



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGreste
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DHONES STALBERT NUNES SILVA

OS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO ENTRE: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru

CARUARU

2021

DHONES STALBERT NUNES SILVA

OS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO ENTRE: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profº Dr. Marcelo Henrique Gonçalves Miranda

CARUARU

2021

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586d Silva, Dhones Stalbert Nunes.
Os docentes do ensino médio entre: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru. / Dhones Stalbert Nunes Silva. – 2021.
144 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves Miranda.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.
Inclui Referências.

1. Identidade de gênero na educação – Caruaru (PE). 2. Homossexualidade e educação – Caruaru (PE). 3. Fobia social – Caruaru (PE). 4. Homofobia – Caruaru (PE). I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-029)

DHONES STALBERT NUNES SILVA

OS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO ENTRE: as resistências e estratégias das temáticas de educação, gênero e sexualidade na cidade de Caruaru

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 31/03/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Marcelo Henrique Gonçalves Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Maria do Carmo Gonçalo Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico essa pesquisa a todos os alunos que por alguma razão não encontraram espaço na escola para tratar dos temas de gênero e sexualidade, sendo silenciados por aqueles que deveriam lhes propiciar espaço de fala.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus** por sempre me conduzir por caminhos que me possibilitam um verdadeiro crescimento pessoal e espiritual, já que ao estabelecer novas relações interpessoais sempre deixamos alguma marca na vida do outro e levamos um pouco de cada um conosco, se cheguei até aqui foi porque Ele me permitiu.

De forma especial à minha esposa **Roberta Nunes**, por compreender a minha ausência em diversos momentos familiares e me incentivar a ir cada vez mais longe acreditando em minha capacidade, além de me ajudar na correção ortográfica desse trabalho.

Ao meu orientador **Marcelo Miranda**, que me acompanhou durante todo esse processo de construção da minha identidade como pesquisador e que me incentivou a seguir em frente quando em meio às dificuldades pensei em desistir, levarei para vida o seu exemplo de alguém que apesar de estar ocupando um lugar de status e hierarquia, se fez igual e caminhou lado a lado comigo.

A todos os **docentes do PPGEDUC** que contribuíram para a minha formação direta e indiretamente, sempre nos ensinando a acolher as diferenças, a tornar acessível o conhecimento a todos e todas que por questão de raça, classe, etnia, gênero, se vem muitas vezes impossibilitados do acesso à formação inicial ou continuada, assim como me ensinaram a importância do rigor científico e da postura do pesquisador aberto às experiências que o campo de pesquisa é capaz de nos levar a mergulhar.

A **FACEPE** por ter financiado essa pesquisa acreditando na importância desse debate para a região da cidade de Caruaru/PE de forma a contribuir para a desmistificação acerca dos diálogos sobre gênero e sexualidade nas escolas.

Por fim, sou grato aos meus amigos: Adriel Rodrigues, Darlene Campos, Jackeline Oliveira, Jackson Darlan por todo suporte afetivo, pelas nossas trocas de experiências, pelos lanches divertidos nos intervalos das aulas, que fizeram esse percurso ser menos cansativo e mais divertido, a vocês meu muito obrigado.

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2006, p. 40)

RESUMO

Com os resultados deste estudo, buscamos contribuir com a educação no agreste pernambucano ao problematizar uma temática que ainda é cercada por diversos preconceitos em nossa região e sociedade. Tivemos como principal objetivo compreender as resistências e estratégias dos docentes do Ensino Médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade. Visando alcançar o objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) mapear as resistências por parte dos docentes do ensino médio com as temáticas de gênero e sexualidade; b) identificar as estratégias utilizadas pelos docentes diante do recrudescimento neoconservador da sociedade brasileira para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade; e c) verificar as possíveis relações entre pânico moral e LGBTFobia sob a ótica dos docentes sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi de natureza qualitativa por ter como finalidade acessar o mundo subjetivo dos interlocutores em relação aos seus processos de inteligibilidade social. Destacamos que a mesma foi uma pesquisa de campo, sendo o universo de pesquisa composto por professores do Ensino Médio pertencentes ao quadro de docentes da rede privada e estadual de ensino da cidade de Caruaru/PE. A seleção dos participantes foi não probabilística e se deu por acessibilidade. Para coleta de dados foi utilizado a técnica de entrevista semiestruturada, composta por questões norteadoras que buscaram atingir os nossos objetivos. Devido ao momento de pandemia vivido em nosso país e no mundo, utilizamos a entrevista on-line como forma de acesso aos professores garantindo o distanciamento social necessário e as recomendações do Ministério da Saúde. Para analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, de Bardin, que favorece a compreensão dos dados a partir de categorias de análise temática. Levando em consideração o nosso primeiro objetivo específico ficou evidente que os docentes resistem às temáticas de gênero e sexualidade. Vale ressaltar que as resistências mapeadas na pesquisa não surgiram apenas com um sentido inibidor da abordagem dos temas, mas na maioria das vezes apareceu como limitador dessas discussões. Acerca do segundo objetivo, percebemos que os docentes utilizam estratégias criativas promovendo um convívio de respeito e equidade de gênero; assim como corrigem, revertem ou buscam minimizar os efeitos das situações nas quais o preconceito e a LGBTFobia ocorreram. Por fim, em resposta ao nosso terceiro objetivo, encontramos diversas relações entre o pânico moral e a LGBTFobia: desde relação de acirramento, desvirtuamento, reafirmação até uma relação de desmistificação na qual os docentes compreendem qual o real propósito das discussões de gênero e sexualidade de modo que não encontram no “ideologia de gênero” a ameaça propagada pela cruzada moral.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Pânico moral. LGBTFobia.

ABSTRACT

With the results of this study, we seek to contribute to the education in the wild region of Pernambuco when problematizing a topic that is still surrounded by various prejudices in our society. Our main objective was to understand the resistance and strategies of high school teachers in the city of Caruaru-PE when debating themes related to gender and sexuality. In order to achieve the general objective, we have chosen the following specific objectives: a) we mapped out the resistance of high school teachers towards gender and sexuality topics; b) we identified the strategies used by teachers regarding the neoconservative growth of Brazilian society when approaching gender and sexuality topics; and c) we verified the possible relationship between moral panic and LGBTphobia from the perspective of the teachers who involved in this research. The research was of qualitative nature as its purpose was to access the subjective world of the interlocutors in relation to their social intelligibility processes. It is important to emphasize that this was a field research composed of teachers from the public and private middle school network in the city of Caruaru/PE. The selection of participants was non-probabilistic and done by accessibility. For data collection a semi-structured interview technique was used composed of guiding questions that sought to achieve our goals. Due to the pandemic moment experienced in our country and in the world, online interviews were conducted as a way to ensure the need for social distancing among other recommendations of the Ministry of Health. To analyze the data, the Bardin's Content Analysis was used, which favors the understanding of data from thematic analysis categories. Taking into consideration the first specific objective of this research, it became evident that teachers have a resistance to gender and sexuality topics. It is worth mentioning that the resistance mapped out in this research did not appear only in the sense of inhibition regarding the addressed subject, but most of the time it appeared as a limitation to the discussions. Regarding the second objective, we realize that teachers use creative strategies promoting a coexistence of respect and gender equity as well as correcting, reversing or seeking to minimize the effects of the situations in which prejudice and LGBTfobia occurred. Finally, in response to our third objective, we found several relationships between moral panic and LGBT Phobia: from a relationship of aggravation, distortion, reaffirmation to a relationship of demystification in which teachers understand the real purpose of gender and sexuality discussions. so that they do not find in the “gender ideology” the threat propagated by the moral crusade.

Keywords: Gender. Sexuality. Moral panic. LGBTphobia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Artigos que fizeram parte do estudo das produções da ANPEd.....	20
Quadro 2– Dissertações que fizeram parte do estudo das produções do PPGEduC	30
Quadro 3 - Principais características dos participantes da pesquisa.....	87
Quadro 4 - Síntese das categorias de análise temática do primeiro objetivo específico	88
Quadro 5 - Síntese das categorias de análise temática do segundo objetivo específico.....	105
Quadro 6 - Síntese das categorias de análise temática do segundo objetivo específico.....	117

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FAGES	Núcleo de Família gênero e sexualidade
FAINTVISA	Centro Universitário da Vitória de Santo Antão
FAVIP	Faculdade do Vale do Ipojuca
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GEMA	Núcleo de Estudos de Gênero e Masculinidades
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexuais e outros
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Partido Social Cristão

PSD	Partido Social Democrático
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPE - CAA	Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAVIP	Centro Universitário do Vale do Ipojuca
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Objetivo geral.....	19
1.2	Objetivos específicos.....	19
1.3	Dialogando com o Cenário de Produção do Conhecimento sobre Gênero e Sexualidade no contexto da Educação: um olhar sobre as produções da ANPEd, e as produções do PPGEduc – UFPE (CAA).....	19
2	CORPO/SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DESESTABILIZAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE HETERONORMATIVA.....	42
3	(RE)SURGIMENTO DO PÂNICO MORAL E A LGBTFOBIA.....	55
4	APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO.....	73
5	EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ENTRE AS RESISTÊNCIAS E ESTRATÉGIAS SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	81
5.1	Perfil descritivo dos professores participantes.....	83
5.2	Mapeamento das resistências por parte dos docentes com as temáticas de gênero e sexualidade.....	87
5.2.1	Resistência por medo de ser julgado.....	89
5.2.2	Resistência por obediência a censura.....	91
5.2.3	Resistência por insegurança.....	95
5.2.4	Resistência devido à vigilância da prática docente.....	98
5.2.5	Resistência por não se sentir capacitado para abordar os temas.....	101
5.3	Identificação das estratégias utilizadas pelos docentes para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade.....	105
5.3.1	Estratégias de Prevenção, Conscientização e Respeito à Diversidade.....	106
5.3.2	Estratégias de Resolução de conflitos.....	113
5.4	Relações entre Pânico Moral e LGBTfobia sob a ótica dos docentes.....	116
5.4.1	Relação de Acirramento.....	118
5.4.2	Relação de Desvirtuamento.....	120
5.4.3	Relação de Reafirmação.....	122
5.4.4	Relação de Desmistificação.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o cenário das produções sobre a temática aqui problematizada, considero importante descrever brevemente o percurso pessoal que me instigou a enveredar por essa área do conhecimento. O interesse por esta área de pesquisa surge a partir da realização do projeto de extensão universitária intitulado Educação Sexual nas Escolas no qual participei durante a graduação de psicologia no Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP), no qual estudamos sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas quando necessitavam dialogar sobre a sexualidade humana com os seus alunos. Percebemos como o assunto era negligenciado pelas instituições, professores e demais profissionais que atuavam no ambiente escolar. Como nos afirma Luiz Lopes (2008), parece que nos discursos do espaço escolar os corpos são destituídos de desejo erótico e tais assuntos são tidos como próprios apenas do espaço privado e apenas permitido em uma única direção da heterossexualidade.

Através do projeto de extensão realizado durante todo o ano de 2013 fizemos algumas visitas às escolas da rede estadual da cidade de Caruaru, na ocasião a proposta era se reunir com as turmas na escola por aproximadamente uma hora para conversarmos sobre a sexualidade e suas diversas manifestações e desdobramentos. Como sabíamos que o tema geralmente era compreendido como um tabu levávamos uma caixa com diversas perguntas prévias acerca de temas como aborto, doenças sexualmente transmissíveis, sexo anal, sexo oral, abuso sexual, menarca, ejaculação precoce, afetividade, entre outros.

Alguns comportamentos nos chamaram a atenção, já que éramos estudantes do curso de psicologia. Certa vez a gestora de uma escola nos convidou para realizar um encontro com uma turma de alunos específica, pois na mesma havia um garoto que, conforme a gestora, era afeminado e em sala já havia tentado beijar outros colegas do sexo masculino. Em alguns momentos, a gestora se dirigia ao garoto como alguém pervertido e o desejo implícito em seu discurso e solicitação, era que nós conseguíssemos trazer aquele indivíduo de volta a “normalidade”, isto é, à heterossexualidade.

Em uma outra escola, durante a realização do encontro com os alunos e da aplicação da dinâmica da caixa com perguntas sobre sexualidade, percebemos as diversas reações que a professora que acompanhava a turma demonstrava através da sua linguagem corporal. Ela expressava em sua face um estranhamento profundo sobre aquele debate que havia surgido através de uma pergunta que estava na caixa, sobre masturbação masculina e feminina.

Assim, a partir das reações, resistências, dificuldades, sentidos de “normalidades” e “anormalidades” vivenciados nas interações entre os alunos, docentes, equipe gestora da escola e nós que realizamos o projeto de extensão, pude constatar a necessidade de compreender essas questões em uma pesquisa acadêmica.

Dessa maneira, na história do Brasil, sobretudo no campo da educação, nota-se que há uma tendência de exclusões e discriminações seja no âmbito político seja no cotidiano escolar com grupos considerados minoritários, tais como: pobres, afrodescendentes, indígenas, população do campo, mulheres e a população LGBTQI+¹ (LOURO, 2000, 2013, 2014; GENTILI, 2009; MIRANDA, 2011; GENTILI; SILVA, 2012; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016; ALMEIDA; 2018). Nessa perspectiva, as temáticas de gênero e sexualidade assumem um movimento entre retrocessos e conquistas em decorrência dos movimentos sociais feministas e LGBTQI+ e de setores (neo)conservadores relacionados a fundamentalistas religiosos, uma cultura misógina e machista e LGBTfóbica. Nesse caminho, no Brasil, no final da década de 1960, algumas iniciativas já foram apontadas em defesa de uma educação sexual; a principal delas foi a proposição de um projeto lei de iniciativa da deputada federal Julia Steimbruck que objetivava a implementação obrigatória da educação sexual nas escolas de nível primário e secundário em todo o país (WEREBE, 1977).

No entanto, considerando os princípios conservadores da época, a proposta não foi aceita sob o argumento de alguns pareceristas que alegavam (ou alegam) que uma educação sexual e seus desdobramentos sobre as questões de gênero maculariam a “pureza” e “inocência”, mesmo que essa ausência da educação com temáticas de gênero e sexualidade resultasse (e ou resulte) na falta de uma educação que desestabilizasse e desconstruísse uma cultura misógina e machista de estupro das mulheres, na prevenção de IST/AIDS e no combate a gravidez na adolescência, de assassinato e exclusões da população LGBTQI+. Tal defesa de uma educação da “pureza” e dos “bons costumes” contribui ainda na ausência

¹ A sigla existe com o objetivo de promover a união entre as pessoas que fazem parte da comunidade de forma que favorece o reconhecimento e a representação dos mesmos. A sigla se divide em duas partes a primeira denominada LGB que caracterizam orientações sexuais sendo L – lésbica, mulheres que independente da identidade de gênero tem preferência sexual por mulheres; G – gays, homens que independentemente da identidade de gênero têm preferência sexual por homens; B – pessoas que têm preferência sexuais por ambos os sexos independente da identidade de gênero. Já a segunda parte TQI+ caracterizam gêneros sendo T – transexuais, travestis e transgêneros, pessoas que não se identificam com o gênero masculinos ou feminino atribuídos no nascimento em relação ao seu órgão genital; Q – queer, palavra em inglês que significa “estrano” é utilizado por pessoas que transitam entre os gêneros e não concordam com rótulos; I – intersexual, pessoa que apresenta variações cromossômicas ou nos órgãos genitais impossibilitando ser denominada como masculino ou feminino, termo utilizado para nomear os conhecidos antigamente por hermafroditas; + - para incluir todas as outros termos tais como assexuais, alienados dentre outros. Fonte. SCIULO, Marília Mara. O que significa as letras da sigla LGBTQI+. Revista Galileu. Mar. 2020. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/03/o-que-significam-letras-da-sigla-lgbtqi.html>> Acesso em: 11 Out. 2020.

paterna dos cuidados com os seus filhos, o que aumenta o índice de mães que cuidam dos filhos sozinhas (WEREBE, 1977; FURLANE, 2011; LOURO, 2014; MIRANDA, 2016).

Contudo, em um movimento de retrocessos e avanços, diante de um processo de redemocratização da sociedade brasileira pós término da Ditadura Militar de 1964 - 1985, o tema de gênero e da educação sexual só acaba sendo abordado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 – PCNs (BRASIL, 1997) que servem de referência para a reformulação de objetivos, didática e conteúdo do ensino nas redes públicas e particulares sobre as diversas disciplinas inerentes a cada etapa de formação dos alunos sublinhando dentre outros, os temas transversais como: ética, meio ambiente, saúde, raça/etnia, gênero e sexualidade.

No referido documento, em decorrência da importância do debate sobre gênero e sexualidade, a temática deve ser abordada de maneira transversal em todas as disciplinas como mencionado anteriormente. Compreende-se, assim, que a escola tem um papel preponderante na reflexão e em desestabilizar as desigualdades de gênero e sexualidade, porém, apesar do (PCNs) validar um espaço para discussão das temáticas próprias da educação sexual e de gênero, trazendo uma legitimização para o debate, o mesmo não foi suficiente para promover um espaço reflexivo nas formações dos profissionais da educação, nem muito menos conseguiu adentrar de forma efetiva às salas de aula, já que o tema não passou a ser considerado como uma questão prioritária na educação pela ausência das referidas temáticas na formação inicial e continuada dos docentes (SILVA, 2015; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016, SILVA, MIRANDA, SANTOS, 2020). Assim, é evidente a lacuna herdada pela formação profissional docente que acaba provocando muitas vezes um silêncio por omissão e reforçando violências sobre as mulheres e a população LGBTQI+, dentre outros problemas.

Nessa perspectiva, o silêncio acerca das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar favorece a desigualdade, a discriminação e a violência nos diversos espaços nos quais o ser humano está inserido. Quando falamos sobre essas temáticas no espaço escolar contribuímos para a redução do machismo, da misoginia, do preconceito à diversidade sexual, entre outros, promovendo o convívio, o respeito e o aprendizado com as diferenças na edificação de uma sociedade mais democrática (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Dessa maneira, no momento atual da sociedade brasileira, diante do recrudescimento neoconservador e neoliberal, há um comprometimento do Estado e de políticas educacionais laicas que terminam focando equivocadamente em um pânico moral (MISKOLCI, 2017). Esse pânico vem sendo difundido por meio de uma convergência perversa entre ideias

“moralistas”, conservadoras e neoliberais que colocam em risco um regime democrático e de fortalecimento de uma educação em e para os direitos humanos. Esse pânico moral vem se materializando principalmente quando tentam impor uma moral religiosa através da cruzada moral que se utiliza de uma retórica antigênero produzindo o “ideologia de gênero” como principal recurso para suprimir conquistas e avanços obtidos no campo do respeito à diversidade sexual e de gênero, buscando impedir que as escolas conversem sobre gênero e sexualidade e diversas outras temáticas (intolerância religiosa, racismo, xenofobia) que contribuam para fortalecer um convívio democrático (LOPES, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2008; ALMEIDA, 2017).

Os discursos conservadores sustentam, equivocadamente, que todos os fenômenos que subvertam ou promovam mudanças nos padrões constituídos historicamente são ameaças à moralidade familiar. Esse posicionamento político favorece o pânico moral cuja definição apresentada por Richard Miskolci (2007, p. 112) que, a partir das ideias de Erich Goode e Nachman Ben-Yehuda, define “pânico moral como o consenso, partilhado por um número substancial de membros de uma sociedade, de que determinada categoria de indivíduos ameaça a sociedade e a ordem moral”.

Será que o maior risco para a família reside em falar sobre sexualidade ou em negar os modos pelas as quais ela se revela? Quando se aproxima da realidade e percebe-se os diversos abusos sexuais sofridos por crianças e adolescentes, jovens que se suicidam por se perceberem homossexuais e não conseguem administrar essa realidade, constata-se que não falar sobre o assunto jamais será a melhor alternativa, quando silenciamos estamos compactuando com uma cultura misógina, LGBTfóbica, autoritária e excludente.

O corpo na escola foi esquecido e apagado como uma forma de passar despercebido, já que o principal interesse das instituições escolares é a mente e o desenvolvimento da cognição. É como se olhássemos para cada discente acreditando que são dessexualizados (LOPES, 2008; ALMEIDA, 2017). Nesse caminho, Lopes (2008) afirma que nos discursos do espaço escolar os corpos são destituídos de desejo erótico e tais assuntos são tidos como próprios apenas do espaço privado.

Apesar de existir alguns docentes abertos ao diálogo sobre gênero e sexualidade, a sua maioria demonstra resistência, como observado por Cláudia Batista (2008, p. 66), “percebemos no dia-a-dia de educadores posturas repressivas, preconceituosas, mitos e tabus acerca do sexo, [da sexualidade e do gênero] que parecem encontrar respaldo na própria história da sexualidade”. Assim, a história da sexualidade humana tem nos fornecido uma herança na qual encontramos dificuldades severas de superá-la, roubou-nos a capacidade de

falar sobre o sexo e suas manifestações e passamos a compreendê-la, equivocadamente, como algo apenas íntimo, próprio da esfera individual (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2007).

Vale salientar que a sexualidade e suas intersecções com o gênero não estão apenas na dimensão pessoal/individual. Elas extrapolam esses limites se constituindo também por uma dimensão social e política que é construída ao longo da vida através das diversas experiências e relações que desenvolvemos (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 2007; LOURO, 2013). A sexualidade, assim como o gênero, também é desenvolvida através de uma dimensão sociocultural, por essa razão é importante olharmos para o espaço escolar e para a forma como o mesmo tem participado dessas construções. Para Anna Oliveira (2009, p. 20), “é necessário prestar atenção, portanto, como as práticas escolares participam do processo de produção das diferenças, que discursos instituem essas diferenças e compreender as transformações que têm ocorrido nesses discursos em virtude das próprias mudanças sociais”.

Assim, tendo a escola um lugar privilegiado na difícil tarefa de contribuir para a constituição biopsicossocial dos indivíduos, essa instituição tem a capacidade de legitimar discursos capazes de proporcionar novos sentidos sobre quem podemos ser. Porém, como proporcionar novos sentidos se comumente, quando se trata de assuntos acerca do gênero e da sexualidade nas escolas, os temas são abordados apenas através de uma “visão essencialista, normativa e determinista” (BRANDÃO; LOPES 2018, p. 105). Dessa maneira, a escola assume um movimento ambivalente que pode reforçar a reprodução da desigualdade de gênero e sexualidade ou subvertê-la.

Percebendo a resistência que existe nas instituições de ensino para abordar os assuntos inerentes à sexualidade e ao gênero, compreendendo que os docentes, por estarem em relação direta com os alunos, são interpelados em algum momento a se posicionarem referente às temáticas aqui apresentadas, sabendo que atualmente existe um recrudescimento neoconservador e neoliberal em nosso país, trazemos o seguinte problema de pesquisa: Quais as resistências e estratégias dos docentes do ensino médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade?

