partir do momento em que se apresentou desta forma.

A entrevista feita com Gabbi, com 20 anos à época, se assemelha nos aspectos acima mencionados sobre Luísa, exceto por ter estudado em uma escola pública¹⁶: família com relação disfuncional, manipulações, ocorrência de agressões verbais constantes após sua identificação enquanto mulher lésbica ter sido compartilhada. Daniela passou por situação semelhante, no seio de uma família religiosa.

¹⁵ Com o cuidado de não expor dados sensíveis que possam vir a identificar qualquer uma das entrevistadas.

¹⁶ Fato que, de forma objetiva, torna as experiências diferentes por si só – além de inúmeros outros.

A entrevista realizada com Amanda e Lorena se deu em apenas uma reunião através da plataforma Google Meet, uma vez que ambas estudaram na mesma escola, além de terem um relacionamento. A escola em questão é pública, mas de nível superior às escolas tradicionais devido a conter também um currículo técnico. Nenhuma das duas encontrou grandes resistências familiares, apesar de Lorena apresentar uma expressão de gênero contrária aos estereótipos tidos como femininos.

As entrevistas de Leia e de Jordana se assemelha na aceitação familiar e na liberdade de expressão que possuíam na infância. Apenas na adolescência, para ambas, a liberdade de não corresponder a estereótipos tornou-se uma questão, a partir de colegas de turma. No caso de Jordana, a noção de que era uma mulher lésbica construiu-se lentamente, acontecimento que a entrevistada associa ao fato de ter estudado em uma escola católica (Leia estudou em uma escola privada).

O que se apresenta na experiência vivenciada por Luísa torna palpável o encontro entre duas teorias aqui apresentadas: a do reconhecimento por solidariedade, expressa pela criação de laços proporcionaram à interlocutora uma resignação de si no desenvolvimento de sua identidade ao ser reconhecida da forma como se apresentava; e a do *continuum* lésbico, este momento material que Rich aponta como reforço de vínculos entre mulheres que se afastam da norma heterossexual e compartilham de suas energias no combate ao patriarcado. Conforme Honneth:

experiências morais que procedem da infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas. (...) sentimentos (...) dessa espécie só podem tornar-se a *base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro*¹⁷ (HONNETH, 1992, p. 258)

A entrevistada Gabbi passou por agressões verbais e psicológicas vindas principalmente de sua mãe, que, em uma situação marcante e dolorosa à interlocutora, chegou a chamá-la de “lixo”. Estas situações, vivenciadas repetidamente pela interlocutora, a levaram a introjetar uma imagem tão distorcida e negativa de si mesma que teve episódios de ideação suicida. Para o filósofo Charles Taylor, “a projeção de uma imagem inferior ou desprezível sobre outra pessoa pode na verdade distorcer e oprimir na medida em que a imagem é internalizada” (1995, p. 249). Trecho abaixo:

Bom, naqueles dias eu me senti horrível, eu tava me sentindo a pior pessoa do mundo, eu já nem queria... Sei lá, tive até uns pensamentos, assim, de me matar, sabe? Era... Foi bem pesado (com a voz embargada), porque eu não esperava isso de uma pessoa que era minha amiga. (Gabbi, 20 anos, 2021)

¹⁷ Grifo meu.

Esta entrevista me chamou especial atenção pelas violências sofridas, mas também no tocante da binaridade de gênero e sua relação conflituosa com a apresentação de gênero escolhida. Levando em conta que a expressão de gênero é construída de forma econômica, política, cultural, psicológicas e, conseqüente e invariavelmente, sua construção é atravessada por estes fatores. Reconhecido o fato de que a sociedade ocidental é estruturalmente binária, a existência de estereótipos de gênero se apresenta como apenas mais uma das problemáticas no que diz respeito à construção da identidade e do auto-reconhecimento de indivíduos; a partir do momento em que um sujeito desviante expressa sua identidade também desviante, outros estereótipos se criam na negação daqueles impostos.