Resistência aqui compreendida de forma semelhante ao modo que Freud conceituou o termo. Para ele, a resistência seria resultante das forças internas do indivíduo que se opõe aos processos da análise terapêutica o impedindo de usufruir dos benefícios que esse processo possa lhe oferecer (ZIMERMAM, 2004). Nesse estudo, consideramos resistência as forças internas dos professores que impedem ou dificultam a abordagem dos assuntos relacionados a gênero e sexualidade durante seu exercício profissional. Compreendendo que essa resistência

é construída a partir dos valores, das experiências pessoais vividas ao longo da história do sujeito que são interpelados por estruturas culturais e sociais impostas a ele.

A partir do exposto acima, vale ressaltar que esta pesquisa é relevante para o campo de produção de conhecimento sobre educação, de forma geral, e também para campo de produção sobre a educação do agreste pernambucano. Tal relevância decorre em se problematizar o momento contemporâneo de reforço do pânico moral e a sua relação equivocada e manipuladora através do “ideologia de gênero” no cotidiano da instituição educacional tendo em vista que a retirada dos termos referentes ao respeito a diversidade de gênero e sexualidade do plano de educação de nossa cidade materializa a invisibilidade dada a esses assuntos.

Problematizar uma cultura misógina, machista, autoritária e LGBTfóbica no cotidiano de uma das maiores cidades do estado de Pernambuco, Caruaru, é importante para fortalecer o respeito e aprendizado com as diferenças, os direitos humanos e um regime democrático. Assim, produzir conhecimento desestabilizando estruturas autoritárias, possibilita a existência da inclusão e do reconhecimento das consideradas minorias políticas.

Nesse caminho, é importante possilitarmos o diálogo nas escolas acerca do gênero e da sexualidade, considerando tanto suas resistências em abordar essas temáticas como as estratégias em não deixar de abordar e promover equidades de gênero e sexualidades, assim como revelar as relações entre pânico moral e LGBTfobia a partir da ótica dos docentes, de modo que os mesmos tomem consciência da capacidade que eles possuem em desestabilizar essas estruturas. A compreensão sobre essas dinâmicas existentes no espaço escolar tornará possível uma reflexão profunda aos atores desse contexto, de modo que ao perceber suas atitudes em relação a essas temáticas possam se posicionar de modo diferente. Tal reflexão engendra a construção de uma escola plural e para que o exercício da democracia garanta o acesso aos direitos primordiais, direitos humanos, a todos os cidadãos.

Espera-se que esta pesquisa contribua com a educação do agreste pernambucano ao problematizar uma temática que ainda nos parece ser cercada por diversos preconceitos em nossa região, de modo que não temos a pretensão de extinguir as resistências, mas de torná-las visíveis de modo que a comunidade escolar possa discutir o assunto e se reposicionar a partir das conclusões obtidas. Também se espera desmistificar o diálogo acerca do gênero e da sexualidade nos espaços escolares da nossa região promovendo o respeito às diferenças e às minorias, contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária em que esses discentes e docentes poderão, em um futuro próximo, ser a voz que luta por uma sociedade capaz de acolher o pluralismo existente, de modo que não seja necessário que outros jovens retirem

suas vidas por não aceitarem sua orientação sexual e mulheres serem estupradas e ou assassinadas em decorrência da misoginia, do preconceito e do silêncio sobre as referidas temáticas em foco.

Dessa maneira, após brevemente apresentar e problematizar as temáticas de gênero, sexualidade e educação nas práticas docentes, indicaremos os nossos objetivos.

1.1 Objetivo geral

- Compreender as resistências e estratégias dos docentes do ensino médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade

1.2 Objetivos específicos

- Mapear as resistências, por parte dos docentes do ensino médio, com as temáticas de gênero e sexualidade.
- Identificar as estratégias utilizadas pelos docentes, diante do recrudescimento neoconservador da sociedade brasileira para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade.
- Verificar possíveis relações entre pânico moral e LGBTFobia sob a ótica dos docentes sujeitos da pesquisa.

1.3 Dialogando com o Cenário de Produção do Conhecimento sobre Gênero e Sexualidade no contexto da Educação: um olhar sobre as produções da ANPEd, e as produções do PPGEduc – UFPE (CAA).

Consideramos necessário averiguar as produções científicas na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) devido a sua importância no processo de desenvolvimento da ciência na área da educação. Buscamos mapear e compreender o atual cenário das investigações acerca dos temas gênero, sexualidade e educação utilizando como recorte temporal produções publicadas nos anais das reuniões científicas nacionais nos últimos cinco anos, entre 2015 e 2020, por considerarmos que um recorte temporal mais atual nos possibilita uma maior aproximação das nuances contemporâneas do contexto estudado. Vale ressaltar ainda que foi nos últimos cinco anos que a sociedade brasileira tem materializado um aumento considerável do neoliberalismo e neoconservadorismo resultando no ódio como política e restringindo o respeito e aprendizado com a diferença e a promoção de uma sociedade democrática (GALLEGOS, 2018). Neste período foram realizadas apenas

três reuniões científicas nacionais, uma na cidade de Florianópolis-SC, em 2015, outra ocorreu em São Luiz-MA, no ano de 2017 e a última foi sediada na cidade de Niterói-RJ no ano de 2019.

Devido ao nosso interesse pela área citada, delimitamos nossa pesquisa ao grupo de trabalho (GT-23) que reúne as pesquisas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e educação. Utilizamos apenas a sessão trabalhos dos anais e nela encontramos 26 trabalhos publicados no ano de 2015 e 21 publicados em 2017. Dos 26 trabalhos publicados em 2015, cinco têm relação direta com o nosso estudo, ou seja, articularam as questões de gênero, sexualidade e educação com as vivências em sala de aula; dos 21 publicados em 2017, apenas dois têm relação com o estudo aqui realizado. Já os estudos publicados em 2019 contabilizam 23, dos quais apenas três tiveram relação com essa pesquisa.

Sendo assim, foram utilizados desse recorte temporal do GT-23 dez trabalhos dos seguintes autores: Bianca Guizzo e Jane Felipe (2015); Claudia Vianna e Maria Cavaleiro (2015); Francisca Silva (2015); Raquel Santos (2015); Roney Castro (2015); Felipe Bastos (2017); Marcos Monteiro (2017); Carolina Silva (2019); Sandro Santos (2019); Thais Gava (2019).

Quadro 1– Artigos que fizeram parte do estudo das produções da ANPEd

ITEM	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO DOS PESQUISADORES	AUTOR
1	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI	2015	UFPB	SILVA.
2	LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	2015	FEUSP/UENP	VIANNA; CAVALEIRO.
3	Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação	2015	ULBRA/ UFRGS	GUIZZO; FELIPE.
4	Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal	2015	PUC-Rio	SANTOS.
5	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações	2015	UFJF	CASTRO.
6	O ataque à discussão de gênero na escola, construção Identitária e a importância da liberdade docente	2017	UFRJ	MONTEIRO.
7	As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia	2017	UFJF	BASTOS.

8	A chegada do discurso ideologia de Gênero no contexto educacional brasileiro	2019	FCC	GAVA.
9	Cartografias das experiências de pessoas trans com os territórios da Educação em Biologia	2019	UFU	SANTOS.
10	Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares	2019	UFF	SILVA.

Fonte: O Autor (2020)

A partir das leituras dos trabalhos, percebemos quantas barreiras se evidenciam na escola por estarmos imersos em uma teia discursiva que nos autoriza ou desautoriza nossos comportamentos. A escola, muitas vezes, é um espaço no qual os corpos são vigiados para que não fujam das diretrizes culturais patriarcais e heterosexistas (SILVA, 2015). A vigilância sobre os corpos fica evidente no modo em que as relações interpessoais entre docentes e discentes ocorrem ou na própria disposição do ambiente escolar. Dessa maneira, as práticas docentes vêm tentando enquadrar as identidades dos sujeitos nos moldes socialmente oferecidos e aceitos e considerados equivocadamente naturais. Tais práticas são decorrentes de processos de interpelação dos sujeitos por meio das estruturas de inteligibilidade sociais que cotidianamente necessitam reforçar as categorias hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade.

Assim, o discurso dos agentes escolares quando cobram que seus alunos se comportem segundo as expectativas hegemônicas, misóginas, machistas e LGBTfóbicas, por meio de frases tais como: meninos brincam de bola e menina brinca de boneca, terminam escrevendo nos corpos e reforçando cotidianamente a desigualdade e a violência de gênero e de sexualidade.

Francisca Silva (2015) afirma que, durante o processo de construção da identidade de gênero, nas experiências escolares, quando uma criança apresenta comportamentos que não correspondem ao que a sociedade estabelece como sendo suas características “biológicas”, “naturalizadas”, a professora observa e intervém para que este comportamento não se afirme como dominante.

Na segunda pesquisa indicada aqui, chama-nos a atenção um relato apresentado por Cláudia Vianna e Maria Cavaleiro (2015), em que professoras ao presenciarem duas garotas se beijando em pleno pátio da escola, se veem impelidas a chamar as estudantes para uma conversa cujo objetivo expresso era alertar as garotas sobre o perigo que corriam pela

exposição dos seus sentimentos em público e os cuidados que necessitavam ter para preservarem sua segurança.

Esse fato nos leva a refletir sobre o poder que os discursos têm ao se utilizarem de alguns termos, neste caso o termo "cuidado", como forma de anunciar uma proteção sobre aqueles que desviam os padrões heteronormativos. Só que esta atitude traz um sentido velado de proibição sobre aqueles que sentem o desejo de expressar seus sentimentos por pessoas do mesmo sexo, já que seria mais aceitável se o fato tivesse ocorrido entre jovens heterossexuais.

Esse acontecimento nos mostra de algum modo como somos resistentes no espaço escolar a acolher diferentes manifestações de afetos, principalmente quando estas fogem dos padrões sociais estabelecidos. De algum modo, acabamos contribuindo de forma indireta e não consciente com a propagação da LGBTfobia ao reproduzir as estruturas sociais sobre corpo, gênero e sexualidade.

Essa iniciativa das professoras de intervir é quase uma sentença para as alunas, pois "a cumplicidade da escola com a heteronormatividade² explicita, sem titubear, afirma para essas alunas que elas sofrerão a depreciação diante dos outros. Se não aprenderem a silenciar sobre si mesmas, a rejeitar e ignorar os próprios desejos restam-lhes o preconceito" (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 08).

Esse fato nos mostra como a escola ainda está despreparada para administrar os fenômenos próprios da sexualidade humana e como as resistências dos profissionais atuam de forma velada produzindo discriminações, preconceitos, exclusões e violências no cotidiano educacional. As autoras ainda nos alertam para o risco de transformarmos a diferença em desigualdade, visto que quando o casal é um homem e uma mulher se tornava aceitável a prática do beijo e a demonstração de carinho, porém quando o beijo ocorre entre pessoas do mesmo sexo é compreendido como falta de vergonha e desrespeito.

Não podemos negar que os afetos circulam a todo tempo na escola, como nos mostra Vianna e Cavaleiro (2015). Em sua pesquisa, as autoras percebem através da fala de uma entrevistada que em todos os espaços da escola, nos corredores, nos bancos, nas

² Segundo Miskolci (2007, p. 5) “A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. [...]um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, a heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. As formas de definir a si mesmo de várias culturas sexuais não-hegemônicas seguem a heteronormatividade, o que é patente na diáde ativo/passivo dos gays, a qual toma como referência a visão hegemônica sobre uma relação sexual reprodutiva para definir papéis/posições sexuais. Assim, a heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade”.

arquibancadas, nos banheiros, entre outros espaços, existem a circulação das experiências de prazer, aventura e experimentação entre os alunos. Afirmar que a escola não é lugar para tratar desse assunto é negligenciar todos esses fenômenos que pulsam entre os muros e que são silenciados em todo momento.

Bianca Guizzo e Jane Felipe (2015) produziram o terceiro estudo revisado. As autoras apontam em sua pesquisa que a falta de formação dos profissionais da educação em relação às questões de gênero e sexualidade, assim como a resistência das famílias dos alunos de que esses temas sejam abordados na escola, são as principais dificuldades encontradas para o avanço dos debates na instituição educacional.

Não falar sobre as diferentes práticas sexuais na escola muitas vezes se fundamenta no receio de que os alunos descubram tais atos e que, ao tomar consciência desses, passem a praticar e disseminar essas atitudes. Então, a única saída encontrada por pais e docentes é o silêncio que nega e negligencia a existência da sexualidade, mas alimenta a ilusão de que jovens e crianças estão protegidos quando na verdade, terminam contribuindo para (re)produzir o desrespeito aos direitos humanos, a diferença e para reforçar a LGBTfobia.

Na quarta pesquisa, Raquel Santos (2015) nos revela, a partir da fala de um entrevistado, como os espaços de esclarecimento acerca da sexualidade são escassos: "Renato disse, nas entrevistas, que ele não tem espaço para diálogo e esclarecimento nem em casa, nem na escola" (2015, p. 9). Este entrevistado, durante a pesquisa, declarou-se homossexual. Durante a realização do grupo focal, Renato deixou evidente em diversos trechos de sua fala que recorreria à violência como instrumento de resolução de conflitos, caso colegas de classe fizessem alguma zombaria, escárnio ou deboche com o fato dele ser homossexual.

Assim, levando em questão a situação descrita acima, percebemos que alguns sujeitos quando não conseguem desenvolver estratégias de enfrentamento para os seus conflitos a partir do diálogo, a primeira atitude a qual recorrem é o uso da violência ou, em muitos casos, essa é uma das ações em defesa da ameaça de sua masculinidade ou ainda em resposta à violência sofrida (MIRANDA, 2011; MIRANDA; LIMA, 2019). Isso acaba sendo potencializado pela escassez de diálogo e espaços de problematização dessas questões na escola, além da ausência do respeito à diferença.

Roney Castro (2015, p. 01) é o quinto estudo. O autor reconhece como principal desafio para os debates sobre gênero e sexualidade, no atual cenário brasileiro, "as experiências religiosas subjetivas e o recrudescimento de uma moral-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero". Como consequência disso, percebemos de forma veemente os impactos sofridos pelos projetos educacionais e

consequentemente na formação docente e em suas práticas cotidianas em decorrência desse embate e tensão existente no cenário político que se desvela através do ato de autorizar ou desautorizar a abordagem dos temas relacionados à sexualidade.

Existem diversas inseguranças, tensões e medos por parte dos profissionais das instituições escolares em abordar os assuntos relacionados à sexualidade e ao gênero. Essas tensões são produzidas da seguinte forma: "as tensões se produzem a partir do confronto das ideias de público e privado, marcadas especialmente pelo embaralhamento entre valores da educação familiar e aqueles preconizados pelos projetos pedagógicos das escolas ou mesmo de um/a docente [...]" (CASTRO, 2015, p. 07).

Todos temos valores e princípios que norteiam nossa ação no mundo, essa tensão se instala quando pegamos esses nossos referenciais pessoais adquiridos no âmbito da nossa vida privada e levamos para os espaços públicos como verdades absolutas, situação que acaba nos impedindo de nos abrir para outras propostas contidas nos projetos pedagógicos das instituições às quais passamos ou mesmo nos impede de aderir a alguma experiência nova proposta por algum docente. Como é o caso relatado por Castro (2015), ele observou através dos discursos de suas alunas do curso de pedagogia uma resistência em cursar a disciplina eletiva que tratava sobre gênero e sexualidade devido ao medo que elas tinham de que a disciplina provocasse um deslocamento nas verdades professadas por sua religião.

Outro embate que fragiliza o processo de formação do docente, e consequentemente do discente, é a divergência que existe entre os conceitos preconizados pelo Estado laico, no qual devemos manter uma neutralidade religiosa e as crenças religiosas daqueles que habitam as escolas, como nos aponta Castro (2015). Sabemos que a educação é um patrimônio público preconizado em nossa Carta Magna, sendo a escola o espaço no qual se constrói o conhecimento, o pensamento crítico em que nos desenvolvemos como pessoa através das relações sociais.

Salientamos a importância de mantermos a laicidade no processo educativo em concordância com Castro (2015). Isso significa que os profissionais da educação devem balizar suas ações e decisões no exercício de sua função na democracia e na igualdade de direitos e não apenas na sua visão particular que geralmente está embasada nos códigos morais e religiosos. Já que a educação em um Estado laico deve favorecer a liberdade de expressão, de pensamentos, de crenças visando a promoção da democracia e da igualdade entre todos de modo que exista uma separação entre os valores religiosos e os processos educativos.

Como é possível esta separação entre os valores pessoais e a atuação docente, tendo em vista que ser professor é apenas um dos papéis sociais dentre tantos outros que o sujeito exerce durante a sua vida e os seus valores, sejam eles morais ou religiosos, seguirão o sujeito onde ele for? Esse dilema nos remete a uma estratégia utilizada pelo profissional de psicologia de abordagem humanista que, em sua atuação, realiza uma suspensão dos seus próprios valores para ser capaz de acolher as diferenças, ao deixar suspensa a lente a qual ele enxerga o mundo, passa a ser capaz de vislumbrar os outros a partir deles e não de si mesmo (ROGERS, 2009).

Esse modo de atuação corresponde a uma atitude ética exigida ao profissional de psicologia no exercício de sua profissão, pois somente quando ele atua dessa forma é que está garantindo a eficácia da sua atuação por possibilitar a liberdade de expressão, de pensamentos e crenças. Podemos considerar esse modo de atuação como uma possível alternativa para a promoção da prática docente em educação para um Estado laico.

Em sua pesquisa, Castro (2015) também apontou que é corriqueiro ouvir nos espaços de formação inicial docente o argumento de que a ausência de atividades que trabalhem com a sexualidade e o gênero nas escolas ocorre devido as barreiras postas pelas famílias, professores e gestores que se posicionam contrários a qualquer discussão sobre o assunto, o que favorece o apagamento e ou o silenciamento desses temas no espaço escolar.

Muitas vezes, quando disciplinas somente eletivas e não obrigatórias são oferecidas durante os cursos de formação docente que trazem em sua proposta pedagógica a abordagem dos assuntos aqui discutidos, muitos professores em formação deixam de cursar as disciplinas simplesmente pelo fato de considerar que a mesma é incompatível com suas crenças religiosas. Será que estudantes das licenciaturas e docentes que apresentam esse tipo de comportamento se questionam sobre as possíveis implicações que esta atitude pode produzir para os processos educativos? Já que ao negar-se contato com os temas de sexualidade e gênero durante seu processo formativo acabam indiretamente colaborando para perpetuação da heteronormatividade, da LGBTfobia e das diversas violências geradas pela intolerância com as diferenças.

Um fato interessante apresentado por Castro (2015) nos fez perceber que mesmo quando profissionais participam de formações continuadas sobre os temas aqui estudados, estes cursos acabam sendo limitados pelos aspectos subjetivos de cada participante, pois durante uma disciplina que discutia as relações de gênero e sexualidade foi exibido um vídeo de uma adolescente de quatorze anos que tinha sofrido violência lesbofóbica através de agressões físicas e verbais chegando a cometer suicídio. Durante os debates que ocorreram

após a exibição, ele se deparou com uma aluna que afirmava que podemos dizer tudo às outras pessoas independentes das consequências das nossas falas.

Na ocasião, o então pesquisador percebeu que sua discente do curso de pedagogia afirmava que era justificável desqualificar alguém através de palavras, apenas fundamentada nas crenças e nos valores morais e ou religiosos. Ao percebermos a capacidade que o discurso religioso possui em construir “verdades” acerca de temas importantes e delicados, damo-nos conta que a oferta de disciplinas em cursos para docentes em formação inicial ou continuada que problematizem as questões de gênero e sexualidade não tem sido suficiente para garantir e gerar espaços de diálogo nas práticas educativas.

Outro fenômeno que despertou nossa atenção, encontrado na sexta pesquisa, foi o fato de profissionais da educação serem ameaçados pelo movimento denominado "escola sem partido" (MESP) caso abordem temas compreendidos como impróprios, tais como: gênero e sexualidade ou que, conforme denomina os intimidadores, tragam preferências ideológicas. Em outras palavras, o movimento rejeita iniciativas que promovam o pensamento crítico e reflexivo sobre o neoliberalismo. Esse movimento, que propõe uma escola sem partido, tem a sua ideologia ao afirmar que docentes podem perder seu emprego, serem detidos, processados, ficarem impedidos de exercerem função pública ao trabalharem com seus alunos uma educação crítica, de promoção dos direitos humanos e respeito às diferenças (MONTEIRO, 2017).

O documento que foi construído e disseminado por esse movimento, para que pais possam intimidar os professores, promove uma extensa deturpação dos princípios laicos do Estado e ainda assume um tom autoritário que visa o cerceamento da liberdade profissional de pessoas que passaram anos dedicando-se ao aprimoramento científico para prestarem serviço à sociedade através da sua autonomia didático científica. Os defensores desse movimento autoritário e conservador compreendem que o fato de discutir gênero e sexualidade na escola possibilitaria o doutrinamento dos estudantes para tornarem-se adeptos a práticas homoeróticas que levariam ao extermínio da família tradicional a qual conhecemos. Como se fosse possível ensinar alguém a ser heterossexual ou homossexual, pois até o presente momento não existem evidências científicas que comprovem que os diálogos a respeito desses temas possam doutrinar alguém a adotar determinada orientação sexual. Se fosse assim só haveria heterosexualidade, visto que tal orientação sexual é a hegemônica e considerada “normal” e “natural”.

O sétimo estudo que levantamos nessa revisão de literatura foi o de Felipe Bastos (2017). O autor aponta que a escola está constantemente convidando os sujeitos que, por sua

orientação sexual, destoam da "normalidade" a retornarem ao padrão esperado se utilizando muitas vezes de artifícios que promovem violência física ou simbólica. O modo como a escola se relaciona com os seus alunos que demonstram ter interesse sexual por pessoa do mesmo sexo impacta diretamente na permanência ou não desse discente na instituição, já que o fato do aluno se sentir discriminado afetará o seu desempenho escolar, o acesso à escola e principalmente sua permanência, restando ao aluno o abandono precoce do seu processo de formação formal.

Em sua pesquisa, Bastos (2017) teve como objetivo compreender a percepção da homofobia pelos sujeitos que tem relação com a escola procurando identificar os seus distanciamentos em relação aos indivíduos homossexuais. O autor se utilizou de dados produzidos pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) em convênio com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) coletados no ano de 2009.

Participaram dessa pesquisa 18.599 pessoas, das quais 1.005 eram professoras do Ensino Fundamental e Médio, 501 eram gestoras escolares, 1.004 eram funcionárias e os outros, em sua maioria, eram alunos e em minoria pais e mães de alunos. Vale salientar que o uso dos termos no feminino foi uma opção do autor, por essa razão não sabemos quantos respondentes eram do sexo masculino. Desse total apenas 3,1% dos participantes demonstraram ter baixa distância social (capacidade de se aproximar e se relacionar) em relação às pessoas homossexuais em números absolutos, isso equivale a 577 participantes e 59,2% demonstraram alto distanciamento.

Bastos (2017) concluiu que esses dados nos mostram como os atores escolares possuem grande dificuldade de se aproximarem das pessoas que demonstram uma orientação sexual diferente da hegemônica, ou seja, a heterossexualidade. Isso só reafirma e valida o que observamos no dia a dia nas relações escolares e sociais através dos diversos atos de discriminação e LGBTfobia. A pesquisa mostrou ainda que pessoas com maior distanciamento social³ dos homossexuais apresentam certa dificuldade em identificar situações de LGBTfobia, isto é, naturalizando as violências cometidas contra essa população.

A pesquisa também revelou que no grupo que apresenta maior distanciamento social das pessoas homossexuais, os homens são maioria em relação às mulheres, no grupo com média distância social as mulheres são maioria e no grupo com baixa distância não houve

³ Distância social – “graus de compreensão e de intimidade que caracterizam as relações pessoais e sociais em geral” (PARK apud BASTOS, 2017, p. 5).

diferença significativa. Sendo assim, concluiu que as mulheres são mais abertas a se aproximarem socialmente de homossexuais do que os homens.

O Oitavo estudo foi de autoria de Thais Gava (2019). Segundo a autora, a principal instituição que foi protagonista na criação do termo "ideologia de gênero" foi a igreja católica, isso fica evidente em dois documentos publicados pela mesma. O primeiro foi o: Lexicon: termos ambíguos e discutíveis sobre a vida em família e questões éticas publicado em 2003 no qual o termo foi associado ao processo de esfacelamento da família que para eles estavam sendo promovido pelas feministas radicais ao questionar as diferenças sexuais. O segundo documento foi uma carta direcionada aos bispos da igreja, intitulada Colaboração de Homens e Mulheres na Igreja e no mundo, publicada em 2004, que apesar de não utilizar o termo "ideologia de gênero" questiona os estudos de gênero.

Os avanços do conservadorismo em relação aos diversos ataques às questões de sexualidade e gênero precisam ser compreendidas como ações cada vez mais articuladas aos processos macropolíticos em desfavor às pautas democráticas, não mais como pequenas investidas. É como se o termo "ideologia de gênero" fosse a bandeira de um causa que visa restringir os avanços progressistas (GAVA, 2019).

Vivemos tempos nos quais existem um verdadeiro patrulhamento ou cruzada moral, cujo os alvos são as escolas e os professores que tratarem sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade no ambiente escolar. A escola torna-se uma arena de disputas entre aqueles que defendem os supostos preceitos morais e os que perseguem valores democráticos e laicos.

O nono estudo nos ajuda a entendermos o atual momento no qual vivemos. Para isso ele conceitua o sentido da palavra conservadorismo entendido dentro do cenário político como um movimento que se opõe a qualquer alteração da ordem política que vise mudar os padrões de poder constituídos ao longo da história da sociedade, sendo assim, defenderão constantemente os valores tradicionais. Devido às temáticas de gênero e sexualidade serem compreendidas pelos conservadores como ideias progressistas que mudarão os padrões da ordem política e consequentemente o lugar de poder ocupado por eles, é que estão sempre mirando para enfraquecer qualquer avanço conquistado por esses estudos (SILVA, 2019).

Segundo Carolina Silva (2019), para os militantes conservadores só existe uma possibilidade de construção para o gênero, que perpassa pela estrutura do corpo biológico que definirá o "ser homem" pela presença física do pênis e o "ser mulher" pela existência da vagina. E seguindo essa lógica, para eles a única possibilidade de constituição da família seria a união entre homem e mulher que gerará filhos. Mas efetivamente, o que os estudos de

gênero problematizam para existir tanto temor acerca da temática? Um dos principais aspectos problematizados pelos estudos de gênero seria "a legitimidade social construída nos parâmetros heteronormativos, que reiteram a educação do corpo nos moldes de comportamento" (2019, p. 01) esperado para cada gênero pela via da constituição biológica do corpo.

Logo, essa onda conservadora acaba indiretamente legitimando as diversas formas de ataques sofridas pelos professores à medida que esses se dispõem a problematizar as questões de gênero e sexualidade, sendo o movimento Escola Sem Partido o principal fomentador da vigilância e controle da prática docente. Dessa forma, os professores que participaram da pesquisa de Silva (2019), acabam afirmando que trabalhar com as questões de gênero em sala de aula na formação inicial diante desse cenário é "muito polêmico", o que exige do profissional muita habilidade. A situação torna-se pior quando o professor leciona em uma pequena cidade compreendida como a que possui até 20.000 habitantes, devido a acentuação dos discursos morais e religiosos que fortalecem o conservadorismo, dificultando ainda mais a abordagem desses temas.

Já o décimo estudo elaborado por Sandro Santos (2019), salienta que apesar das diversas manobras do Movimento Escola Sem Partido ameaçar os diversos territórios da educação, inclusive o campo da biologia, área investigada em sua pesquisa, as ações desse movimento conservador encontram algum tipo de oposição com o apoio do Movimento Escola Democrática. Este foi fundado por professores que combatem o crescimento do conservadorismo nas políticas e ambientes educacionais.

Ao cartografar as experiências das pessoas transgêneros em sua relação com o ensino de biologia, Santos (2019) observa as marcas da dureza produzidas pelo enfrentamento da lógica binária que homogeneíza e naturaliza as diferenças sexuais. À medida que apelam à natureza para explicar as diferenças sexuais, tentam fechar as possibilidades de fissuras existentes, isso fica claro no confronto entre as vivências das pessoas trans e os conceitos teóricos da biologia que fixa no corpo a gênese do gênero.

Santos chega a usar o termo "convulsionando o modelo estabelecido do gênero binário" (2019, p. 04) para traduzir os dilemas enfrentados pela ciência biológica quando não conseguem explicar cientificamente a lógica ou razão do surgimento de pessoas transgênero. Infelizmente ainda é a "verdade do sexo, dito biológico" (2019, p. 05), que circula no espaço escolar delineando as normalidades e anormalidades e consequentemente traduzindo as experiências das pessoas trans como algo indesejado, desencaixado, ininteligível, dentre outros.

Dentro dessa lógica a existência de pessoas trans, ou melhor, de todas as pessoas pertencentes aos grupos LGBTQI+, são capazes de produzir buracos e fissuras no modo como as ciências compreendem e explicam a existência humana, à medida que desvelam outras possibilidades de experimentar o corpo, o gênero e a sexualidade (SANTOS, 2019).

A seguir realizamos uma análise das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduC da UFPE pertencente ao Campus Agreste devido a importância como formação continuada (mestrado e doutorado) na área da educação que o referido Programa materializa, além disso está localizado na cidade de Caruaru/PE a qual desenvolvemos nossa pesquisa. A partir desse contexto, levantamos as produções acadêmicas também dos últimos cinco anos (2015 a 2019) que tivessem seus temas próximos do recorte da nossa pesquisa. No mês de abril de 2020 identificamos 90 dissertações no RI (Repositório Institucional). Em relação aos anos pesquisados, identificamos 14 produções publicadas em 2015, das quais nenhuma versa sobre gênero, sexualidade e educação. Em 2016 foram 12 produções, das quais apenas uma tratava sobre os assuntos relacionados a essa pesquisa. Em 2017 foram 24 produções, das quais nenhuma abordava os temas de nosso interesse. Em 2018 foram 20 dissertações publicadas, das quais duas articulavam gênero, sexualidade e educação. E por fim, no ano de 2019, estava disponível no RI apenas três produções, das quais apenas uma articulava os temas aqui estudados.

Sendo assim, foram utilizadas quatro dissertações desse recorte temporal do Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, no qual utilizamos a produção dos seguintes autores: Márcio Lima (2016); Émerson Santos (2018); Benedito Sousa Júnior (2018); Filipe Silva (2019).

Quadro 2– Dissertações que fizeram parte do estudo das produções do PPGEduC

ITEM	TÍTULO	ANO	AUTOR
1	Políticas de educação que tratam de gênero e Sexualidades na América Latina: Um estudo sobre Brasil e Uruguai	2016	LIMA.
2	(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em Escolas de Caruaru – PE: A questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar	2018	SANTOS.
3	A construção do pânico moral sobre a chamada “ideologia de Gênero na educação” nos sites de	2018	SOUZA JÚNIOR.

	movimentos cristãos (neo) Conservadores		
4	Consenso e dissensos sobre diversidade sexual e lgbtfobia na Escola: quem fala, quem sofre, quem nega	2019	SILVA.

Fonte: O Autor (2020)

A primeira pesquisa analisada foi elaborada por Márcio Lima (2016), cujo interesse era identificar as Políticas de Educação que versassem sobre gênero e sexualidade em países da América Latina a partir da década de 1980 no período pós-ditadura, na qual escolheu o Brasil e o Uruguai para sua análise. Teve como motivação colher semelhanças, particularidades e perspectivas existentes nas políticas públicas educacionais em ambos os países. Apesar dos esforços existentes em ambos os países, produzidos pelas lutas dos movimentos LGBTQI+, no Brasil os direitos defendidos por esses movimentos são escassos nos projetos políticos pedagógicos das escolas, faltando medidas mais concretas no combate do preconceito na escola.

No Uruguai foi encontrada ações mais concretas a partir da Lei Geral de Educação que preconiza o monitoramento das ações traçadas em defesa das demandas dos LGBTIs na escola, a existência de formação inicial e continuada sobre sexualidade para os professores, uma comissão de análise dos livros didáticos de forma a garantir que eles sejam inclusivos acerca das questões inerentes aos LGBTIs e principalmente que eles abordem o combate a LGBTFobia (LIMA, 2016).

Em seu estado da arte, Lima (2016) destaca os principais documentos produzidos no Brasil fruto das discussões de políticas públicas voltadas para educação em relação a gênero e sexualidade. O primeiro foi o Manual do Multiplicador Homossexual (1996), seguido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), terceiro foi o folder "A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola" (2001), seguido pelo Programa Brasil sem Homofobia (2004) e a cartilha Educando para a Diversidade: como discutir homossexualidade na escola (2005), por fim ele encontrou o texto (Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação (2011). É interessante que apesar da existência desses documentos que articulam as temáticas relacionadas à diversidade com as práticas escolares, ainda fica evidente um desconhecimento por parte dos atores escolares dos mesmos.

Ao final do seu levantamento do estado da arte referente aos encontros da ANPED e ANPAE não se evidenciou estudos que articulassem a elaboração de políticas públicas na educação relacionados a gênero e sexualidade. A falta de políticas públicas na educação que

legisla sobre os temas aqui abordados fragiliza o rompimento de mitos, preconceitos e tabus que cotidianamente estão relacionados com a nossa sexualidade.

Conhecer a nossa sexualidade, falar sobre ela é fundamental para saber quem nós somos. Como podemos afirmar que conhecemos algo se falarmos apenas sobre alguns aspectos ao invés de falar sobre sua totalidade? Estamos acostumados em falar na escola sobre tantas coisas, menos sobre aspectos inerentes ao nosso gênero e nossa sexualidade e quando falamos parece um território inóspito.

Em sua dissertação, Lima (2016) caracteriza a América Latina a partir de uma de suas características considerada mais peculiar: a diversidade. Porém, considera essa uma das partes do mundo mais marcada pela violência, opressão, miséria, concentração de renda e problemas endêmicos. Muitas dessas características são frutos da colonização e do imperialismo que ainda, nos dias de hoje, marcam esta parte do continente Americano. Basta olharmos para a herança patriarcal que nos foi dada pelo processo de colonização português que até hoje sustenta formas perversas de desigualdade, entre elas a de gênero e a sexual. Diante desse contexto, o movimento feminista é então considerado como fundamental para a afronta da lógica do patriarcado que frequentemente ditou o que é ser homem e mulher.

As universidades desempenharam um importante papel à medida que contribuíram significativamente com o avanço da produção teórica sobre mulher, gênero e sexualidade se contrapondo a todo um cenário no qual a educação formal negava as diferenças de gênero e sexual, indo além da ausência de políticas educacionais que incorporassem em seus currículos práticas antissexista e contra a LGBTFobia.

Vale denunciar que a América Latina ainda é uma das regiões do mundo na qual encontramos altos índices de homicídio da população LGBTQI+. Urgentemente se faz necessário a construção de bases democráticas sólidas que respaldem as pluralidades de forma a garantir direitos e reconhecimento para a diversidade frente ao momento de tensionamento no qual nos encontramos, partindo das conquistas sociais de alguns direitos para os LGBTQI+ até a crescente onda neoconservadora que se contrapõe a esses avanços na tentativa de retroagirmos ao que acreditam ser ideal.

Segundo Lima (2016), o Uruguai tem se tornado o principal país da América do Sul a ser referência em relação a garantir leis contra a discriminação de homossexuais, porém isso não quer dizer que os embates internos já foram totalmente superados, continua existindo tensão entre os que são considerados progressistas e os neoconservadores. Os uruguaios já possuem leis que garante o casamento gay, o ingresso de homossexuais nas forças armadas, a adoção por casais do mesmo sexo e a criminalização da discriminação por orientação sexual.

Esses avanços só foram possíveis devido a real separação entre as competências do Estado e aquelas cabíveis às igrejas.

Apesar do Brasil ter assumido compromisso de combater as formas de intolerância e discriminação na conferência de Durban na África do Sul em setembro de 2001, até o presente momento parece ter sido ineficaz as ações inerentes a esse compromisso, pois ainda hoje acompanhamos a sociedade brasileira descaradamente demonstrando racismo, sexism, LGBTFobia e outras formas de discriminação. Temos em nossa constituição dois princípios que deveriam promover o reconhecimento da diversidade humana, sendo eles: a "Liberdade" e a "Igualdade", porém eles também não foram suficientes para efetivar um espaço de respeito e acolhimento das diferenças (LIMA, 2016).

Quando Lima (2016) analisa as políticas públicas propostas para a educação no Brasil, relacionadas a gênero e sexualidade, percebe pequenos esforços na LDB (Leis de Diretrizes e Bases) quando defende "uma escola plural pautada no respeito e na diversidade" (p.89) principalmente em seu artigo 3º parágrafo 4º quando afirma que o ensino deve ser ministrado pautado no "respeito à liberdade e apreço à tolerância". Ele também percebe o esforço do governo da época ao instituir o Programa Brasil sem Homofobia que debruçou sua atenção nas necessidades das pessoas pertencentes aos grupos LGBTQI+ de modo sistemático quando tentava incluir uma visão pautada na não-discriminação.

Um dos princípios do Programa Brasil Sem Homofobia era: "A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias" (LIMA, 2016, p. 90).

Diferentemente do que foi divulgado na época quando associaram o programa com o "Ideologia de gênero" e com o "Kit gay", o Programa Brasil Sem Homofobia previa as seguintes ações voltadas para a área da educação:

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área de sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos e filmes, vídeos e publicações, sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de LGBTQI+;

- Criar o subcomitê sobre educação em direitos humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (DANILIAUSKAS apud LIMA, 2016, p. 90).

Foi somente a partir do Programa Brasil Sem Homofobia que as questões de gênero e sexualidade começaram a realmente adentrar o espaço escolar, porém infelizmente o programa não durou o tempo suficiente para transformar significativamente a realidade. A suspensão precoce ocorreu devido a associação que fizeram do programa com o “Ideologia de gênero” e com o “Kit gay”, decisão que buscava acalmar os ânimos daqueles pertencentes a cruzada moral.

O Uruguai, nosso vizinho, tem demonstrado na prática a capacidade de efetivação da democracia principalmente quando envolve as questões dos direitos sexuais, da igualdade entre seus cidadãos, da luta contra a discriminação. Um dos seus diferenciais é justamente a existência de um Ministério específico para tratar da proteção dos direitos humanos, o que favoreceu o combate mais efetivo das práticas opressoras e desumanas. Esse ministério comprehende a sexualidade como parte fundamental da personalidade, sendo imprescindível a defesa dos direitos sexuais. O primeiro passo para garantir e efetivar direitos é por meio da lei, sendo assim, através da lei 17.677/2003, o país criminalizou a LGBTfobia (LIMA, 2016).

Em sua pesquisa Émerson Santos (2018) traz dados produzidos por Carrara em 2006 quando durante a quinta Parada da Diversidade de Pernambuco ele aplicou um questionário com 791 pessoas (esses foram os considerados válidos para análise) das quais 33,5% delas afirmam já ter sofrido violência na escola ou faculdade devido sua orientação sexual.

Em sua pesquisa, Santos (2018) explora o percurso histórico pelo qual passou os estudos sobre a administração escolar, partindo dos fundamentos da Teoria Geral da Administração que durante anos fundamentou a prática dos gestores das escolas até a utilização da Teoria dos Sistemas proposta por Myrtes Alonso (teórica referência nos estudos sobre gestão escolar) como alternativa para a eficiência da administração escolar. Porém, à medida que gestores utilizavam esses fundamentos para gerir os processos existentes na escola, se afastavam dos reais objetivos educacionais e da sua especificidade que deveria estar centrada na transformação social e na superação das desigualdades.

Um dos principais fatores apontados por Santos (2018) como elemento fundamental para proporcionar condições ideais de acesso e permanência de todos os discentes na escola é a gestão escolar. Já que, quando a mesma respeita as pluralidades e atua coibindo todos os casos de violência e segregação, promove um espaço favorável ao sentimento de pertencimento dos alunos para com a instituição, o que favorece o sucesso do aluno no

cumprimento dos seus objetivos escolares. Nesse cenário o/a gestor/a escolar acaba ocupando uma das posições que influenciará as direções adotadas pela instituição, caso o mesmo embase sua atuação em princípios e diretrizes inclusivas teremos uma escola com uma cultura mais aberta ao respeito às diferenças, caso contrário observaremos uma realidade fechada na qual a violência, a indiferença e o preconceito balizarão as ações e acabarão promovendo um espaço adoecedor para aqueles pertencentes ao grupo LGBTQI+.

Já quando a gestão escolar é democrática, permitindo a participação e o diálogo entre seus alunos, pais e todos os profissionais, torna-se possível a superação ou redução das práticas de violência existentes na instituição.

No início das atividades de campo de Santos (2018), que foi realizada em duas escolas estaduais da cidade de Caruaru, ele observa um desconforto na gestora de uma escola sobre as temáticas abordadas por sua pesquisa; após todos os esclarecimentos esse incômodo foi superado. Chama nossa atenção o fato de constantemente, quando abordamos assuntos relacionados com gênero e sexualidade na escola, parecer que estamos falando de um tema estranho, alheio à nossa humanidade. Não podemos ser ingênuos a ponto de naturalizarmos esses comportamentos, os mesmos possivelmente são consequência de todo processo histórico no qual os discursos abertos sobre sexualidade e gênero foram expropriados da nossa existência.

Além do desconforto ficou evidente que ambas as gestoras que participaram da pesquisa encontravam-se desinformadas sobre as questões inerentes à diversidade sexual, além delas ficou evidente uma desinformação generalizada em toda a comunidade escolar sobre essa questão. É por compreender que existe tanta desinformação que nos indagamos se toda a comunidade escolar demonstra desconhecer essas questões, por qual razão não há diálogo na escola sobre gênero e sexualidade, o que tem impedido, bloqueado os profissionais da educação de adentrar por esse universo do conhecimento; acreditamos existir uma multicausalidade que justifique esse apagamento.

Um dos aspectos que tem sido impeditivo para dar uma atenção maior às questões relacionadas aos fenômenos do cotidiano escolar e dentre eles as nuances relacionadas a gênero e sexualidade, tem sido a sobrecarga de demandas impostas aos professores e gestores, como aponta Santos (2018). As gestões das escolas que foram pesquisadas por ele não estão conseguindo promover discussões sobre a LGBTFobia, diversidade sexual ou identidade de gênero. Isso sinaliza que as gestões não estão conseguindo dar a importância necessária para essas questões, pois afirmam que esses assuntos são tratados apenas de forma transversal, o que demonstra na prática que estas questões aparecem raramente na teia discursiva da escola.

Na pesquisa de Santos (2018), fica evidente que a Secretaria de Educação de Pernambuco não vem ofertando formações para os profissionais da educação sobre temas pertinentes à diversidade sexual, LGBTFobia, entre outros. Tal situação acaba indiretamente fortalecendo as formas de violência encontradas na escola para com as pessoas pertencentes ao grupo LGBTQI+.

Uma das gestoras entrevistadas por Santos (2018) afirma que um desafio da gestão dela em relação às questões de diversidade sexual diz respeito a dificuldade que sente com professores que demonstram ser fechados para esses assuntos. Somos instigados nessa pesquisa por relatos desse tipo, que nos leva a desejar entender quais são as razões que motivam tal fechamento, ao qual denominamos de resistência durante a nossa pesquisa. Uma justificativa dada por um professor nessa mesma pesquisa sobre o fechamento, que percebia em seus colegas de profissão para dialogar sobre a diversidade sexual, diz respeito ao fato de atribuírem a causa dos problemas sociais aos diversos arranjos familiares existentes atualmente, afirmado que reduzem a existência de famílias tradicionais. Para esses professores considerados mais fechados, falar de gênero e sexualidade é modismo que contribui para o extermínio da família tradicional.

O que nos preocupa é perceber através da dissertação de Santos (2018) que esse problema não é um caso isolado de uma escola da rede estadual de Pernambuco, mas esse problema já existe e persiste em diversos estabelecimentos de ensino. Em outra escola dessa mesma pesquisa os professores, além de se negarem a discutir em sala sobre o assunto, fazem questão em não participar de nenhum projeto ou formação que trate sobre o tema.

Na terceira pesquisa analisada, Benedito Souza Júnior (2018) nos apresenta seu percurso de vida ressaltando as questões que lhe mobilizaram a produzir sua pesquisa. Um dos aspectos que chama nossa atenção é quando ele afirma pertencer ao grupo LGBTQI+ e como professor discorre sobre sua necessidade de encontrar um antídoto para a "Educação desumana, formatada e padronizada que dispomos na maioria dos espaços formais de formação" (2018, p. 11). Afirma também que atualmente estamos vivendo tempos de perseguição religiosa aos docentes devido a identificação desses com as temáticas de gênero e sexualidade. Isso se dá devido aos discursos protagonizados pela bancada evangélica, religiões cristãs e mensagens publicadas em *sites* pertencentes a esses grupos que acabam adquirindo um papel de educadores sociais. Ele afirma ainda que por trás de toda essa movimentação existe uma "agenda proselitista e dogmática" que prega um modelo de escola bem diverso daquele defendido pelas sociedades democráticas contemporâneas.