Durante a realização e análise das entrevistas, foi possível identificar a forma como a rejeição da feminilidade (expressa pelo uso de cabelos compridos, maquiagem, trejeitos e interesses) causou conflitos no cotidiano daquelas mulheres lésbicas, gerando situações de desconhecimento especialmente no ambiente familiar. Entre elas, no entanto, o relato de Gabbi sobre reforço de estereótipos se destaca pela curiosidade do comentário:

Bom, e aí eu me assumi como lésbica e bom, pra minha família eu... Eles nunca me deram opção, sabe? Minha mãe já chegou falando que eu era lésbica e era isso. E aí eu já tava me entendendo dessa forma, e foi desse jeito. Mas eu ainda me sinto meio mal porque... Deixa eu ver como é que eu posso te explicar. Ainda acho que a heteronormatividade tá muito presente na minha vida, sabe? Muito presente. E às vezes eu fico pensando que raio de lésbica que eu sou (risos), tipo, eu consumo muita coisa heterossexual, tipo, filmes de romance... Não sei explicar. Música... Sei lá. (Gabbi, 20 anos, 2021)

Neste trecho da entrevista, a perspectiva da interlocutora expõe um padrão que se repete naturalmente na construção da identidade de cada indivíduo: a busca pela identificação com o grupo e conosco nos leva, invariavelmente, a reforçar outros estereótipos, assumir determinados posicionamentos; quando a convergência de, neste caso, gostos, não é tão aproximada, a sensação de inadequação volta.

Por exemplo: considerando que manter os cabelos curtos é, a partir da ótica da própria binaridade de gênero, “coisa de sapatão”, o corte de cabelos longos é uma ação corriqueira com o descobrimento da sexualidade de mulheres lésbicas. A apresentação da imagem passa um recado, é uma dica de e para reconhecimento entre membras da própria comunidade.

Sendo assim, a “preferência por mídias heterossexuais” de Gabbi a deixa em situação do que vou chamar, apenas a título de exposição da ideia, “inconformidade com a sexualidade”, uma vez que acredita que deveria consumir (e gostar de) mais conteúdos que retratam o amor entre duas mulheres.

Esta mesma interlocutora encontrou na mudança de cidade uma chance de construção de sua identidade e autorreconhecimento:

Olha, aqui não, eu não senti [julgamento pela aparência], sabe? Até me senti muito melhor, porque, tipo, tem muita mulher lésbica aqui. Eu fiquei muito feliz, eu tava me enxergando como pessoa, sabe? Até a minha imagem e tudo mais, várias meninas cortam o cabelo curto aqui... Sério, eu tava assim, no paraíso quando cheguei (risos) (Gabbi, 20 anos, 2021)

Daniela experienciou falas problemáticas de sua família, especialmente da irmã mais velha, que é evangélica:

A minha outra irmã é evangélica, é a que mais frequenta a Igreja; eu vejo bastante essa questão de “ela é lésbica porque foi estuprada em outro momento da vida”. Eu tenho entrado nesse assunto bastante com ela, mas em alguns aspectos ela é bem... Difícil (Daniela, 20 anos, 2021).

No âmbito escolar, as experiências de Leia e Lorena se destacam:

(...) o professor dava a bola de vôlei pras gurias e a bola de futebol pros guris, só que eu pouco me importava, ia jogar o futebol porque era o que eu queria fazer e tal. Só que daí começou, eu lembro que foi basicamente nesse período que começou, que eu ouvia as gurias cantando e os guris meio cantando também aquela “Maria sapatão, de dia é Maria, de noite é João”, só que eu tinha 10 anos, não tinha noção do que que era aquilo, sabe? Eu não sabia o que que era, só que eu sabia que bom não era, porque o jeito que era colocado não era uma coisa legal, era uma coisa que eu sabia que tavam tentando me ofender ou alguma coisa assim, só que eu não tinha essa percepção ainda (Leia, 20 anos, 2021).

Mas olha, é que tem algumas coisas no técnico em mecânica que... A forma como eles falam é muito bagaceira, sabe? E aí tem uma matéria que é Tecnologia Mecânica, aí tem um material da tecnologia mecânica que é a sapata e o macho, e aí ele começava a falar “o macho e a sapata”, ou “o macho tem que ficar acoplado na sapata” e não sei o que lá, e aí... Aí, automaticamente, eu tava bem lá no fundo, como sempre, [se virou na cadeira, indicando que toda a sala se virou pra olhar pra ela]... Todo mundo. Isso marcou bastante ali no Ensino Médio. Mas como já fazia muito tempo que eu tinha me assumido, tem coisas que eu não levo em consideração, eu deixo passar batido pra não me incomodar e sei lá, sabe? Eu... Já fazia muito tempo, eu já tinha ouvido de tudo, e pra mim só dói quando eu ouço a primeira vez, sabe? (...) Mas essas coisas marcaram um pouco porque, tipo, foi meio que um peso geral, sabe? (...) tipo, eu sei que ele não teve a intenção de falar, ele tava dando a aula dele, e tipo, o macho acoplado na sapata, que é as duas ferramentas, sabe? Foi mais um negócio dos colegas, mas não tinha muito o que esperar daquelas criaturas de 14 anos, e era uma turma com 8 meninas e 32 meninos, então era um pouco pesado. Mas com o tempo eles foram entendendo que eu não tinha lepra nem nada do tipo e aí eu consegui me encaixar no grupo, e eles comigo, e depois seguiu normal (Lorena, 20 anos, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilização da existência lésbica persiste, principalmente através da manutenção da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória. Ao mesmo tempo, nota-se movimentações na direção de um aumento na visibilidade, promovido principalmente pela inserção de pautas LGBTQIA+ na política brasileira e pela ação da própria minoria¹⁸.