Ao problematizar a noção atribuída pelos movimentos cristãos (neo)conservadores ao termo "ideologia de gênero", Souza Júnior (2018) afirma ser falso o sentido atribuído por eles ao termo, de forma a confundir o debate, por se apresentar como um projeto global que visa destruir a família. Ele percebe um equívoco na noção de "ideologia de gênero" difundida pelas igrejas cristãs quando as mesmas atribuem ao movimento feminista a responsabilidade pelo surgimento desses termos, fundamentados na ideia de que a mulher seria antagônica aos homens. Os grupos religiosos buscam ainda dar à sua noção de "ideologia de gênero" um caráter científico quando recorrem ou evocam as ciências, principalmente a Psicologia, Psicanálise ou Biologia para justificar suas crenças, já que efetivamente essa teoria construída por eles não apresenta base científica alguma.

Esses movimentos desvelam, através de suas falas, a necessidade de afirmar o "ideologia de gênero" como um instrumento ideológico de dominação, objetivando caricaturar ou desarticular as lutas dos movimentos LGBTQI+. Dessa forma, articulam o termo "ideologia de gênero" às concepções totalitaristas. Isso se dá devido a necessidade que esses grupos têm de se contrapor aos avanços e conquistas relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos.

Todo esse movimento é compreendido por Souza Júnior (2018) como gerador do pânico moral na sociedade, que produz um torpor a ponto de torná-la conivente com os diversos atos de violação dos Direitos Humanos, principalmente em relação à necessidade de purificação social de todos aqueles, tidos como os "demônios populares". Por essa razão, o autor ressalta a necessidade de novos estudos que questionem as ideias que vem sendo distorcidas por grupos religiosos acerca do "ideologia de gênero" de modo que construamos um novo paradigma na educação que fortaleça as posições críticas e humanistas de modo que redesenhemos as origens epistemológicas desse termo.

A quarta pesquisa analisada Filipe Silva (2019) descreve inicialmente sua própria experiência escolar, na qual desde a segunda série, atualmente terceiro ano do Ensino Fundamental, passou a ser interpelado pelos seus colegas pelos seguintes termos: viado, mão-mole, bicha, gay, mulherzinha, dentre outros termos pejorativos. Tal situação demonstra a violência simbólica que sofreu desde o início da sua trajetória infantil no espaço escolar. Não encontrou na escola apoio algum para travar suas lutas contra o preconceito LGBTFóbico. O mesmo utilizou como recurso de enfrentamento a estratégia de tornar-se o melhor aluno da sala para tirar sua sexualidade do foco, de modo que não sofresse mais tanta violência.

A partir da "Sociologia das Ausências" de Boaventura de Sousa Santos, que amplia a nossa compreensão do "não existente" ao afirmar que essa não existência é produzida

ativamente, Silva (2019) afirma que a diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia vêm sendo produzidos ao longo dos séculos como não existentes. É justamente essa não existência produzida que também instigou o pesquisador a produzir sua dissertação. Uma das vias que conduziu seu estudo foi a ecologia dos saberes, com instrumento para desestabilizar a matriz heterossexual que se impõe como superior às múltiplas formas de diversidade sexual.

Silva (2019), a partir dos termos "adaptados" e "desadaptados" pertencentes a teoria de Moscovici e Doise, faz uma leitura interessante da realidade estudada à medida que afirma: os sujeitos adaptados seriam aqueles que valorizam as bases hegemônicas do capitalismo que nega todas as diferenças culturais tendo como principal valor as concepções conservadoras. Já os sujeitos desadaptados são aqueles que compõe os contextos de contracultura, de insubmissão e subversão. No contexto escolar, a população LGBTQI+ seria esses sujeitos desadaptados que não se encaixam na matriz heterossexual e que na maioria das vezes são injustiçados por diversas decisões e posicionamentos de sujeitos pertencentes ao grupo dos "adaptados", ficando então sujeitas às terríveis formas de desprezo, violência e abusos.

Segundo Silva (2019), para desestabilizarmos a razão metonímica compreendida como aquela que sobrevive das dicotomias do presente: branco/preto, heterossexual/homossexual, rico/pobre e tantas outras, é útil utilizarmos a Sociologia das Ausências que serve como caminho para uma nova releitura das ausências, produzidas pela razão metonímica, já que essa razão obcecada pela linearidade produz a não-existência (ausências) através da desqualificação de todos aqueles que são considerados não pertencentes a essa razão.

Ao direcionar o nosso olhar para a grande explosão de perfis identitários e sexualidades insubmissas que surgem na contemporaneidade, que se exemplificam através da explosão de cantores performáticos que escancaram as diversas possibilidades ao desconstruir o que entendemos por gênero e sexualidade, Silva (2019) afirma que vivemos tempos de ruptura com os binarismos, tendo em vista que o desejo, as identidades e comportamentos são fluídos. Quanto mais tentam negar a pluralidade de manifestações referentes ao gênero e a sexualidade, mas encontramos novos modos de experimentá-las, basta ver exemplos de homens-trans que sentem atração por homens gays, mulheres lésbicas que apresentam um comportamento bissexual, entre tantos outros.

Através da reflexão levantada sobre a escola ser um lugar da diversidade ou da LGBTFobia, Silva (2019) aponta a necessidade de ressignificação da linguagem como a principal batalha enfrentada por professores, visto que foi a linguagem que ao longo dos séculos legitimou a doutrinação heterossexualista através da disseminação da monocultura do saber quando nos apresentou apenas uma única possibilidade de vivenciarmos a nossa

sexualidade. Desta forma, atualmente os docentes se veem desafiados a descobrir novas possibilidades e formas de existência de corpos, comportamentos e identidades que emergem no cenário da sala de aula, que anteriormente fora negado a existência. Um caminho apontado por ele como possível viabilizador do manejo dos desafios é investir na valorização da diferença, ação que abrirá caminhos possíveis e transformadores. Não poderemos negar que mesmo nos esforçando na busca por uma prática pedagógica que seja inclusiva para com os alunos LGBTQI+ e que promova a diversidade, ainda perdura com grande força a doutrinação heterossexista.

É importante pensarmos a escola como lugar de prevenção de comportamentos LGBTFóbicos de modo que seja (re)significado toda a sua estrutura desde a arquitetônica, o currículo, assim como as avaliações. A escola deve ser um lugar de pertencimento, na qual não seja admissível ver professores e alunos fazendo piada com aqueles considerados "diferentes", que não exista agressões verbais ou físicas pelo fato do sujeito não se enquadrar no padrão hegemônico de gênero ou sexualidade (SILVA, 2019).

Já na chegada de Silva (2019) ao campo de pesquisa, em uma escola, o mesmo foi advertido por uma gestora que o seu projeto de pesquisa trazia questões que não eram pertinentes abordar com os alunos devido a muitos pais, alunos e professores evangélicos terem se oposto a projetos anteriores. Já que no ano de 2017 os mesmos se opuseram contra um projeto denominado "semear" que tratava das referidas temáticas. Um outro dado que chama atenção em sua pesquisa é o momento no qual apresenta seu projeto para o grupo de professores que era composto por treze pessoas, apenas três aceitaram participar da pesquisa, os outros dão diversas desculpas e entre elas a que chama nossa atenção: "questões como essa deveriam ser tratadas com professores/as de ‘humanas’" (SILVA, 2019, p. 139).

Quando os professores foram questionados como poderiam abordar as temáticas de diversidade sexual com os seus alunos, alguns deles demonstraram ter medo de abordar as temáticas por acreditarem que necessitariam de um conhecimento mais profundo e sistematizado. Um deles considerou ser delicado trabalhar com a temática, já que seus alunos possuem visões ideológicas e religiosas bem particulares e ao abordar esses temas é inevitável o confronto de ideias.

A partir do olhar dos professores entrevistados na pesquisa de Silva (2019), eles não consideram existir LGBTfobia no cotidiano escolar. Nos questionamos se realmente não existe ou se suas percepções não estão atentas aos diversos modos velados de violência. O autor aponta que possivelmente os corpos LGBTQI+ são considerados não existentes ou não pertencentes a estes lugares. Ele ainda percebeu no discurso das gestoras um compromisso

com a educação que valoriza as diferenças e combata os preconceitos LGBTFóbicos. Porém, nas falas dos professores se evidenciou outro modo de trato das questões, apontaram que falta engajamento das gestoras na promoção de alternativas, principalmente em relação a um espaço de formação mais sistemático sobre as temáticas.

Um dos aspectos apontados por Silva (2019) como inibidor da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola pelos professores é justamente o crescimento do pânico moral que enxerga esse assunto como imoral e pervertido para ser abordado nas escolas, devido a essa pressão social as questões acabam silenciadas. Os professores que abordavam as questões relacionadas a educação sexual nas escolas demonstraram sentir medo da patrulha ideológica em tempos de "Escola sem Partido" e "ideologia de gênero". Sempre que um professor tentava inserir a temática de forma interdisciplinar nos projetos da escola, ele encontrava forte resistência por parte dos outros professores e por essa razão logo a gestão cedia à pressão para excluir os referidos temas dos projetos escolares.

Frente a esse desafio na abordagem dos temas de gênero e sexualidade, vale salientar que em abril desse ano (2020), o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucional a lei 1.516/2015 promulgada pela Câmara Municipal da cidade de Nova Gama – GO que proibia a abordagem desses temas que foram correlacionados ao suposto “ideologia de gênero” na escola. De acordo com o ministro Alexandre de Moraes relator da decisão:

Ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a lei municipal contrariou objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Para o ministro, a lei violou o princípio de igualdade que afirma que todos somos iguais perante a lei sem qualquer distinção, assim como a promoção do bem de todos. Dessa maneira, apesar de existir movimentos que tentam silenciar ou até mesmo extinguir os debates sobre gênero e sexualidade na escola, não existe nenhuma lei que até o presente momento nos proíba de promover o debate da equidade de gênero e do respeito com as diferenças sexuais em sala de aula, principalmente agora que a decisão do STF se torna jurisprudência para novas situações semelhantes a essa.

Recentemente o mesmo ocorreu com uma lei proposta pelo o estado de Alagoas que, pautada nos ideais do Movimento Escola Sem Partido, tinha como objetivo proibir a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula afirmando ser um direito dos pais que os seus filhos recebessem uma educação livre de qualquer doutrinação seja ela religiosa, política ou ideológica. A lei foi considerada inconstitucional devido a neutralidade que a mesma busca

equivocadamente defender uma vez que ela é incompatível com o pluralismo de concepções pedagógicas e de ideias preconizados na LDB⁴. Dessa forma, os professores não precisam mais ter medo, já que possuem o respaldo de duas importantes decisões proferidas pela mais alta corte do nosso país.

⁴ Informação acessada através do site da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP). Disponível em:< <http://fepesp.org.br/noticia/escola-sem-partido-stf-declara-inconstitucional-por-9-a-1/>> Acessado em: 17 Out. 2020.

2 CORPO/SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DESESTABILIZAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE HETERONORMATIVA

Para compreendermos as resistências existentes no espaço escolar consideramos imprescindível entendermos o conceito de gênero e sexualidade, assim como o atual cenário no qual o fenômeno do pânico moral tem sido potencializado pelo neoconservadorismo e neoliberalismo que difundem discursos que potencializam a segregação da população LGBTQI+. Também consideramos importante entender o surgimento da LGBTFobia, assim como as influências desse fenômeno na sala de aula, de modo que possamos investigar quais as estratégias utilizadas pelos docentes para abordar os temas da sexualidade e do gênero frente a esse cenário que foi evidenciado a partir da investigação das produções científicas.

Para compreendermos o modo como atualmente entendemos o gênero e os seus desdobramentos se faz necessário realizar uma breve retrospectiva histórica na qual partiremos do surgimento do termo a partir do movimento feminista até o alargamento do conceito provocado pelos estudos de Judith Butler (2000, 2003, 2018), dentre outros autores.

O movimento feminista se dividiu em três fases nas quais foram marcadas por focos e interesses distintos, porém complementares. A primeira onda teve sua preocupação principal na ampliação do direito do voto para as mulheres, porém além disso elas lutavam por acesso aos estudos e a determinadas profissões. A segunda onda do feminismo foi o momento no qual o movimento amplia sua atuação para além do contexto político e social passando a se preocupar com as questões teóricas que envolviam e embasava o movimento, favorecendo o surgimento do conceito de gênero devido aos debates engendrados entre as militantes e os seus críticos em relação as condições de exploração do sexo feminino, devido a sua condição reprodutora (LOURO, 2014).

Na terceira onda do feminismo percebe-se uma maior articulação entre os movimentos políticos e a academia, já que surge nas universidades grupos de pesquisa centrados nos estudos sobre as mulheres, os gêneros e os feminismos. Se nas ondas anteriores a referência era as experiências das mulheres brancas de classe média, nesta última onda a proposta é ampliar o olhar para a "análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. Com isso, desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero" (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

Inicialmente as feministas se utilizaram da categoria “mulher” para criar estratégias capazes de problematizar e extinguir a subordinação social aos homens vivida até então por elas, visto que para as feministas radicais elas são oprimidas justamente pelo fato de serem

mulheres e o termo mulher conseguia incluir os aspectos biológicos, assim como os socialmente construídos, dando visibilidade a sua causa. O estudo de Gayle Rubin intitulado: *O Tráfico das Mulheres – notas sobre a economia política do sexo* foi um marco para o surgimento da categoria gênero, quando a autora desloca a atenção que até então pairava sobre as características sexuais que embasavam o termo mulher para os aspectos sociais presentes no termo gênero, que traduzia a imposição cultural da oposição entre homens e mulheres (PISCITELLI, 2002).

A categoria “gênero”, segundo Piscitelli (2002), surge como alternativa para substituição da categoria “patriarcado” que era muito utilizada nos estudos feministas, porém o termo trazia problemas metodológicos para as pesquisas por universalizar os modos de dominação masculina. À medida que os estudos sobre gênero foram avançando surgiram críticas à essa categoria, uma delas foi levantada por Haraway ao afirmar que a categoria gênero obscurecia as outras que até então era de extrema importância para os estudos da área, sendo elas: raça, classe, nacionalidade e outras. Outra crítica surge com o avanço dos estudos de gênero fundamentados no pensamento desestrutivista ou pós-estruturalista, quando algumas feministas consideraram que esse tipo de abordagem enfraquecia e despolitizava as suas lutas.

Essas críticas acabam influenciando algumas feministas a retomarem o uso da categoria “mulher” e a incentivarem o seu uso fundamentado nas ideias de Nicholson que propõe uma nova roupagem para o termo a partir da historicidade que o mesmo carrega trazendo de volta o seu propósito político. Sendo assim, durante os anos 1980, nas pesquisas, o termo gênero passou a ser substituído pelo termo “mulheres” como sinônimo, já que a palavra gênero apresentava uma neutralidade incapaz de dar a visibilidade almejada pelas mulheres, e também não tornava visível a parte lesada historicamente. Por outro lado, o vocábulo “mulheres” apresentava uma posição política que incluía e nomeava aquelas que por muito tempo haviam sido invisíveis na história. Esse uso foi denominado de busca por legitimidade institucional para os estudos feministas (SCOTT, 1990).

Foi também no final da década de 1980 que o uso do termo gênero passou a ser utilizado timidamente pelas feministas aqui no Brasil, após uma apropriação do termo que se fazia presente nos debates anglo-saxão. Ele passou por diversos processos de ressignificação e disputas até se fazer presente nos estudos em nosso país com o sentido que possui atualmente, que busca superar o determinismo biológico que sempre esteve embutido no termo sexo, propondo um caráter social para as diferenças sexuais (LOURO, 2014).

O termo gênero traz ao universo da pesquisa a indissociabilidade entre os estudos do feminino e do masculino, já que durante muitos anos esses estudos eram realizados separadamente como se os sujeitos masculinos não estivessem relacionados aos femininos. (SCOTT, 1990). Porém, a principal utilidade do termo tem sido promover uma compreensão e visibilidade acerca das construções sociais sobre as feminilidades e masculinidades que influenciam a construção da identidade de cada sujeito, assim como tornar visível os argumentos que reforçam diferenças fundamentadas em aspectos biológicos rejeitando qualquer tipo de subordinação entre os sexos. O gênero como uma categoria útil de análise não comprehende apenas as construções identitárias, mas também constitui os espaços como público e privado, as profissões, etc.

Sendo assim, Scott (1990, p. 07) afirma que:

O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos dos sexos e da sexualidade, o gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais consignados às mulheres e aos homens. Ainda que os pesquisadores reconheçam a relação entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) os "papéis sexuais", estes pesquisadores não traçam entre os dois uma ligação simples ou direta. O uso de "gênero" põe a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Segundo Butler (2018), essa imposição sobre o corpo sexuado nos remete à teoria da interpelação de Althusser quando o mesmo descreve uma cena social em que, inicialmente, os sujeitos são chamados e nesse contexto os indivíduos são interpelados por meio da inscrição da lei (normas e convenções sociais) em suas subjetividades a qual ditará nossos comportamentos através da internalização do que é sancionado no tempo e espaço para ser “homem” e para ser “mulher”.

É importante diferenciarmos que a interpelação para Althusser é compreendida como um ato unilateral da autoridade que convoca, estando o sujeito inevitavelmente impelido a aceitar os termos impostos a ele em consequência do lugar que o indivíduo está localizado na estrutura social. Entretanto, para Butler, a interpelação não é unilateral, pois para que seja efetivada necessita que o sujeito se reconheça como aquele que é interpelado e vire-se respondendo a esse chamado (SALIH, 2012).

Sendo assim, a interpelação ocorre pela força do chamado e da nossa responsividade a ele; aceitar os termos imprime no sujeito uma virada contra si mesmo já que essa resposta é rápida e isenta de qualquer questionamento crítico, portanto nos encontramos vulneráveis a esse chamado que nos interpela. Desse modo, acabamos adotando uma identidade ficcional

pautada na identificação com aquele que nos interpela através da lei, que será reiterada cotidianamente dentro daquilo que é permitido como “normal” ou “anormal” para as categorias corpo, gênero e sexualidade (BUTLER, 2018).

Louis Althusser (2007) nos apresenta a escola como um aparelho ideológico do Estado no qual somos interpelados a tornar-nos sujeitos a partir das estruturas sociais já concebidas *a priori*. Na escola aprendemos as normas de bom comportamento para futuramente sermos enquadrados no lugar ao qual nos foi destinado no campo do trabalho, da classe e no meio social. Isso ocorre por duas vias: a primeira pela reprodução da qualificação que alimenta o mercado com a força de trabalho e a segunda pela submissão à ideologia vigente. Não podemos ser inocentes ao ponto de acreditarmos que não existem interesses que sustentam essa lógica, pois é evidente que alguém sempre será beneficiado. Esses grupos beneficiados serão os agentes de exploração e da repressão que estão interessados na manutenção do seu lugar de dominação.

Nesse percurso da interpelação e da desestabilização do que foi interpelado como gênero, somos instigados por Butler (2000) a desconstruir a noção de “corpo” como “natural” e como uma categoria dicotômica entre macho e fêmea, já que utilizamos essa materialidade para assumir o gênero masculino ou o gênero feminino. Enquanto subjetivamente, emocionalmente e na via do desejo somos possibilidade, submetidos a ideia de um “corpo” supostamente natural e dicotômico do modo como ele foi sistematizado pelo pensamento, através das codificações e valores atribuídos a ele corremos o risco de sermos aprisionados a uma ideia, deixando de vivenciar plenamente a nossa potência existencial.

Durante anos as diferenças sexuais foram demarcadas socialmente pelas diferenças materiais do corpo, produzidas por diversas práticas discursivas que narram o que é o “sexo” e em contrapartida o que é diferença sexual. Butler (2000) se utiliza do termo proposto por Foucault de "ideal regulatório" para nos afirmar que o "sexo", além de normativo, faz parte de uma prática regulatória que governa os corpos, como exemplificado no trecho a seguir:

Em outras palavras, o "sexo" é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas (BUTLER, 2000, p. 110).

O "sexo", que ganha um estatuto de biológico, acaba sendo usado como aquilo que qualifica alguém para pertencer ao seu meio social. Dessa forma, aqueles que não se encaixarem no "ideal regulatório" serão consequentemente destituídos do seu lugar social. Esse acaba sendo o exercício mais produtivo do poder, que impõe uma fixidez ao corpo

tentando definir todos os sentidos, os seus movimentos e contornos. Sendo assim, o que sobra para aqueles que não possuem o *status* de sujeito é ser um corpo abjeto, isto é, não humano pelo fato de não se enquadrar ao que preconiza o “ideal regulatório”, tendo assim sua própria humanidade questionada, conforme problematiza Butler (2000).

Desse modo, os aspectos biológicos têm sido utilizados como meio para justificar e compreender as desigualdades sociais entre homens e mulheres à medida que justificamos que essas relações decorrem dessa distinção biológica e “natural”, na qual cada um deve cumprir sua identidade de sexo/corpo, gênero e sexualidade que foram determinados socialmente. Porém, para que possamos compreender realmente a dinâmica das relações entre homens e mulheres, não é suficiente se deter apenas às diferenças biológicas, faz-se necessário ampliar o nosso olhar para observar toda a construção social que foi sendo estabelecida sobre o “sexo”, como salienta Louro (2014):

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua contribuição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

A materialização de determinado sexo ocorre através da regulação das diversas práticas identificatórias, por exemplo, o homem que é homem urina em pé e mulher urina sentada e, caso esse homem passe a urinar sentado, o mesmo estará se afastando das práticas identificatórias do seu sexo/corpo, logo o seu gênero e a sua sexualidade poderão ser questionados. Essa regulação exige também do sujeito uma negação persistente da possível identificação com a abjeção do sexo como forma de reafirmação das suas condições “inerentes” para existir, sendo o local da abjeção aquela zona desacolhedora da vida social compreendido também como espaço subjetivo e ou objetivo no qual estão aqueles que não “existem” socialmente, aqueles que não são categorizados como humanos, como no caso das pessoas trans (BUTLER, 2000).

A interpelação existe antes mesmo do nosso nascimento, pois somos anunciados como menino ou menina durante os exames ecográficos. De um indivíduo neutro passamos a ser incorporados no gênero ao qual nos nomeiam e, consequentemente, nos tornamos sujeitos. Daí em diante passaremos a vida inteira por um processo de reiteração no qual, em diversas ocasiões, seremos lembrados do lugar que nos resta a partir da nossa inscrição inicial no âmbito do gênero, através de um processo de repetição da norma social via uma inteligibilidade heteronormativa que ganha materialidade por meio da lógica linear de sexo, gênero e sexualidade. Dessa forma, os sujeitos são constituídos no discurso pelos atos de fala

que (re)executam, já que esses atos corresponderão sempre a esse processo de interpelação inicial que é ratificado e retificado ao longo da nossa vida para que os indivíduos se tornem sujeitos (BUTLER, 2000).

Conforme sublinha Salih (2012), semelhante ao processo de atribuição do gênero ocorre a atribuição do “sexo” que, a partir do tipo da nossa genitália, é marcado em um formulário M ou F para denominar se somos machos ou fêmeas definindo, assim, a nossa identidade de sexo. Dessa forma, podemos compreender que nos é atribuído um “sexo” que ganha o *status* de “natural”. Tal processo é chamado por Butler de ato de “sexuação” e ele ocorre através da interpelação que sofremos desde os primeiros instantes da nossa existência que é reafirmada cotidianamente.

É importante compreendermos que, apesar da linguagem possuir uma capacidade de formação da realidade, isso não quer dizer que é ela própria que origina o fenômeno em si, mas esse processo de formação ocorre pela capacidade que a linguagem possui de, ao fazer referência à realidade, acabar adicionando uma nova formação a essa realidade, conforme Butler (2000). Sendo assim, quando o médico na ecografia nomeia "ele" ou "ela" adiciona à realidade uma nova formação, pois até aquela ocasião o sujeito da ecografia era neutro, não precisava ser identificado, porém, após ser nomeado, carregará eternamente essa marca que será reiterada por toda sua vida.

A partir desses pressupostos anunciados acima o gênero não possui começo ou fim, mas é compreendido como processo, algo que fazemos não algo que somos, apesar de muitas vezes olharmos para o nosso gênero e acreditarmos que ele é fixo ou cristalizado. Essa ampliação da compreensão de gênero é necessária para desconectar a ideia que se tinha anteriormente de que sexo e gênero estariam sempre conectados, um correspondendo ao outro. Ao posicionar-se desse modo Butler declara que o gênero seria “não natural”, pois não necessariamente haveria relação entre o sexo/corpo e o gênero das pessoas (SALIH, 2012).

Para Butler (2000), a produção do "sexo" e do gênero ocorre de maneira forçada a partir de uma constante reiteração da heterossexualidade enquanto norma que provoca no sujeito um constrangimento desde o início da sua existência. A força dessa norma provém do controle que ela estabelece através da sua citacionalidade, ação de citar a norma reiteradamente, que circunscreve e contorna o "sexo"/corpo e o gênero dando a eles materialidade.

Dessa forma desconsideramos qualquer liberdade de escolha, pois quando estamos imersos em uma teia discursiva, que é própria em cada cultura, torna-se difícil falar que existe escolha, sendo assim estamos o tempo todo ajustando o nosso modo de expressão às

demandas e expectativas dos diversos outros que fazem parte do nosso convívio, em que se há o reforço da inteligibilidade heterossexual e heteronormativa.

Salih (2012, p. 72) afirma que, para Butler, “o ‘sexo’ e o gênero são construções culturais ‘fantasmáticas’ que demarcam e definem o corpo”. À medida que Butler amplia a nossa forma de enxergar o corpo/sexo e o gênero, a autora também nos apresenta um modo de subverter as estruturas discursivas existentes, pois a partir do momento no qual essas estruturas não são fixas, mas pura performatividade, isso nos abre a possibilidade de encenar modos diferentes dos quais somos insistentemente interpelados.

Salih (2012) ressalta ainda que Butler comprehende o gênero como uma estratégia que visa a sobrevivência da cultura, já que aqueles que não costumam “fazer” corretamente o seu gênero corriqueiramente são penalizados pela sociedade. Pensamos que nascemos com o nosso gênero, porém ele acontece através de diversos atos de fala que são repetidos a partir da linguagem de modo que se torna tão enrijecido que aparenta ter estado ali o tempo todo, aparenta ser uma essência e não uma ficcionalidade.

Ao analisar a materialidade do corpo, Butler não nega a existência de um corpo físico e material, mas ressalta que só conseguimos abstrair essa materialidade através do discurso. É o discurso que situa o corpo em um contexto social fazendo dele um lócus de interpretações culturais (SALIH, 2012). Devido as marcas culturais que o corpo carrega somos capazes de perceber nesse sexo/corpo material os diversos sinais culturais que o marcaram durante toda a sua constituição.

Mas como é possível subverter essa teia discursiva a ponto de reconstruirmos o nosso corpo? Salih (2012, p. 122) afirma que “[...] antes de ser destino, a anatomia é discurso ou significação, o que implica que o corpo pode ser ressignificado de forma a desafiar a hegemonia heterossexual em vez de confirmá-la”. Sendo assim, o fato de estarmos inseridos em uma teia discursiva que nos constitui também nos abre a possibilidade de subversão pela via da ressignificação do discurso. Isso não implica em um rompimento total, já que este não é possível, mas abre a possibilidade para a existência de corpos que resistem.

Associado à compreensão de materialização do corpo, Butler (2000) relaciona o conceito de performatividade como uma prática reiterativa na qual os discursos produzem os efeitos que eles anunciam. Para que uma afirmação possa ter essa força performativa no sentido proposto por Austin, esse discurso precisa primeiramente ser pronunciado pela autoridade que possui competência em seu contexto, precisa estar em consonância com as convenções e, por fim, precisa-se levar em conta as intenções do enunciador (SALIH, 2012).

Após toda essa reflexão acerca do conceito de gênero, que nos ajuda a compreender os significados do termo, passaremos a discorrer sobre o conceito de sexualidade a partir de Foucault (1998), que nos leva a compreender de que forma o comportamento sexual foi problematizado na história da humanidade.

Diferente do que muitos pensam, não foi o cristianismo que protagonizou essa discussão, ela já existia na Grécia e na Roma antiga sendo os filósofos o expoente dessa reflexão. As discussões levantadas por eles giravam em torno do medo da perda de sêmen, pois acreditavam que ela afetaria a saúde do corpo de forma que o sujeito prejudicava a si mesmo à medida que excretava sua substância; da valorização da fidelidade entre os cônjuges, em que ressaltavam a importância política e moral dessa prática apesar dela não ser legislada nem pela lei ou costumes da época; de concepções negativas acerca de alguns comportamentos apresentados por aqueles que mantinham relações entre pessoas do mesmo sexo, principalmente quando esses feriam a virilidade esperada dos homens naquela sociedade; da valorização da castidade como fonte de sabedoria.

Vale ressaltar que Foucault (1998) afirma que essas discussões não devem ser consideradas como prelúdio da moral cristã do sexo, mas como a construção de uma temáticaposta em discurso que ele denominará de austeridade sexual. Para a civilização grega da antiguidade era bem aceitável certos comportamentos sexuais, já que não existia uma noção de anormalidade, de pecado e nem o conceito de homossexualidade que surgirá apenas no século XIX.

Para o exercício dos prazeres sexuais, na Grécia antiga, era indicado que as pessoas respeitassem as leis, honrassem seus deuses não os ofendendo e seguissem sua natureza. Uma das principais formas para alcançar esse objetivo é deixar-se guiar pelos princípios da necessidade, da oportunidade (momento oportuno) e do *status* individual. No primeiro princípio, o sujeito precisa se permitir ser conduzido pelas necessidades suscitadas pelo desejo, porém sem se permitir ultrapassar o limite dessa necessidade que geraria excessos. Esse princípio nos remete a uma compreensão de vivência da sexualidade com moderação, já que apesar do sujeito poder dar vazão aos seus desejos precisava limitá-los de alguma forma para não gerar excessos.

O segundo princípio é considerado o mais importante para as vivências de prazer. Eles consideravam existir um momento ideal para a prática das relações sexuais, que não deveria ser nem quando o sujeito é muito jovem ou muito velho, sendo o momento oportuno quando as pessoas são capazes de procriar, produzindo uma descendência saudável. Valorizavam as relações性uais em momentos noturnos por considerarem mais decentes devido a penumbra

da noite ocultar as imperfeições e oportunas por ocorrer em um momento do dia que não atrapalhavam as suas práticas religiosas.

O terceiro princípio relacionado ao *status* expressa a prudência que o sujeito deve ter com os seus prazeres sexuais já que, caso escandalize a sociedade com os seus comportamentos, sua honra será coberta de vergonha. Dessa forma, quanto mais notoriedade o sujeito tivesse mais ele deveria cuidar da sua conduta sexual.

Quando analisamos a história da sexualidade humana percebemos que durante anos da existência humana o sexo não era tão reprimido. Nessa época existia uma maior liberdade de expressão da sexualidade. A partir da Idade Média, com o fortalecimento dos rituais de confissão, as vivências sexuais que estivessem para além do objetivo da procriação passaram a ser compreendidas como pecado, já que sentir apenas prazer tornou-se inadmissível. Essa repressão emerge no século XVII concomitante ao momento do desenvolvimento do capitalismo, visto que se esperava dos trabalhadores um profundo engajamento com o processo de produção, o que fazia com que a exploração do trabalho fosse incompatível com qualquer forma de prazer, já que compreendiam que esse seria uma fonte de dispersão (FOUCAULT, 2003).

Essa repressão não ocorre pela via da recusa de reconhecimento à sexualidade, ao contrário, se dá pela via da construção de discursos "verdadeiros" sobre o sexo que passou a regulá-lo. Foucault (2003) chama nossa atenção quando realiza uma reflexão problematizando que a muitos anos falamos sobre sexualidade fazendo pose, seja no balbuciar das palavras, seja no pudor deliberado de alguém que acredita que a sua fala é subversiva.

Um dos aspectos mais interessantes da história da sexualidade é perceber que a partir do século XVII, através do domínio da linguagem, houve uma redução da experiência sexual ao universo da palavra, da linguagem e desse modo passou a existir um controle do discurso que versasse sobre o assunto. Desse modo, foi possível restringir a circulação da temática através do pudor. Apesar de já ter se passado três séculos, nos quais muitas transformações ocorreram em diversos aspectos da vida, ainda percebemos um profundo e arraigado controle das enunciações em alguns contextos seja pelo silenciamento ou pelo uso da discrição nas relações entre docentes e discentes, pais e filhos, entre outros.

Apesar de Foucault (2003) ter constatado em seus estudos a existência da repressão, da interdição e do bloqueio do sexo, ele preferiu não tornar esses elementos o ponto nodal do seu estudo, já que estes aspectos da história da sexualidade são apenas peças a serviço de uma tática discursiva imersa na lógica do poder. Por essa razão, o estudo da sexualidade não poderia estar reduzido apenas a repressão que ficou evidente ao longo da história, mas precisa

estar debruçado sobre as instâncias de produção discursiva que organizam o silêncio sobre o sexo, de produção de poder que interdita a sua prática e da produção de saber que com certa recorrência dissemina erros ou desconhecimentos sistemáticos acerca da sexualidade, além das possibilidades de resistência sobre esses processos de subjetivação.

Um aspecto interessante na história da sexualidade é perceber que apesar da existência de uma prática repressiva quando o assunto era sexualidade, no âmbito do contexto religioso, os manuais de confissão previam que, para que essa prática fosse satisfatória, os pecadores precisavam falar todos os detalhes dos seus atos sexuais de modo que passassem pelo escrutínio dos seus confessores que analisariam a existência do pecado, devido à constante reiteração por parte da Igreja ao afirmar que seus fiéis precisavam falar sempre dos seus atos sexuais. Nesse caminho, Foucault (2003) afirma que esse apelo é uma forma de pôr o sexo em discurso em detrimento da imagem que tínhamos que esse assunto não podia ser falado.

Outro ponto que Foucault (2003) destaca é a atitude do escritor do livro *My secret Life* (*Minha vida secreta*) que no ano de 1888 relatou minuciosamente todas as suas práticas sexuais nas páginas do seu escrito. Essa atitude do escritor demonstra uma certa indignação, por mais inocente que ela pareça, à toda lógica de repressão e proibição existente naquela época. Por essa atitude, este escritor é apontado como figura central para a história da sexualidade moderna devido à sua audácia e ao seu posicionamento perante a realidade da época, desvelando os processos de genealogia da sexualidade instituindo o que seria “normal” e “anormal”.

É interessante percebermos que apesar das repressões existentes sobre o sexo houve uma efervescência a partir do século XVIII nos discursos indecentes que Foucault atribui ao cerceamento do sexo. Isso ocorre provavelmente como um contra efeito a toda proibição (FOUCAULT, 2003).

Existe uma concepção na história da sexualidade que em determinado momento procurou-se reduzir a sexualidade apenas ao universo do casal (heterossexual). Porém, Foucault (2003, p. 45) amplia nossa visão ao afirmar que a família é "uma rede complexa, saturada de sexualidade múltiplas, fragmentárias e móveis". Para o autor, as nuances da sexualidade na família se manifestavam através de diversos aspectos, tais como: a distinção feita entre adultos e crianças, a diferenciação feita em relação aos quartos das crianças e dos pais, o foco dado a sexualidade infantil, os perigos falsamente atribuídos à masturbação, entre outros. Para ele, essa saturação da sexualidade também se faz presente nas instituições escolares ou psiquiátricas a partir dos jogos de poderes e prazeres.

Ousamos afirmar que essa saturação se faz presente nos locais nos quais existem pessoas em suas diversas possibilidades de relação. Por muito tempo, atrelamos a sexualidade apenas ao ato sexual em si, esquecendo que esse termo é bem mais amplo e engloba os diversos desdobramentos dos nossos prazeres/desejos.

A compreensão estabelecida sobre os comportamentos polimorfos, entendidos como os comportamentos sexuais que divergiam daqueles que deveriam formar a família e consequentemente reproduzir mão de obra, constitui-se a partir de dispositivos de poder que foram marcando os corpos e as formas de encontrar prazer dos sujeitos através do discurso, criando as diversas perversões, já que tudo aquilo que estava alheio a esse discurso tornava-se perversão, criando assim as sexualidades periféricas. À medida que esse discurso de poder adentra, os corpos vão ganhando força e se sobrepondo ao sexo e ao prazer penetrando as condutas e produzindo um despósito sexual (FOUCAULT, 2003).

O discurso médico instituído como verdade (poder) foi um dos principais responsáveis pela geração do sentimento de repugnância em relação aos prazeres. À medida que difundia as concepções de higiene propagavam medo em relação aos maus venéreos ou ofereciam cura para as perversões deixando a compreensão de que eram doenças, já que existia cura. Nesse momento, os prazeres são tomados pelo discurso da ciência através das classificações e descrições para sustentar o que compreendiam como deficiência através de uma discursividade.

Foucault (2003) afirma que rompemos com a arte erótica⁵ herança das experiências dos povos orientais para assumirmos uma ciência sexual no ocidente pautada no discurso médico que passou a produzir "verdades" sobre o sexo através do rito da confissão que aliciava as pessoas a expor de forma exaustiva e obrigatória os seus conteúdos mais íntimos para religiosos quando se tratava da saúde da alma e para os médicos quando o assunto era a saúde do corpo. É justamente através desses atos de fala (confissão) que foi sendo construído a "verdade" do sexo e dos prazeres possibilitando o surgimento do que conhecemos como "sexualidade".

Para compreendermos as interdições das práticas sexuais provocadas pelo poder, precisamos entender de qual poder Foucault (2003) está falando. Para o autor, o poder é compreendido enquanto correlações de forças, que vão construindo um esboço a partir dos

⁵ Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 2003, p. 56).

aparelhos estatais, das hegemonias sociais e da formulação da lei. Portanto, a todo momento e em todos os lugares, o poder está sendo produzido através dessas correlações de forças. Ele não é estrutura nem instituição, mas sim uma situação complexa. Dessa forma, o poder não é algo objetificado, mas algo que se exerce a partir das relações desiguais com objetivo certo, visto que as relações de poder são intencionais e sempre onde há poder existirá resistência que se contrapõe.

Foucault (2003, p. 99) afirma que durante todo o século XIX existiu um grande investimento do saber na preocupação com o sexo especialmente em relação "à mulher histérica, à criança masturbadora, ao casal malthusiano e ao adulto perverso". Essa preocupação se desvela em produção da sexualidade através de estratégias de saber-poder.

A sexualidade, então, torna-se um dispositivo pelo qual se estabelece domínios e controle que vai incorporando nos corpos suas marcas. Sendo a família na pessoa dos pais e cônjuges os primeiros incorporadores desse dispositivo que encontra sua extensão nos discursos e práticas médicas, de professores, de psicólogos, de padres, psiquiatras, entre outros, aos quais as famílias passaram a recorrer em busca da cura ou libertação dos desvios criados por esse mesmo dispositivo sexual.

Uma nova forma de compreensão da sexualidade é inserida por Freud nessa dialética social. Ele é considerado um protagonista no processo de ruptura dos conceitos ligados às concepções naturalizantes do sexo. Ele inicia o seu protagonismo ao afirmar que a sexualidade estava presente no ser humano desde a infância, o que era inconcebível na sociedade da época, já que para aquela sociedade a sexualidade era restrita apenas a vida adulta. Essa afirmação se sustenta à medida que Freud se utiliza de aspectos psíquicos para explicar as experiências de prazer interligadas à sexualidade, inaugurando uma psicossexualidade que vai muito além de uma compreensão biológica da sexualidade (SILVA; BRÍGIDO, 2016).

Freud (2001) se utiliza do conceito de libido (forças instintuais da vida sexual) para falar sobre a nossa "fome" (enquanto necessidade) por sexo que é fruto das nossas pulsões sexuais (força biológica inata). Para ele, a sexualidade estava presente nas pessoas desde a sua infância e o direcionamento de sua libido passaria por fases até chegar ao seu ápice. Na primeira fase, a libido está direcionada às satisfações ou frustrações das pulsões orais que são vivenciadas através dos atos de comer, sugar, morder, entre outros. Na segunda fase, as satisfações e frustrações estariam direcionadas às pulsões anais que se exemplifica pelos atos de reter e soltar as fezes. Já na terceira fase denominada de fálica, as pulsões infantis são direcionadas para os genitais onde satisfação e frustração serão vivenciadas pelo fato de ter ou

não ter o falo (pênis). Momento este no qual a criança vivencia o complexo de Édipo, no caso dos meninos e o complexo de Electra, no caso das meninas.

É nesse momento que se estrutura um dos conceitos mais importantes de sua teoria "o inconsciente" que se fundamenta na repressão da sexualidade que para ele é fruto dos desdobramentos do complexo de Édipo ou Electra, já que somente a partir da castração simbólica do desejo incestuoso da criança é que ela passa a ser concebida como um ser desejante. Dessa forma, as normas sociais produzem uma repressão às nossas pulsões sexuais que inicialmente são inscritas nos sujeitos através da lei paterna (função paterna) que no nível das relações psíquicas afirmam para a criança que não é possível desejar sexualmente a sua mãe, rompendo assim a relação simbiótica entre o bebê e sua mãe.

Isso nos remete à seguinte afirmação de Butler (2018, p. 92): “o discurso produz identidade ao prover e impor um princípio regulador que invade completamente o indivíduo, totaliza-o e o torna coerente, então parece que toda ‘identidade’ na medida em que é totalizadora, age precisamente como uma ‘alma que encarcela o corpo’”. A função paterna nessa relação dialógica acaba estando a serviço desse princípio regulador que através da repressão do desejo incestuoso encarcela a alma do sujeito em sua identidade.

Vale salientar que para os estudos feministas a teoria freudiana apresenta um teor misógino, um reducionismo que chega a produzir um monismo teórico, além de produzir uma limitação ao conceito de gênero por vincular o complexo de edipo apenas ao contexto familiar, desconsiderando a influência dos outros contextos sociais (SCOTT apud LAGO, 2010).

Porém, Freud contribui significativamente ao realizar um deslocamento da sexualidade, antes vinculada apenas aos órgãos genitais, para vinculá-lo ao prazer, abrindo espaço para as diversas formas de experimentar os sentimentos. Sendo assim, a sexualidade vai muito além do coito, já que a pulsão sexual pode ser endereçada a diversos objetos denominados de alvos sexuais preliminares que antecipam ou até substituem o alvo sexual definitivo. Para Freud, não importava para qual objeto seria direcionada a pulsão sexual, mas que seria necessário ao psiquismo a liberação das pressões provocadas pelos diversos estímulos sexuais (SILVA; BRÍGIDO, 2016).

3 (RE)SURGIMENTO DO PÂNICO MORAL E A LGBTFOBIA

Para compreendermos o pânico moral é necessário entendermos o contexto do seu surgimento e o que lhe sustenta. Junqueira (2018) nos apresenta a formação do cenário político-discursivo que vem sustentando a retórica antigênero produzindo o "ideologia de gênero" como um artefato discursivo e persuasivo que produz mobilizações e intervenções na vida pública. O principal interesse dos agentes produtores desse cenário é conter os avanços políticos e sociais conquistados pela população LGBTQI+ e pelos grupos feministas, reafirmando os princípios tradicionalistas que se fundamentam na religião de exclusão, subjugação e assassinato das mulheres e da população LGBTQI+. Esse empreendimento político-discursivo se tornou intenso e reiteradamente fundamentalista a ponto de se tornar uma cruzada (empreendimento para solucionar um mal ou alcançar algum interesse próprio⁶) em defesa da manutenção das hierarquias sexuais, da família heterosexual, da restrição à educação sexual, entre outros.

Os principais articuladores desse neoconservadorismo são os movimentos eclesiás, grupos ultraconservadores, associações pró-vida e pró-família, clínicas empenhadas na conversão sexual, partidos políticos, principalmente os de direita e extrema-direita, entre outros. Esses agentes afirmam que partidos de esquerda, feministas, comunidade LGBTQI+ e outros promovem uma imposição ideológica que visa extinguir as diferenças sexuais entre homens e mulheres. A área da educação tem sido solo fértil para os agentes dessa cruzada moral, já que eles têm conseguido obstruir diversas ações que promoviam o pluralismo e a garantia de direitos para as diferenças. Utilizam do argumento que é papel dos pais ensinar aos seus filhos a moral e a educação sexual. Sendo assim, para os neoconservadores e neoliberais, a escola não pode oferecer um "ensino ideológico", mas sim deve ofertar veladamente um ensino da ideologia neoliberal e conservadora (JUNQUEIRA, 2018).

Esse recrudescimento neoconservador anseia pela restruturação da ordem sexual tradicional a partir do fortalecimento das hierarquias e das estruturas de poder fundamentadas na dominação masculina e na heterossexualidade compulsória. Enquanto estratégia, esses agentes utilizam o processo de moralização social e a ridicularização de todos aqueles que se levantem em favor da diversidade sexual e dos estudos de gênero e seus simpatizantes para alcançarem seus objetivos (JUNQUEIRA, 2018). Vale salientar que os estudos de gênero é

⁶ Definição da palavra “Cruzada” retirada do dicionário Oxford Languages and Google.

um campo teórico e não apenas uma teoria como geralmente os agentes dessa cruzada insistem em nomear na tentativa de enfraquecer o termo.

A partir dessa mobilização, aqui denominada de cruzada moral, é que o termo "ideologia de gênero" é utilizado como um dispositivo retórico e persuasivo que se utiliza de explicações simples, mas envolventes que vai agregando a essa batalha outros grupos simpatizantes ou apenas parasitas que defendem as ideias da cruzada para conquistar vantagens em prol dos seus interesses, como no caso dos setores ultraliberais. Uma das formas utilizadas para descaracterização dos estudos de gênero se deu pela via do pânico moral à medida que agem como quem denuncia uma verdadeira conspiração contra a moral e os valores da família.