Longe de se ignorar que em outras regiões brasileiras o ESP desenvolveu maior capilaridade para adentrar as escolas, é quase inacreditável a forma como conquistou tão pouca inserção em uma cidade como Santa Maria, um grande polo militar e governada de acordo com as lógicas neoliberais.

As maiores experiências de desreconhecimento observadas durante esta pesquisa se deram no campo da expressão de gênero, em conflito direto com a binaridade dos contextos sociais vivenciados pelas interlocutoras.

¹⁸ Conforme pode se verificar, por exemplo, a matéria da CNN Brasil intitulada “Especial Eleições 2022 – Tem mais LGBTQIAP+ na política?”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/especial-eleicoes-2022-tem-mais-lgbtqiap-na-politica/>>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **“Não se meta com meus filhos”**: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. Cadernos pagu, n. 53, 2018.
- BORGES, Zulmira Newlands et al. **Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil)**. Educar em Revista, n. 39, p. 21-38, 2011.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional**. 2019.
- CARREIRA, Denise. **No chão da escola**: conversando com famílias e profissionais da educação sobre a escola sem partido. A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso, p. 125-136, 2016.
- DE SOUZA MARTINS, Heloisa Helena T. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.
- DIP, Andrea. **Existe “ideologia de gênero”?** Disponível em: <<https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France, 1975- 1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. M.T. C. Albuquerque e. J. A G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- MAIA, Marília Milhomem Moscoso; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **A Representação do Sujeito Homossexual na Cultura da Escola**: potencialidades e resistências para além dos rótulos. Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo, 2017.
- MARTINI, Paula. **Deputado que quebrou placa com nome de Marielle vira réu na Justiça Eleitoral por violência política de gênero**. Globo — O Valor Econômico, Rio de Janeiro, 23 aug. 2022. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/08/23/deputado-que-quebrou-placa-com-nome-de-marielle-vira-reu-na-justica-eleitoral-por-violencia-politica-de-genero.ghtml>>. Acesso em: 13 nov., 2022.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEINERZ, Nádia. **Entre mulheres**: Etnografia sobre relações homoeróticas femininas em segmentos médios urbanos na cidade de Porto Alegre. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero”**: Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social**: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos pagu*, n. 28, p. 101-128, 2007.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. **A Homossexualidade feminina na história do Brasil**: do esforço de construção de um objeto histórico ao desdobramento na construção da cidadania. *Les Online*, [Lisboa], v. 7, n. 2, p. 2-19, 2015.

OLIVEIRA, R. **Confusão barra votação de moção de apoio ao Escola Sem Partido, em Santa Maria** [04/12/2018] Disponível em: <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/confus%C3%A3o-barra-vota%C3%A7%C3%A3o-de-mo%C3%A7%C3%A3o-de-apoio-ao-escola-sem-partido-em-santa-maria-1.274286>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PINHO, Angela. **Após derrotas de Escola Sem Partido, grupos miram gênero e críticas ao agro na sala de aula**. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/apos-derrotas-escola-sem-partido-mira-genero-e-criticas-ao-agro-na-sala-de-aula.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha>.

REIS, Toni. **Gênero e LGBTfobia na educação**: A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso, p. 118-124, 2016.

RICH, A. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. *Bagoas — Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SILVA, Amanda da. **Da "ideologia de gênero" à família heteronormativa**: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba. 2017.

SWAIN, Tânia Navarro. **Feminismo e lesbianismo**: a identidade em questão. *Cadernos Pagu*, v. 12, p. 121-139, 1999.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna.. 3º ed. São Paulo: edições Loyola, 2010.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **Estigmas e estereótipos sobre as lesbianidades e suas influências nas narrativas de histórias de vida de lésbicas residentes em uma cidade do interior paulista**. 2008. 234 f. Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97601>>.

UOL. **Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa movimento** [22/08/2020]. Disponível em:

<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-se-m-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

WITTIG, Monique. **The Straight Mind and other Essays**, Boston: Beacon, 1992.