Eles atuam por um processo de simplificação dos estudos de gênero ao se utilizarem de fragmentos descontextualizados para fundamentar seus argumentos, já que não conseguem embasar cientificamente suas afirmações acabam utilizando argumentos apenas ideológicos para sustentar sua cruzada moral. Se utilizam do termo "ideologia de gênero" como *slogan* para atrair novos adeptos a esse combate através de uma mobilização política poderosa e encontram na mídia um aliado perfeito para disseminação dos seus rumores a ponto de transformarem suas ideias em categorias políticas (REIS; EGGERT, 2017; JUNQUEIRA, 2018; MENDONÇA, 2018; MISKOLCI, 2018).

Segundo Junqueira (2018), é devido a apropriação do termo “ideologia de gênero” por outros grupos, além dos religiosos, que a cruzada moral ganha um tom “civilizacional”, o que provoca uma descaracterização dos reais pioneiros no debate antigênero. Eles buscam envolver o discurso antigênero de certa laicidade e científicidade à medida que insere seu modo de pensar nas políticas públicas.

A Santa Sé e os seus aliados, tais como: Christina Sommers, que atacou o que chamou de feminismo ideológico, Dale O’Leary que, influenciada pelas ideias de Sommers, promoveu a defesa da moral cristã a partir da família tradicional e passou a combater o que chamou de feministas radicais e as iniciativas dos LGBTQI+, Michel Schooyans, monsenhor que criticou o uso de métodos contraceptivos e associou os organismos internacionais à promoção do “ideologia de gênero”, o mesmo foi considerado um dos pioneiros na utilização desse termo. Na América do Sul, Óscar Revoredo, bispo auxiliar de Lima, se destacou como um dos pioneiros na luta antigênero baseado nas ideias de O’Leary. Ele produziu um texto em que aborda os perigos e os alcances do “ideologia de gênero” que se tornou referência para os católicos sobre o tema (JUNQUEIRA, 2018).

O processo que buscou tornar os estudos de gênero uma ameaça à existência humana tem como base a doutrina da complementariedade entre homem e mulher proposta na Teologia do Corpo, defendida pelo papa João Paulo II e fundamentada em concepções propostas pelos papas João XXIII e Paulo VI. É justamente a ênfase dada a essa doutrina por João Paulo II e ampliada por seus sucessores Bento XVI e Francisco, que torna os estudos de gênero uma maldição a ser combatida, conforme problematiza Junqueira (2018).

O ano de 1980 é considerado um marco temporal para o início do gradativo e articulado surgimento da Teologia do Corpo que fundamenta e sustenta o discurso criado pela Santa Sé, denominado "ideologia de gênero", sendo o então cardeal Ratzinge posteriormente, papa Bento XVI, o principal agente que difundiu essas ideias na Igreja.

Para Bento XVI, apoiar os estudos de gênero significava contribuir para "auto-emancipação do homem da criação e do Criador" (JUNQUEIRA, 2018, p. 480). Esse apoio favoreceria a destruição da criação denominada por ele de "ecologia do homem", que se efetivaria pela destruição do casamento e da família tradicional, já que estando o homem emancipado da criação e do criador não precisaria mais corresponder às suas premissas que são impostas pelos limites biológicos e por essa razão estariam negando a Deus, a criação e a dignidade do ser humano.

Não podemos negar que em decorrência dessa trama histórico discursiva surge diversas coalizões entre ultraconservadores cristãos e políticos que buscam mobilizar a ordem moral com o objetivo de restituir as influências perdidas ao longo do tempo se utilizando da linguagem performativa para renaturalizar o gênero.

Devido à falta de relação entre o sentido proposto pela ciência para o termo gênero e a forma que ele é utilizado por essas coalizões enquanto "ideologia de gênero", não correspondendo aos esforços conceituais dos diversos pesquisadores desse campo de estudo, é que Junqueira (2018) conclui ser uma "maquinosa fabulação" o uso desse termo. Denunciar essa forma de uso falaciosa do termo e as estratégias de poder que as fundamentam é considerado uma excelente oportunidade para desmobilizar os avanços conquistados por esses agentes promotores do pânico moral.

A seguir demonstraremos como essa "maquinosa fabulação" tem sido capaz de produzir desmobilização. Conforme nos apresenta Maria César e André Duarte (2017), no ano de 2000, existiram diversas ações do Governo Federal que visava à legitimação dos direitos da população LGBTQI+ e das mulheres, sendo os principais pontos a equidade de gênero e o combate à violência contra as mulheres. Essas ações possibilitaram uma ampliação do espaço reflexivo acerca do assunto favorecendo o surgimento da iniciativa da Secretaria de Direitos

Humanos da Presidência e do Ministério da Saúde que criaram o programa Brasil sem Homofobia que traz como objetivo o combate à discriminação e à violência sofrida pela população LGBTQI+.

Uma das ações preconizadas pelo programa era promover uma escola sem discriminação, situação que possibilitou o surgimento do projeto Escola sem Homofobia por compreenderem que, ao tratar dessas questões na escola, estariam formando cidadãos mais conscientes e menos preconceituosos com a diversidade sexual e de gênero. Uma das primeiras iniciativas do programa foi a produção de material didático para subsidiar a abordagem do tema pelos professores na escola, tendo como função principal servir de suporte para o combate a todo tipo de fobia relacionada com as questões da sexualidade e do gênero.

Logo essa ação seria censurada pelo Legislativo, apesar das tentativas de diálogo entre pesquisadores, movimentos sociais e os parlamentares. Estes últimos, em 2011, incitados pela bancada ultraconservadora, invertem o sentido original do projeto passando a denominá-lo "KIT GAY", essa situação favoreceu o (re)surgimento e fortalecimento do pânico moral.

Carla Machado (2004) nos apresenta uma excelente definição do conceito de pânico moral e das fases processuais pelos quais ele se constrói e se perpetua em uma sociedade a partir das suas leituras de Stanley Cohen. Sendo assim, pânico moral é definido como uma situação, fato, pessoa ou grupo de pessoas que, ao emergir na sociedade, passam a ser definidos como ameaçadores aos interesses e valores sociais, sendo sua representação estereotipada pelos meios de comunicação e na ocasião surgem diversas pessoas que se consideram peritas sociais sobre o assunto que passam a propagar seus diagnósticos e soluções.

Como é possível identificar a diferença entre o pânico comum a algum evento e o pânico moral? Cohen (2011) descreve como principal diferença o teor do fenômeno, quando o pânico está vinculado aos aspectos orgânicos de uma doença. Por exemplo, o medo de ser contaminado pelo HIV; estamos diante de um pânico comum. Porém, quando associamos a propagação da doença aos grupos LGBTQI+ culpabilizando-os, estamos diante de um pânico moral, já que a análise de risco está associada aos aspectos morais das pessoas pertencentes a estes grupos.

Cohen (2011) ressalta que, para a constituição do pânico moral, se faz necessário três elementos, sendo eles: um alvo fácil que se caracteriza por algo ou alguém que não possua poder ou representatividade política tornando-se vulnerável a qualquer denúncia, uma vítima adequada, sendo aquela cujo todos se identifiquem de forma que se coloquem em seu lugar e

por fim é necessário um consenso de que a ameaça não é algo isolado, mas generalizada em toda sociedade.

Ao analisarmos o pânico moral em torno das questões de gênero e sexualidade em nosso país, percebemos que o alvo fácil tem sido os grupos LGBTQI+ e as feministas que são culpabilizados e associados ao "ideologia de gênero", a vítima apontada pela retórica tem sido a destruição dos valores da família tradicional e o desvirtuamento dos seus filhos que tem se tornado consenso através da atuação da mídia. Esta propaga as informações supervalorizando as manchetes que materializam os referidos pânicos.

Para o (re)surgimento do pânico moral, Machado (2004) afirma ser necessário duas tarefas: a primeira é construir um acontecimento que seja considerado um problema social e a segunda é construir uma "grelha interpretativa" que atribua um significado a este problema criado, de modo que condicione as próximas interpretações e sentidos. Assim, enviesa as análises e as notícias, já que quanto mais ambígua for a interpretação do problema maior a probabilidade de se disseminar a compreensão do senso comum e do significante assumir significados que se ancorem em sentidos existentes em nossa sociedade LGBTfóbica.

Esse fenômenos ocorrem de maneira recorrente nas sociedades deixando os sujeitos periodicamente expostos ao pânico moral. Quando analisamos o ciclo vital do pânico moral, percebemos que ocorre em três fases: inventário, mobilização de opiniões e atitudes, ação e remediação do problema. Na fase do inventário, as mídias sociais assumem uma tarefa fundamental de divulgar percepções públicas desorganizadas e rumores que criam um escopo fundamentado no exagero, na distorção de fatos que produz um sensacionalismo acerca da situação, na simbolização que se utiliza dos diversos recursos da linguagem para deturpar, estereotipar e exagerar a situação. Por fim, fundamenta-se no processo de antever um futuro provável em decorrência do fenômeno como forma de alardear a situação (MACHADO, 2004).

Na fase da mobilização de opiniões e atitudes, busca-se a ampliação da "identificação de danos" que visa aumentar as implicações e consequências que o fenômeno tomado pelo pânico moral produzirá socialmente. Sendo assim, passam a interligar problemas subjacentes ao fato inicial e também se cria um roteiro de atitudes frente aos atores da desordem baseado em estereótipos que demonizam os desviantes. "Esta é, portanto, e por excelência, a fase de cristalização dos *folk devils* – bodes expiatórios para o problema, que representam a encarnação viva do Mal e constituem uma ‘advertência visível do que não devemos ser’ (COHEN apud MACHADO, 2004, p. 61).

Já na terceira fase, denominada de ação e remediação do problema, Machado (2004) afirma que essa etapa se subdivide em dois momentos: no primeiro, toda atenção do público e das mídias estão voltadas para quaisquer sinais de que a situação problema está ressurgindo na sociedade. Isso promove uma amplificação da percepção dos comportamentos considerados não conformes com as expectativas, normas e valores sociais instituídos, como no caso da população LGBTQI+.

Essa fase acentua o pânico moral por tornar qualquer comportamento mais irrelevante em situação suspeita. No segundo momento, percebe-se o fortalecimento do controle social através das instituições normativas e punitivas, seja promovendo mudanças reais nas normas de modo que criminalizem os bodes expiatórios e ou reafirmem valores. Como podemos observar no trecho a seguir:

Neste sentido, verifica-se a produção de um discurso moral em torno do problema que visa a formação do consenso social, através da rejeição das figuras identificadas com o desvio e da polarização do combate entre as forças do Bem e do Mal. Por esta razão, Cohen considera que os fenômenos de pânico moral tendem a ocorrer em períodos de crise social, em que ‘a incerteza de um grupo acerca de si mesmo é resolvida em confrontações ritualistas entre o desviante e os agentes oficiais da comunidade’. Ou seja, a dramatização do problema, a sua articulação em termos de um confronto simbólico entre o Bem e o Mal constitui um fórum onde metaforicamente podem ser redesenhadadas as fronteiras morais diluídas da sociedade e a coesão é alcançada pela exclusão (MACHADO, 2004, p. 63).

A partir dos diversos fenômenos que vêm ocorrendo em diferentes estados do país, percebemos que temos vivido fortemente a terceira fase do pânico moral, já que observamos uma verdadeira corrida para expropriação dos termos orientação sexual, gênero e sexualidade dos planos municipais e estaduais de educação, elaborados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Tudo isso motivado pela crença equivocada e utilizada como manipulação via a expressão “ideologia de gênero” que se tornou argumento e pano de fundo para a promoção e difusão do pânico moral, conforme reflexão a seguir:

O estado de “pânico moral” realizou-se pela disseminação de crenças alarmistas em torno da “ideologia de gênero” e, portanto, tais constatações levam à observação de um retrocesso conservador na sociedade brasileira, em que vetar o estudo sobre a diversidade nas escolas é, sobretudo, a negação da existência da diversidade humana (BORGES; BORGES, 2018, p. 16).

Percebemos de forma mais clara esse cenário de supressão de direitos e seus desdobramentos através da pesquisa de Rafaela Borges e Zulmira Borges (2018), que foi realizada no Rio Grande do Sul. A pesquisa aponta os principais embates que ocorrem entre

políticos da bancada religiosa e aqueles que fazem parte dos partidos PSOL, PT e PCdoB, nas Câmaras Municipais e na Assembleia Legislativa do Estado. Estes três partidos, em sua maioria, defendiam a permanência nos textos legais de artigos que garantissem o respeito às diferenças e principalmente a garantia de direitos à população LGBTQI+ e fortalecimento de uma sociedade de respeito e aprendizado com a diferença.

Borges e Borges (2018) afirmam que já no primeiro semestre de 2015, meses após a aprovação do atual PNE (2014), houve uma verdadeira expropriação dos termos relativos a gênero e sexualidade dos diversos planos de educação municipais e estaduais. Na cidade de Caruaru não foi diferente, no dia 18 de junho de 2015, na Câmara Municipal da cidade, houve a votação da Lei 5.540/2015 que instituía o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 2015 a 2025. Durante a votação na câmara municipal ocorreram diversos protestos do grupo LGBTQI+ que se posicionavam contrários a retirada da emenda que garantiria a igualdade de sexualidade, raça e gênero nas escolas.

Borges e Borges (2018) apontam que os principais meios utilizados para disseminar o alerta contra o perigo da "ideologia de gênero" foram a publicação de vídeos através de diversos recursos na internet, entre eles *blogs*, redes sociais e páginas com o principal objetivo de deturpar as verdadeiras intenções em manter nos planos de educação as questões de gênero e sexualidade. Outro recurso que tem contribuído com a propagação dessas equívocadas, desrespeitosas e autoritárias informações e que possui uma enorme capacidade de pulverização de ideologias é o aplicativo para *smartphones* chamado *Whatsapp*. Essa capacidade emerge na possibilidade de milhões de pessoas terem acesso a qualquer conteúdo enviado por mensagem em frações de segundos.

Um dos principais equívocos que se torna evidente na postura e nos argumentos daqueles que se posicionam contrários aos debates sobre gênero e sexualidade na escola é compreender esse diálogo como indutor de desvios sexuais nos quais os alunos absorverão esses discursos e adotarão orientação sexual diferente daquela compreendida como "normal" e "natural".

Um aspecto que acaba sendo negligenciado quando alguém se posiciona contrário a esse debate é que não consideram a complexidade envolvida no processo de construção da orientação sexual. Se parássemos e refletíssemos: como se constituiu nossa orientação sexual? Como nos percebemos gostando de pessoas do outro sexo ou do mesmo sexo? Foi alguém ou alguma coisa que nos fez ser heterossexuais ou homossexuais? Se fossemos capazes de responder que o fato de dialogarmos na escola sobre os temas de sexualidade e gênero seria

suficiente para definir a orientação sexual de algum aluno, talvez justificasse esse apagamento dos termos nos planos municipais e estaduais de educação.

Outro aspecto para compreendermos esta onda neoconservadora e neoliberal é a responsabilidade que políticos e grupos religiosos atribuem à família como sendo "a instituição educadora por excelência" (BORGES; BORGES, 2018, p. 11). Por isso, para eles, equivocadamente, a manutenção dos termos gênero e orientação sexual nos textos legislativos que instituem os planos municipais e estaduais de educação é uma afronta à liberdade que a família deve ter de educar seus filhos a partir dos seus valores e convicções, passam a tornar o diálogo sobre esse assunto um dever da família e não do Estado. Indiretamente, cria-se uma hierarquia das instituições em que a família é posta como superior à escola; percebemos isso através de frases como esta que foi proferida por um parlamentar de Porto Alegre durante a votação do Plano Municipal de Educação: "Escola alfabetiza e família educa" (BORGES; BORGES, 2018, p. 11). Nesse caminho, a função da escola na promoção dos valores republicanos, na formação cidadã, é substituída por uma educação familiar conservadora.

Percebemos uma concepção de escola que está apenas a serviço dos processos de alfabetização, expropriando outras dimensões inerentes à educação escolar. Por trás desses posicionamentos encontramos um movimento conservador que defende uma concepção tradicional de família brasileira, sendo essa caracterizada apenas por famílias nucleares compostas por casais heterossexuais. Vale ressaltar que esse modelo de família não corresponde à realidade das diversas configurações familiares existentes em nosso país.

O embasamento supressor dos termos gênero e orientação sexual dos planos de educação encontra no "ideologia de gênero" sua justificativa. Borges e Borges (2018, p. 13) deixam evidentes como afirmações do tipo: "'ideologia de gênero quer acabar com a biologia', 'ideologia de gênero quer excluir os conceitos de homem e mulher', 'o ideologia de gênero quer acabar com as famílias', 'o ideologia de gênero vai hipersexualizar as crianças e incentivar a homossexualidade'".

Esse combate que evidenciamos ocorreu em diversas Assembleias e Câmaras Legislativas pelo país. Muitas vezes, foram comparadas com uma cruzada moral, já que os seus defensores acreditam estar inseridos em uma missão sagrada e por isso visam expurgar o que consideram um perigo iminente para um único modelo de família, a "tradicional".

A partir das ideias de Becker, expostas por Borges e Borges (2018), o sucesso de uma cruzada moral é efetivado através da criação de um novo arcabouço de regras que institui agências e funcionários de imposição. Dessa forma, o fato de excluírem os termos gênero e orientação sexual dos documentos oficiais cria uma nova regra que sutilmente afirma ser

proibido os diálogos sobre esses assuntos, promovendo a exclusão de diversos sujeitos e criando então grupos de pessoas marginalizadas, constituindo então uma violência extrema.

É importante salientarmos que o dispositivo materializado na expressão "ideologia de gênero" foi criado como categoria de acusação por grupos religiosos e utilizada pelos políticos com a função de descharacterizar e desmobilizar os avanços conquistados pela sociedade nas questões referentes a gênero e sexualidade. Parece que ocorre uma mistura confusa, propositalmente, entre as concepções religiosas e as relacionadas ao gênero e à sexualidade, pois se para cada sociedade existe pressupostos próprios que definem a sexualidade humana, como podemos afirmar qual desses pressupostos é correto e verdadeiro, se tudo dependerá de cada contexto social, como nos apresenta Borges e Borges (2018)?

Semelhante ao Brasil, a Colômbia vive um processo de crescimento do ativismo contra o que eles denominam de "ideologia de gênero". Tudo isso surge a partir da tentativa de implementação de ações contra a homofobia e transfobia propostas pelo Ministério da Educação Nacional colombiano que visa promover uma intervenção neste tipo de violência e discriminação que se alastrava no país, a estratégia era desenvolver uma intervenção através dos materiais pedagógicos. Logo, houve uma grande mobilização no país na qual as mídias tiveram um papel preponderante no debate e disseminação de acusações contra os agentes públicos que planejava essas ações. Eles foram acusados de promover o ideologia de gênero e entregar o país à homossexualidade, promovendo o ateísmo e destruindo as famílias, conforme Manoel Rondón (2017).

Na Colômbia, aqueles que defendem os direitos da população LGBTQI+ são equiparados a ateus, a homossexuais, comunistas, feministas, chegando a serem vistos como inimigos da nação pelos ativistas do ideologia de gênero. Sendo assim, essas pessoas são representadas como um perigo para a religião e principalmente para o povo.

Na Colômbia, muitos direitos da população LGBTQI+ só foram conquistados graças à atuação jurisprudencial do Tribunal Constitucional, já que o Congresso da República se recusou a legitimar diversos assuntos que envolvia o direito das mulheres e pessoas LGBTQI+. Direitos como a descriminalização parcial do aborto, direito à adoção por casais do mesmo sexo e ao casamento, à modificação do nome e do sexo no documento de identidade por pessoas transgêneros e a criminalização da LGBTfobia (RONDÓN, 2017). Essas mudanças na legislação não foram suficientes para promover uma mudança social. Rondón ressalta ainda que, quando existe avanços em uma área, outras retrocedem, como no caso dos embates acerca do ideologia de gênero.

À medida que esses direitos foram conquistados ressurgiu na Colômbia uma articulação entre conservadores evangélicos, católicos e seculares fazendo com que surgisse um ativismo desse grupo com o intuito de parar qualquer avanço. Até nesse aspecto percebemos grandes semelhanças com a articulação que surgiu no Congresso Nacional Brasileiro entre os mesmos grupos religiosos que demonstraram intensões semelhantes à dos nossos vizinhos colombianos.

Em 2016 surgiram notícias falsas em redes sociais sobre os materiais pedagógicos propostos pelo Ministério da Educação Nacional Colombiano. As pessoas que publicaram a notícia pegaram imagens da revista em quadrinhos, que é erótica, *In Bed With David & Jonathan* e afirmaram que essas imagens faziam parte do material que seria distribuído pelo órgão responsável pela educação no país. Essa situação provocou uma extrema reação dos grupos conservadores que logo se levantaram contra a ação do governo, que posteriormente descobriram se tratar de uma notícia falsa - *fake news* (RONDÓN, 2017).

Esse ocorrido nos faz recordar a atitude do então deputado Jair Bolsonaro em entrevista ao Jornal Nacional durante a corrida ao cargo de presidente da república, no ano de 2018. O então candidato afirmou em rede nacional que o livro Aparelho Sexual e Cia, publicado pela Companhia das Letras, fazia parte do Kit Gay que seria distribuído às escolas. Essa informação foi desmentida pelo Ministério da Educação que logo informou que o livro citado foi comprado pelo Ministério da Cultura para fazer parte do acervo das bibliotecas públicas, não tendo nenhuma relação com as estratégias para combate a LGBTFobia nas escolas.

É interessante percebermos que o pânico moral é utilizado pelos políticos liberais como justificativa para ampliar o controle e o autoritarismo. Quando somos remetidos a esse discurso do então deputado Jair Bolsonaro, que afirmava existir um "Kit Gay", percebemos que apesar da falta de evidências para tal afirmação ele se utiliza do apelo sensacionalista para influenciar o bom senso das pessoas. Sua fala produz efeito devido à autoridade da sua voz que é apenas sustentada pelo cargo que o mesmo ocupa na política, amplificada pelo pânico moral.

Diante dessa cruzada, na qual o pânico moral tem sido a principal ferramenta de disseminação de preconceito e aversão a comunidade LGBTQI+, sendo o “ideologia de gênero” o principal argumento utilizado para a expropriação dos debates sobre gênero e sexualidade nas legislações oficiais que regulam a educação, situação que favorece a ampliação das diversas formas de violência, consideramos importante compreender o fenômeno da LGBTFobia e suas repercussões na escola.

Fundamentados no pensamento cristão, fomos formados para compreender a homossexualidade como a forma mais estéril de existência pelo simples fato que o casal não conseguirá conceber filhos por ambos serem do mesmo sexo. Por essa razão, essa forma de vivenciar a sexualidade para essa concepção é um dos maiores pecados contra a natureza humana, pois a homossexualidade é vista como anormalidade pecaminosa.

Através dos estudos de Daniel Borrillo (2010), percebemos que na civilização grega e romana era natural que homens tivesse relação sexual com outros homens, porém essa relação era demarcada pela virilidade por aquele que assumia o papel ativo durante o sexo. O fato de ser passivo ou ativo durante a relação determinaria o acesso ao poder e qual posição social o indivíduo poderia assumir.

O sistema judaico-cristão institui uma nova dicotomia centrada na heterossexualidade versus homossexualidade que servirá de base para a dominação masculina e para o patriarcado. Esse arcabouço relacional acaba embasando a vida social e psicológica e determinando as formas de sexualidade e suas relações.

O cristianismo privilegia a heterossexualidade como a forma "normal" de vivenciar a sexualidade e com isso subalterniza qualquer outra expressão sexual. Borrillo (2010, p. 48) afirma que "o cristianismo inaugurou, no Ocidente, uma época de homofobia totalmente nova, que ainda não havia sido praticada por outra civilização". Através dos fundamentos Judaico-cristãos que foram disseminados no Império Romano, o Imperador Teodósio I determina o extermínio na fogueira de todos os homossexuais passivos. Essa decisão se baseava na compreensão de que esses sujeitos eram uma ameaça para aquela civilização por colocar em risco a sobrevivência da espécie.

Países como Estados Unidos e França já utilizaram os fundamentos dos textos bíblicos, precisamente aqueles do livro de Levítico, que fala sobre a condenação das práticas homossexuais para embasar decisões contra o que eles compreendiam ser sodomia (práticas de sexo anal entre dois homens ou um homem e uma mulher). Dessa forma, percebemos a capacidade que as concepções cristãs possuem de adentrar os diferentes espaços respaldando práticas e posturas aversivas a outros modos de viver a sexualidade que diferem daquela legitimada nos livros sagrados, segundo Borrillo (2010).

Após a peste negra, que ocorreu nos anos de 1348 a 1350, na Europa, os homossexuais passaram a ser caçados e queimados na fogueira pela simples justificativa que estes impediam o repovoamento, visto que populações foram dizimadas pela doença. É durante os séculos XIII a XV que as perseguições se acentuam em diversas regiões, sempre embasadas por decretos que criminalizavam as práticas homossexuais e condenando aqueles que a executassem à

morte pelo fogo, já que suas experiências sexuais eram comparadas aos sodomitas (BORRILLO, 2010).

O poder canônico da Igreja, durante séculos, assumiu este papel de criminalizar as vivências homossexuais a qual o Estado copia, em 1942, na França, quando o Código Penal passa a compreender a homossexualidade como delito. Dessa forma, as vivências entre pessoas do mesmo sexo, deixam de ser compreendidas apenas como pecado e passam a ser crimes puníveis através da lei laica ou torna-se doença via a ciência.

Ainda hoje, o argumento utilizado para a não aprovação dos direitos relacionados aos LGBTQI+ nos diversos congressos ou tribunais que se opõem, é declamar a ordem “natural” como justificativa dessa expropriação de direitos. Dessa forma, percebemos como os preceitos contidos nos discursos religiosos ainda direcionam diversas experiências sociais e formam outros discursos constituindo a interdiscursividade.

Borrillo (2009) define a homofobia como uma manifestação de intolerância que se constitui através de um conjunto de componentes emocionais que se traduz por crenças, preconceitos e convicções; além de condutas que se evidenciam através dos atos e práticas dos sujeitos e, por fim, de um dispositivo ideológico que se fundamenta em mitos, teorias ou discursos de autoridades. Ele ainda nos convida a olhar as diferenças entre os性 como uma elaboração política e não só como uma realidade biológica, o que nos remete à compreensão de Foucault sobre a sexualidade enquanto dispositivo de poder. Quanto mais preservamos a distinção entre os sexos, mais estaremos promovendo as diferenças que é a base do sexismo e do heterossexismo. É importante olharmos para a LGBTFobia como um processo que agride aos principais valores democráticos à medida que nem todos são tratados iguais, como preconiza a Constituição da República de 1988.

Duas dimensões estão intrinsecamente relacionadas com o fenômeno da homofobia, são elas: a dimensão psicológica e social. São estas estruturas que necessitam ser problematizadas a fim de compreendermos o que incentiva a homofobia. Muitas vezes parece que existe em nós um homofóbico no armário, como se esse temor que temos frente às demonstrações de amor por pessoas do mesmo sexo fosse inerente a nossa identidade. Borrillo (2010, p. 87) afirma que "homofobia parece ser necessária à constituição da identidade de cada indivíduo. Ela está tão arraigada na educação que, para superá-la, impõe-se um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas". Para ele, existem dois tipos de homofobia: a individual, que se expressa pela rejeição e a social que se evidencia pela supremacia heterossexual difundida na sociedade.

Durante o processo de socialização masculina, diversos aspectos são internalizados pelos homens, tais como: não devem demonstrar seus sentimentos, mas exercer um controle sobre eles; jamais deve deixar aparente qualquer vulnerabilidade; deve competir entre si como demonstração de força; e, por fim, jamais devem se aproximar de homens que sejam "efeminados", ao contrário, aprendem que devem odiar homossexuais. Dessa forma, carregam consigo sempre um medo de serem associados aos gays, o que põe em questão a sua sexualidade, por isso constantemente existe uma negação de qualquer característica feminina que possa comprometer a sua imagem de heterossexual.

Borrillo explica como o processo de socialização masculina fortalece a homofobia:

Fortalecer a homofobia é, portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual. Para um homem heterossexual, confrontar-se com um homem efeminado desperta a angústia em relação às características femininas de sua própria personalidade; tanto mais que esta teve de construir-se em oposição à sensibilidade, à passividade, à vulnerabilidade e à ternura, enquanto atributos do "sexo frágil" (BORRILLO, 2010, p. 89).

No processo de definição social do que é ser gay, os homens que se definem heterossexuais acabam criando uma compreensão de que gays são aqueles que se permitem ser penetrados, afastando dos que penetram qualquer associação com a homossexualidade. O ato da penetração remete a uma passividade atribuída ao feminino; logo, se o sujeito adota um comportamento ativo na relação com outro homem, ele acredita não estar traíndo o seu gênero. E por essa razão passa a necessitar de autoafirmação através de um menosprezo por aqueles que assumem a passividade.

Borrillo (2010) nos leva a compreender que somos reféns da lógica cultural que nos impele a aderir cegamente a uma das posições binárias que é imposta em relação à sexualidade e ao gênero. Além de assumirmos um posicionamento, somos cobrados o tempo inteiro para estarmos alinhados com a posição assumida. Não basta ser homem ou mulher, se somos homens, precisamos apresentar os atributos de força, competitividade e principalmente nos sentirmos atraídos por mulheres; se somos mulheres precisamos ser sensíveis, amáveis e nos sentirmos atraídas apenas por homens. É importante superarmos a compreensão baseada na realidade biológica enquanto dispositivo regulador dos corpos.

É justamente a dicotomia dos sexos que suporta a ordem sexual. Podemos perceber isso também na lei, quando legitima apenas a união entre casais heterossexuais, pois essa é compreendida como a única forma que possibilita "o verdadeiro encontro dos seres" devido às suas complementariedades pela diferença. Diante do exposto, "a homofobia diferencialista pretende afastar os homossexuais do direito comum (em particular, o direito ao casamento), a

fim de salvaguardar a supremacia normativa da heterossexualidade" (BORRILLO, 2010, p. 93).

A estratégia utilizada para justificar a hegemonia heterossexual é justamente um processo de estigmatização do outro que diverge do modelo comparativo. Essa tática já se demonstrou eficiente em diversos outros processos de dominação, tais como: no racismo, na xenofobia e outros. Borrillo (2010) afirma que a principal estratégia de enfrentamento da homofobia deve ocorrer a partir de uma ação pedagógica que objetive a modificação da imagem da heterossexualidade como o modelo natural e da homossexualidade, compreendida como desvio do modelo natural, ou seja, como anormalidade e pecado.

Roger Rios (2009), em seu texto, realiza uma comparação entre as manifestações homofóbicas e outros tipos de expressões discriminatórias, tais como: sexism, racism and antisemitism e percebe que a homofobia ainda é a expressão discriminatória mais negligenciada, já que existem leis que criminalizam o racismo. Porém, quando se trata de manifestações homofóbicas, o autor constata a existência de uma leniência.

Em comparação com outros modos de preconceito e discriminação, os estudos sobre as expressões da sexualidade ainda são muito recentes. Rios (2009, p. 59) conceitua homofobia do seguinte modo: "é a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais". O fato de o conceito de homofobia não possibilitar a visibilidade da violência sofrida também por outros grupos que expressam sua sexualidade fora dos padrões heteronormativos, fez com que surgissem diversos termos com o objetivo de especificar cada experiência, tais como: lesbofobia, transfobia e bissexualfobia ou LGBTfobia, como usamos em nosso estudo.

O que impede o avanço de ações contra as práticas de homofobia é justamente o fato de existir, em pleno século XXI, pessoas que ainda atribuem à homossexualidade um caráter doentio, assim como subalternizam a experiência homossexual inferiorizando-a em detrimento do padrão heterossexual.

É importante ampliarmos a nossa compreensão de que a homofobia não é apenas uma violência contra aqueles que desejam pessoas do mesmo sexo, pois qualquer pessoa pode sofrer homofobia, basta que seu comportamento seja categorizado como homossexual, como no caso do espancamento do pai e filho, que foram confundidos como casal gay na Avenida Paulista em 2011⁷. Nesse caminho, se faz importante compreender a homofobia como uma

⁷ Para obter mais informações sobre a agressão ver o site: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/07/confundidos-com-casal-gay-pai-e-filho-sao-espancados-em-sao-paulo.html>.

agressão aos princípios democráticos que preconizam a igualdade entre todas as pessoas, independente de raça, religião, sexo, dentre outros.

Muitos problemas psicológicos enfrentados por pessoas que são vítimas da homofobia estão fundamentados na culpabilização de si. Passam a compreender que o seu desejo por pessoas do mesmo sexo é uma deficiência que eles não conseguem superar, o que acaba promovendo uma internalização da hostilidade social que levam muitos a tirar a própria vida. O processo de enfrentamento da LGBTfobia precisa passar pelo questionamento e problematização da lógica heterossexualista que propaga a hierarquia entre as sexualidades, assim como ocorreu com as raças.

Não é suficiente apenas legislar sobre a homofobia, criminalizando as práticas de violência contra homossexuais. Para mudarmos a compreensão social acerca das múltiplas formas de vivenciar a sexualidade é necessário um trabalho pedagógico que desmistifique os fantasmas associados às práticas sexuais por pessoas do mesmo sexo, sendo a concepção da heterossexualidade como modelo a principal fonte de violência simbólica a ser combatida. Nessa perspectiva, Borrillo (2010, p. 113) afirma que:

A educação relativa à luta contra a homofobia consistiria, afinal de contas, em sensibilizar a população heterosexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada ou venha a constituir o objeto de provação por parte dos homossexuais.

Louro (2009, p. 85) afirma que Foucault nos propõe uma reflexão: "precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?". Essa questão se demonstra bem problematizadora por nos remeter a uma atual fixidez social que afirma que precisamos sim de um verdadeiro sexo. Podemos perceber isso através da constante reiteração da heterossexualidade como verdade absoluta para as experiências sexuais.

Será que existe espaço para todas as verdades ou apenas algumas são legitimadas e podem aparecer, enquanto outras são invisibilizadas através das relações de poder que validam o que pode ser considerado como "legítima", "natural" e "verdadeira"? "Não há como negar (e todos podemos lembrar situações para comprovar isso) que, quanto menos for notada ou quanto mais for invisível uma relação de poder, mais ela será eficiente" (LOURO, 2009, p. 86).

Até o século XIX, as diferenças entre o corpo feminino e masculino eram compreendidas a partir de graus de perfeição em que se categorizava a mulher como

imperfeita por seu aparelho reprodutor ser desenvolvido internamente, o que divergia do corpo masculino considerado perfeito. Quando essa concepção foi substituída pelo modelo de dois sexos opostos, promove-se uma nova compreensão da sexualidade na qual o corpo assume uma centralidade ao tornar-se causa e justificativa das diferenças (LOURO, 2009).

Um aspecto importante para levarmos em consideração é que até o final do século XIX foram homens que definiram ambos os corpos atribuindo a eles sentidos e significados a partir do seu olhar masculino. Tais definições acabam produzindo discursos que possuíam *status* de verdade por estarem fundamentados na ciência. A partir do olhar científico, que passou a ditar o que é verdadeiro, constroem-se um novo lugar para a homossexualidade, no qual o sujeito deixa de ser aquele que cometeu apenas um pecado e passa a ser visto como alguém que pertence à outra espécie, e por esta razão "para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa" (LOURO, 2009, p. 88).

Outro aspecto que chama nossa atenção é a primazia da heterossexualidade que só adquiriu o *status* que possui hoje através do processo que inventou a homossexualidade como "anormal". Dessa forma, fica evidente a interdependência existente entre os dois modos de vivenciar a sexualidade, já que ser heterosexual exige a negação do oposto, pois ao assumirmos uma identidade sexual somos interpelados a negar todas as características opostas para que sejamos reconhecidos no lugar ao qual nos identificamos. Essa interpelação ocorre em diversas instâncias da nossa vida, seja na escola, na família, na lei, na igreja. A todo tempo somos convocados a negar tudo aquilo que não é considerado "natural" e "normal", pois no viés desse discurso nascemos machos ou fêmeas e tudo que estiver fora dessa teia discursiva acaba sendo considerado aberração.

Rogério Junqueira (2009) nos convida a subverter a homofobia nos espaços escolares, que é fruto de uma teia discursiva bem mais ampla, já que na escola é reproduzida as vivências culturais, institucionais e históricas. Se não cuidarmos desse assunto, corremos o grande risco de estarmos sendo coniventes com a perpetuação de violências como o sexism, o racismo e também a LGBTfobia.

Outro aspecto importante é trazido por Junqueira (2009) ao refletir sobre a capacidade de ensinar da escola, que está fundamentada na reprodução de padrões sociais. Esta situação favorece a perpetuação dos diversos tipos de preconceito e discriminação como exemplificados a seguir:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma

constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

Muitas vezes as expressões de violência contra homossexuais, na escola, são alimentadas pela existência de uma masculinidade hegemônica que incentiva meninos a agirem de forma violenta contra aqueles que divergem do modelo padrão, só para reafirmar a sua masculinidade, pois socialmente "homem que é homem bate em veado", conforme Junqueira (2009).

Somos sujeitos de desejos, afirma Olga Viñuales (2002), sendo a mente humana o maior campo de batalha, já que tentamos compreender as diversas formas que a sexualidade se expressa e parece que insistimos em reduzi-la a aspectos genéticos e biológicos, porém quando agimos desse modo descartamos toda a influência do entorno social.

Um marco importante para os homossexuais é o fato de que, em 1954, Evelyn Hooker retira o estigma de doença mental que pairava sobre as experiências entre pessoas do mesmo sexo. Esses indivíduos não apresentavam dificuldades em suas relações sociais nem sentiam angústia em relação ao seu desejo e quando sentiam esse sentimento estava relacionado ao tratamento discriminatório que recebiam da sociedade (VIÑUALES, 2002).

Outra reflexão importante trazida por Viñuales (2002, p. 74) é o conceito de lésbica como sendo uma “pessoa que se identifica como uma mulher que ama e deseja outras mulheres”. Assim como os outros modos de expressão da sexualidade, a lesbianidade também é construída socialmente através dos discursos, sendo seu significado mutável ao longo da história da humanidade.

Um fato que chama nossa atenção é que a lésbica, diferente dos gays, sofrem uma violência dupla; uma por ser mulher diante de uma sociedade significativamente machista e outra por sentir desejo por pessoas do mesmo sexo, o que torna maior o sofrimento. Por essa razão é importante tratarmos as diversas fobias/violência de forma específica ao invés de generalizá-las em um único termo “homofobia” o que acaba gerando invisibilidade dos outros grupos de pessoas.

As pessoas que fazem parte do movimento LGBTQI+ e alguns pesquisadores já questionam a impossibilidade do termo homofobia em dar visibilidade a complexidade da violência sofrida pelos diversos grupos minoritários. Essa mudança do termo também foi proposta pelos participantes da 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos LGBTQI+ que ocorreu no ano de 2016. Eles propuseram que os órgãos do governo

passassem a adotar o termo LGBTFobia principalmente nas políticas públicas, que objetivassem o enfrentamento das violências relacionadas a esses públicos (SANTOS, 2019).

4 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO

Visando traçar um caminho capaz de possibilitar o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa, a seguir explicitamos o percurso metodológico que escolhemos para adentrar e analisar o nosso objetivo de estudo que é compreender as resistências e estratégias dos docentes do ensino médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade. Buscamos nos munir de técnicas de coletas de dados que contribuam para o alcance dos nossos objetivos.

Durante o processo histórico da ciência percebemos que o conhecimento científico adquiriu um *status privilegiado* em detrimento de outras formas de conhecimento, o que possibilitou torná-lo hegemônico, subalternizando outras formas de saber, conforme Gerhardt e Silveira (2009). Diante desse fenômeno, assumimos o posicionamento de que o conhecimento científico é apenas uma forma de conhecer os fatos, portanto esse estudo não pretende, ao responder seu problema de pesquisa, apresentar verdades unívocas sobre o fenômeno estudado, sendo sua principal intenção problematizar experiências reais de modo a produzir avanços para o campo científico pesquisado em uma convergência de saberes.

Durante o desenvolvimento histórico do fazer científico, percebemos que a natureza da ciência é constituída por três momentos distintos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009): o primeiro diz respeito ao paradigma da modernidade que é fundamentado no padrão das ciências naturais que preconiza um conhecimento unívoco e verdadeiro no qual concebe-se a existência de uma “neutralidade” na produção do conhecimento. Desse modo, o processo de conhecer os fenômenos se torna reducionista, devido aos pesquisadores acreditarem apenas na existência de um único modo de produzir conhecimento por meio de uma ciência neutra e positivista.

No segundo momento, Gerhardt e Silveira (2009) expõem que, para Fonseca, o paradigma da modernidade sofre uma crise na qual o ser humano revê o rigor científico antes pautado no modelo matemático que visava a criação de novos paradigmas, passando a adotar outros modos de fazer ciência, já que abandona o determinismo pela impossibilidade, o mecanicismo pela espontaneidade, a ordem pela desordem. Dessa forma, abre-se espaço para um processo criativo no qual os fenômenos accidentais possuem lugar, diferentemente do paradigma anterior, no qual tudo aquilo que fugia à regra era descartado do estudo.

Na ocasião, abre-se um novo momento na ciência, menos estático, pelo qual o determinismo perde força possibilitando mais autonomia ao pesquisador, já que ele deixa de

ser refém da técnica e passa a usá-la ao seu favor, a favor da ciência e da produção do conhecimento.

Já no terceiro momento surge o paradigma emergente, como alternativa para a produção da ciência, fundamentado na perspectiva de que todo conhecimento é científico-social (SANTOS, 2008), sendo assim,

O **paradigma emergente** deve se alicerçar nas premissas de que todo conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total (o conhecimento pode ser utilizado fora do seu contexto de origem), todo conhecimento é autoconhecimento (o conhecimento mais analisado sob um prisma mais contemplativo que ativo), todo conhecimento científico visa construir-se em senso comum (o conhecimento científico dialoga com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas). (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 18, grifo do autor).

Nesse caminho, essa pesquisa busca estar alicerçada nesse paradigma emergente por compreender que qualquer conhecimento produzido necessariamente estará envolvido em diversos processos sociais do qual emergirão os fenômenos que se tornam nossos objetos de estudo. Ao estudar uma realidade local não podemos deixar de perceber que a realidade está impregnada por influências regionais, nacionais e mundiais que formam uma teia discursiva na qual vamos sendo interpelados e que guiam a nossa prática social (SANTOS, 2008).

Para produzirmos pesquisa necessitamos ter consciência dos nossos limites, sendo assim, é importante que estejamos atentos às potencialidades e às limitações ofertadas em decorrência dos aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos adotados, pois toda produção de conhecimento não pode ser tida como uma verdade absoluta. Nessa perspectiva, a seguir, explicitaremos as escolhas metodológicas e as técnicas de coletas de dados na realização dessa pesquisa.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa por ter como finalidade acessar o mundo subjetivo dos interlocutores do nosso estudo que são os docentes do Ensino Médio⁸, pois é na análise e compreensão da inteligibilidade social sobre sexo, gênero e sexualidade que possibilitamos a problematização e desestabilização de LGBTfobia. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) afirmam que “a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

⁸ “Última etapa da educação básica brasileira, o ensino médio tem duração de três anos e seu principal objetivo é aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no ensino fundamental I e II, além de prepará-los para o mercado de trabalho, seja para ingressar imediatamente em uma profissão ou conseguir uma vaga numa Universidade e assim construir aos poucos uma carreira de nível superior.” (Educa+Brasil). Disponível em:<<https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-medio>> Acessado em: 12 abr. 2021.

Corroborando com o argumento acima, Turato (2008) expõe que a pesquisa qualitativa é aquela na qual se comprehende melhor a experiência humana, visto que busca entender os significados construídos pelas pessoas ao longo de sua vida e essa compreensão é capturada através de uma observação empírica. Nesse tipo de abordagem o conhecimento construído pelo pesquisador é limitado e parcial acerca da realidade estudada, sendo o principal objetivo da pesquisa produzir conhecimentos novos e aprofundados. Vale salientar que nesse tipo de pesquisa o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua pesquisa por estar implicado direta ou indiretamente em cada etapa do estudo e por ele estar situado no tempo e no espaço.

Ao utilizar esse tipo de abordagem, é importante estarmos atentos aos limites e riscos que são inerentes à mesma e que podem limitar o estudo realizado, como nos apresenta Gerhardt e Silveira (2009, p. 34):

Excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto estudado; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador em relação aos seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Quanto a sua natureza, ela é considerada uma pesquisa básica por contribuir para o avanço da ciência na área a qual está inserida à medida que busca compreender as resistências e estratégias utilizadas pelos docentes quando necessitam dialogar sobre gênero e sexualidade com os seus alunos. Em relação aos objetivos essa pesquisa é descritiva por expor a realidade vivencial dos profissionais, descrevendo os fenômenos inerentes às suas experiências, tornando-os acessíveis à comunidade de forma a contribuir com o avanço da ciência. As pesquisas descritivas são aquelas que justamente buscam realizar um levantamento das atitudes, crenças e opiniões de determinado grupo de pessoas (GIL, 1987).

Destacamos que esta pesquisa foi de campo. Para Vergara (2013), a pesquisa de campo é a aquela que ocorre onde o fenômeno acontece, ou no ambiente que dispõem de informação capazes de explicar o que ocorreu. Ratificando o que Vergara (2013) afirma, Turato (2008) expõe que é no local onde está preservado as incontáveis características do fenômeno denominado de ambiente natural que devemos considerar local certo para pesquisa de campo.

- *Universo da pesquisa*

O universo da pesquisa foi composto por professores do Ensino Médio pertencentes ao quadro de docentes da rede privada e estadual de ensino da cidade de Caruaru/PE. Segundo os últimos dados do IBGE, divulgados em 2018, a cidade possui 610 professores lecionando no Ensino Médio, distribuídos por 31 estabelecimentos de ensino. Como critério de inclusão na pesquisa estabelecemos a necessidade de que o profissional estivesse exercendo a docência no momento da pesquisa, independentemente do tipo de disciplina, por considerarmos que as questões de gênero e sexualidade surgem independentemente da matéria que está sendo lecionada, já que elas fazem parte da nossa constituição enquanto seres humanos. Levamos em consideração a paridade de gênero na escolha dos participantes por compreendermos que ela influencia as experiências individuais e no modo como eles percebem o mundo, influenciando diretamente suas respostas.

Também levamos em consideração a capacidade de comunicação do participante, ressaltada por Rui Resende (2016), ao afirmar que, para uma escolha assertiva dos participantes da pesquisa, não basta apenas verificar a sua disponibilidade, mas precisamos estar atentos a capacidade do sujeito participante em se comunicar e tornar clara suas ideias sobre assuntos que estão sendo analisados na pesquisa.

A seleção dos participantes foi não probabilística e se deu por acessibilidade que, como nos apresenta Vergara (2013), é aquela que escolhe os seus participantes pela facilidade de acesso aos mesmos, já que estamos vivendo um momento de pandemia do Coronavírus (Covid-19) no país e a rotina da maioria dos profissionais foi alterada para modalidade de ensino remoto, gerando uma profunda sobre carga de trabalho nesses profissionais da educação.

Para coleta de dados foi utilizado a técnica de entrevista semiestruturada, composta por questões norteadoras que buscaram atingir os objetivos dessa pesquisa com os docentes que aceitaram participar do estudo. Devido o momento de pandemia vivido em nosso país, utilizamos a entrevista *on-line* como forma de termos acesso aos professores garantindo o distanciamento social necessários seguindo as recomendações do Ministério da Saúde.

Ao optarmos pela entrevista semiestruturada partimos da compreensão de que o excesso de estrutura pode tornar as respostas dos participantes muito objetivas; como desejamos uma maior exploração do universo de experiência do participante consideramos esse modo de entrevistar útil e eficaz para o nosso trabalho de pesquisa.

A técnica de entrevista se assemelha a uma conversação com foco e objetivos claros, se diferencia de uma conversa com amigos, já que o pesquisador controla a conversa à medida

que vai conduzindo a entrevista a fim de obter as respostas necessárias ao seu problema de pesquisa, por essa razão não é um diálogo despretensioso.

Os benefícios da entrevista *on-line* são diversos, entre eles: o estreitamento da distância física entre pesquisador e entrevistado com total anulação das barreiras geográficas, facilidade para abordar assuntos sensíveis que geralmente encontra mais dificuldade na entrevista face a face, redução dos custos de pesquisa, possibilidade de usar diversos recursos como e-mail, *chats*, vídeo chamadas. As principais dificuldades ao utilizar esse instrumento de pesquisa são: falta de habilidade com o uso da tecnologia e da internet e limitações para prospecção dos participantes (MENDES, 2009).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra de forma a facilitar o processo de análise. A opção por este recurso se deu devido à capacidade que a ferramenta possui em possibilitar a múltipla direção do diálogo hora pelo entrevistador, hora pelo entrevistado, contribuindo para o aprofundamento de aspectos que sejam considerados relevantes para essa pesquisa (TURATO, 2008).

Todo processo de entrevista exige o cumprimento de algumas etapas. Segundo Resende (2016), a primeira etapa é a fase de preparação na qual precisamos ter clareza sobre os nossos objetivos, seguido de um aprofundamento teórico que forneça sustentação ao estudo. Na sequência construímos questões bases que nortearão o processo de conversação também chamadas de questões guias. Para construção dessas questões é importante levarmos em consideração as seguintes observações feitas por Gomes (apud Rezende, 2016 p. 53):

1. Elaborar perguntas de acordo com o tema, os objetivos da entrevista, as expectativas do entrevistador e de possíveis leitores/ouvintes;
2. Construir perguntas variadas: mais abertas - O que pensa de...? mais fechadas - Gosta de...?, evitando influenciar as respostas e procurando alternativas para eventuais fugas ao tema;
3. Adequar as perguntas ao entrevistado (personalidade, nível etário, nível sociocultural...) e à situação (momento e lugar);
4. Selecionar um vocabulário claro, acessível e rigoroso;
5. Estabelecer o número de perguntas e proceder à sua ordenação.

Após a construção das questões guias, foi necessário testarmos a entrevista em uma situação equivalente a qual a mesma seria realizada, o que favoreceu uma avaliação criteriosa do instrumento de modo que fosse feita as adaptações percebidas como necessárias através da experiência prática da entrevista piloto. Após esses processos passamos para a segunda etapa compreendida como a fase de execução. Essa teve duração aproximada de 45 a 90 minutos (REZENDE, 2016) para não gerar exaustão que levasse o participante a ficar impaciente, o que prejudicaria a qualidade dos dados relatados.

Nesse momento é importante construir uma relação de empatia de forma que o participante se sinta à vontade para dialogar sobre as questões da pesquisa. Apesar do entrevistado já ter lido o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual foi feito uma breve descrição acerca da pesquisa, é importante que de forma breve seja ressaltado os objetivos da pesquisa e os cuidados tomados para garantia da confidencialidade e do anonimato. Aproveitamos a ocasião para solicitar a autorização para gravar o conteúdo da entrevista (REZENDE, 2016).

Nesse caminho, a técnica da entrevista semiestrutura teve a finalidade de produzir dados para que pudéssemos alcançar os nossos objetivos específicos: a) mapear as resistências por parte dos docentes do ensino médio com as temáticas de gênero e sexualidade; b) identificar as estratégias utilizadas pelos docentes diante do recrudescimento neoconservador da sociedade brasileira para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade; c) verificar possíveis relações entre pânico moral e LGBTfobia sob a ótica dos docentes sujeitos da pesquisa.

Vale salientar que, ao realizarmos as perguntas, iniciamos por questões mais genéricas até as questões mais específicas abrindo mão de qualquer pergunta que não esteja relacionada com a pesquisa e ficamos atentos para não atribuirmos qualquer juízo de valor ao discurso do entrevistado. Em caso de dúvida acerca da resposta do participante foi importante solicitar esclarecimentos até que não houvesse dúvidas aos sentidos atribuídos ao seu discurso. O encerramento da coleta em relação ao número de sujeitos entrevistados ocorreu a partir da constatação do ponto de redundância, momento no qual os conteúdos expostos pelos participantes passam a se repetir, demonstrando uma saturação do fenômeno estudado.

Na última etapa da entrevista ocorreu o processo de transcrição, momento que demanda bastante tempo do pesquisador, já que foi necessário ouvir os áudios gravados e ao mesmo tempo ir realizando a transcrição, na íntegra, do seu conteúdo.

Análise de dados

Para analisarmos os dados utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A AC favoreceu a compreensão dos dados a partir de categorias de análise temática nos quais as informações obtidas durante a coleta foram categorizadas. Para alcançarmos este objetivo realizamos algumas leituras flutuantes de todo o material coletado. Esta etapa é conhecida como pré-análise e serviu para que o pesquisador fosse sendo invadido pelas impressões

suscitadas pelo material até que alcançamos uma impregnação de seu conteúdo (TURATO, 2008; BARDIN, 2011).

Para que categorizássemos o material a ser analisado foi necessário codificá-lo por recorte, agregação ou enumeração. Essa etapa serviu para o tratamento bruto do material coletado de modo que o transformou em unidades de análise que expressassem de forma fidedigna as características dos conteúdos coletados.

Na sequência, após as leituras de assimilação, o pesquisador passou a classificar os aspectos do conteúdo que se sobressaíram, sendo esta etapa nomeada de categorização. Foi necessário um cuidado pelo pesquisador para não se ater demasiadamente a todos os assuntos coletados direcionando seu foco apenas para os assuntos que se destacaram no material em relação aos objetivos da pesquisa.

Turato (2008) nos apresenta que, geralmente, os pesquisadores utilizam dois critérios para definir a parte das falas dos participantes que são imprescindíveis para o estudo, são eles: a repetição e a relevância do conteúdo. Já segundo Bardin (2011, p. 147), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos.”

Vale salientar que o processo de categorização ocorre em duas etapas: a primeira é denominada de inventário, momento no qual isolamos os elementos do texto e em seguida realizamos a etapa de classificação, na qual organizamos as mensagens repartindo-as em classes de acordo com seu sentido semântico, sintático, léxico ou expressivo (BARDIN, 2011). Nesse estudo, utilizamos o sentido semântico para categorizar o material coletado, sendo esse procedimento o que buscou agrupar todas as partes do material que apresentou o mesmo significado.

Esse processo foi efetuado através do procedimento por “caixas”, que se operacionalizou do seguinte modo: inicialmente, definiu-se o sistema de categorias e em seguida repartiu-se da melhor forma possível os elementos que foram sendo encontrados no material analisado. Para considerar que o conjunto de categorias utilizadas fosse interessante, verificamos se existia uma exclusão mútua entre elas de modo que um elemento não pudesse ser agrupado em mais de uma categoria; verificamos a pertinência das mesmas em relação às intenções da investigação; averiguamos a homogeneidade, já que só categorias homogêneas foram capazes de favorecer o processo de exclusão mútua; e por fim, elas precisaram ser objetivas e capazes de produzir inferências e novas hipóteses (BARDIN, 2011).

Em seguida, as categorias de análise passaram por uma validação externa do orientador da pesquisa que, após sua aprovação, foram descritas no trabalho e discutidas à luz da teoria sendo realizadas todas as inferências necessárias. Nesse momento, analisamos os sentidos e fizemos interpretações buscando os significados que estavam implícitos e explícitos nos materiais de acordo com os objetivos desse estudo ou outras descobertas inesperadas que surgiram no processo.

Considerações éticas

Essa pesquisa foi realizada de forma a preservar o bem estar social dos participantes, na qual não ocorreu nenhum tipo de invasão em outros assuntos ou aspectos da vida profissional ou pessoal dos docentes que não fizesse parte do contexto estudado. Foi preservado o sigilo das entrevistas, através da escolha de nomes fictícios, para se referir às suas narrativas utilizando-se de uma atitude ética, compreendida como uma ação de cuidado para com esses.

A mesma obedeceu a Resolução 510/2016 do Ministério da Saúde contemplando as considerações éticas envolvidas e princípios enunciados. Foi encaminhado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice) e só iniciamos a entrevista após a leitura e aceite do mesmo. É de suma importância salientar que estivemos conscientes e dispostos a respeitar o docente caso em algum momento decidisse, durante a pesquisa, interromper sua participação.

Esta pesquisa apresentou como benefício aos participantes a ampliação do próprio conhecimento acerca das suas resistências e estratégias utilizadas para o debate das questões de gênero e sexualidade durante o seu exercício profissional. Além disso, os participantes ao final da pesquisa, receberam uma cópia do trabalho que, através do seu estudo, terão acesso a informações capazes de provocar reflexões e até mesmo possíveis mudanças de atitudes profissionais frente às questões nela apresentadas, visando o fortalecimento do caráter plural e democrático da escola.

5 EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ENTRE AS RESISTÊNCIAS E ESTRATÉGIAS SOBRE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

O perfil dos participantes que se interessaram em contribuir com essa pesquisa foi bem heterogêneo, enriquecendo o nosso acesso aos fenômenos vivenciados por esses profissionais da área da educação, já que intuímos que, quanto maior for a diversidade de perfis e de locais de atuação, melhor será a nossa compreensão dos fenômenos estudados, pois teremos acesso a diversas facetas da prática docente. Nessa pesquisa, como forma de garantir o sigilo da identidade dos participantes, não especificamos o nome da instituição a qual eles fazem parte e substituímos o nome de cada um pela palavra docente seguida da letra “F” ou “M”. O “F” será usado para designar o sexo biológico feminino e o “M” o sexo biológico masculino somado a um numeral para facilitar a identificação de cada participante do nosso estudo.

Participaram dessa pesquisa seis professores do Ensino Médio, sendo três mulheres e três homens; a faixa etária deles vai de 28 anos a 43 anos, as orientações sexuais encontradas no grupo participante foram: quatro heterossexuais, um homossexual e um bissexual. Em relação à religião a maioria se identifica como católico, seguido de um espírita kardecista e uma que não possui religião definida. Eles estão inseridos nas seguintes áreas de atuação: dois nas ciências exatas, uma nas ciências biológicas e três nas ciências humanas, o tempo de atuação profissional varia de 6 anos a 18 anos. Duas professoras pertencem somente a rede particular de ensino, três a rede estadual de ensino e um atua em ambas as realidades. Esses profissionais atuam nas seguintes modalidades do Ensino Médio: duas atuam apenas no ensino médio regular, dois apenas no ensino médio semi-integral, um apenas no ensino médio integral e um atua paralelamente no ensino médio regular e no projeto Travessia⁹.

Consideramos importante especificar as características de cada modalidade do Ensino Médio, já que elas possuem especificidades. A modalidade de Ensino Médio Regular caracteriza-se pela permanência dos alunos por apenas um único turno na escola, podendo ser manhã, tarde ou noite. Já o projeto de educação integral¹⁰ surge no estado de Pernambuco no ano de 2008 objetivando oferecer uma educação interdimensional na busca do protagonismo

⁹ A modalidade de Ensino Médio Travessia surgiu no estado de Pernambuco no ano de 2010 a partir de uma parceria entre o governo do estado e a Fundação Roberto Marinho cujo o principal objetivo é a aceleração de estudos para jovens e adultos que apresentam distorção entre a idade/ano, até junho de 2017 já eram cento e sessenta e três mil estudantes que conseguiram concluir o Ensino Médio através do Travessia. Fonte: Site da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Disponível: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3582>> Acesso em: 02 Out 2020.

¹⁰ Fonte: Site da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Disponível: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>> Acesso em: 02 Out 2020.

juvenil de forma que, quando o aluno saia da escola, ele esteja apto para dar continuidade a sua vida acadêmica ou a formação técnico profissional ou para ingressar no mercado de trabalho.

Esse novo modelo de educação interdimensional se baseia em quatro dimensões humanas a saber: afetividade, corporeidade, racionalidade e espiritualidade. Vale salientar que as escolas que adotam essa modalidade de ensino passaram a ser chamadas de Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM)¹¹ e passaram a funcionar com a jornada de aprendizagem ampliada. No caso da modalidade integral, a permanência de professores e alunos na escola é em tempo integral nos cinco dias da semana perfazendo uma carga horária de 45 horas aulas semanais. Já na modalidade semi-integral os professores e alunos perfazem uma carga horária de 35 horas aulas que se distribuem em cinco manhãs e três tardes ou de forma inversa.

Devido à modalidade de entrevista *online*, que foi utilizada nessa pesquisa em decorrência da pandemia do Coronavírus (Covid-19), encontramos uma limitação para o processo de seleção dos participantes, já que não conseguíramos realizar a visita presencial à instituição e consequentemente o convite não ocorreria presencialmente. A alternativa que encontramos foi solicitar a professores que conhecíamos a indicação de professores que atualmente estivessem lecionando no Ensino Médio e que demonstrassem disponibilidade de participar da pesquisa.

Inicialmente recebemos a indicação da Docente F1 e do Docente M1. Em decorrência da pandemia Covid 19, entramos em contato com eles pelo aplicativo *Whatsapp*, momento no qual nos apresentamos e falamos sobre a nossa necessidade de pessoas voluntárias para participar dessa pesquisa. Foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através de formulário do *Google Drive* para que pudessem compreender melhor os objetivos do trabalho. Após o envio e confirmação da resposta, foi agendada as entrevistas por meio de vídeo chamada do *Whatsapp*. Esse aplicativo foi escolhido devido a suas chamadas e mensagens serem criptografadas¹² de ponta a ponta, ressaltando sempre ao participante a

¹¹ Esse novo modelo de educação integral e semi-integral, utilizado nas EREM's, surge para oferecer uma educação baseada na performance (no resultado) como herança da lógica empresarial. Nessa lógica, acredita-se que ao aumentar a permanência do aluno na escola estaria possibilitando a aquisição de mais competências de modo que ele esteja melhor preparado para o mercado de trabalho, dessa forma a educação acaba a serviço dos ideais do neoliberalismo. Os resultados acabam sendo o estandarte dessa nova modalidade de educação e a lógica da meritocracia como plano de fundo. Fala-se em igualdade de oportunidade, porém esquecem a igualdade de condições no ponto de partida de cada sujeito (MORAIS, 2013).

¹² Esse tipo de criptografia garante que apenas os usuários envolvidos terão acesso ao conteúdo das mensagens ou chamadas, excluindo até mesmo a empresa proprietária do aplicativo. Por essa razão a confidencialidade e o sigilo são garantidos no processo. Fonte: Whatsapp. Disponível em: <https://faq.whatsapp.com/general/security-and-privacy/end-to-end-encryption/?lang=pt_br> Acesso em: 21 Out. 2020.

importância de a mesma ocorrer em momento e local oportuno de modo que o entrevistado estivesse sozinho na hora e no local da entrevista.

Ao final da entrevista, foi solicitado se a Docente F1 conhecia outro profissional que pudesse ter interesse em participar da pesquisa e ela nos indicou a Docente F2. Todos os outros foram indicados por professores alheios a essa pesquisa. Com todos os entrevistados foram seguidos os mesmos procedimentos de contato, autorização e agendamento sempre respeitando os cuidados de saúde no contexto da pandemia.

Ao realizarmos os convites, todos os participantes aceitaram contribuir com a pesquisa. Ao iniciarmos a coleta de dados foi solicitado aos participantes autorização para gravarmos o áudio da nossa conversa. Após recebermos autorização, demos início às questões do roteiro de entrevista que está no apêndice desse estudo. Vale ressaltar que as entrevistas tiveram duração média de uma hora.

5.1 Perfil descritivo dos professores participantes

A primeira participante, Docente F1, atualmente está com 32 anos; é natural da cidade de Gameleira/PE, católica, casada e não possui filhos. Seu esposo trabalha como atendente em um comércio na cidade de Caruaru-PE. Em relação a sua orientação sexual se define como heterossexual, possui formação superior em ciências biológicas cuja conclusão foi no ano de 2010, na FABEJA. Atualmente, é pós-graduanda *lato sensu* em robótica e sustentabilidade pela UNINTER. Leciona no ensino médio regular as disciplinas de Meio Ambiente e Robótica, na rede particular de ensino. Possui uma carreira profissional composta por 13 anos de atuação e não teve acesso, durante a formação inicial, a nenhuma disciplina ou curso que abordasse os temas de gênero e sexualidade. Em relação à formação continuada a docente só teve acesso a palestras sobre sexualidade promovidas pelas escolas nas quais atua.

A mãe da Docente F1 é católica e o pai, apesar de vir de uma família evangélica, não possuía uma religião definida. Sua mãe concluiu o ensino médio profissionalizante (considerado normal médio, atualmente) e trabalhou como professora até se aposentar e seu pai só estudou até concluir o ensino fundamental e sempre trabalhou como caminhoneiro.

Já a segunda participante, Docente F2, tem 43 anos; é natural da cidade de São Paulo/SP e afirma ser da religião do amor (expressão utilizada para afirmar que não segue nenhuma religião, mas valoriza a prática do amor ao próximo). É solteira e possui duas filhas, uma com dezenove anos, que está cursando o ensino superior, e a outra com sete anos, que estuda em uma escola confessional. A participante se define como heterosexual. Possui

formação superior em história, concluída em 2006, na FAFICA e pós-graduação *lato sensu* em História do Brasil pela UNIVISA, concluída em 2008. Ela leciona no ensino médio regular as disciplinas de história, geografia, sociologia, filosofia e religião. Atua há 18 anos ensinando na rede particular de ensino. A Docente F2 também não teve acesso, durante sua formação inicial, a nenhuma disciplina que trabalhasse as temáticas de gênero e sexualidade. Em relação à formação continuada a docente afirma que não teve acesso:

Não, porque é tão difícil, você vê muita fala, mas você não vê material, você não vê o materialismo [material didático], você não vê a questão de dizer: você vai ler tal autor e você vai compreender. Eu compro livros por conta própria para entender um pouco, mas para dizer assim: você fez um curso, ou isso ou aquilo, não. (DOCENTE F2, 43 anos)

Apesar da participante denunciar uma escassez de material didático para aprofundar e facilitar o conhecimento na área, percebemos pouca iniciativa dela na busca por um aprofundamento no assunto, já que a internet possibilita o acesso a um vasto material teórico. Na região do agreste pernambucano temos a linha de pesquisa: Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, *stricto sensu*, na UFPE-CAA. O referido Programa possibilita acesso ao público em geral por meio de suas produções acadêmicas sobre educação, gênero e sexualidade, como também no seu curso de mestrado e, atualmente, doutorado. Contribui para a formação continuada de profissionais da área da educação, dentre outras áreas, com componentes curriculares e ou grupos de pesquisa/estudos que versam sobre os temas. Vale ressaltar que tais iniciativas de formação sobre educação, gênero e sexualidade precisam ser ampliadas via componentes curriculares obrigatórios e eletivos em todos os cursos da graduação que compõem o Campus do Agreste da UFPE, assim como aumentar o diálogo entre a universidade e as redes de ensino dos municípios e do Estado.

A mãe da Docente F2 possui ensino médio incompleto, trabalha como costureira e pratica a religião evangélica. O pai possui ensino fundamental II incompleto, está aposentado e é católico.

A Docente F3 tem 34 anos, é natural de Caruaru/PE e, atualmente, está casada. Seu esposo é mestre em economia e exerce a função de bancário. Eles possuem uma filha de quatro anos que estuda em uma escola da rede privada de ensino. Ela é católica, identifica-se como heterossexual e possui duas formações superiores: uma em Jornalismo, que concluiu em 2007 na FAVIP e a outra em Letras, que concluiu em 2013 na FAFICA, também possui especialização *lato sensu* em Letras pela UNINTER.

Atualmente leciona no ensino médio semi-integral em uma escola da rede estadual de ensino como servidora pública concursada. A docente ensina as disciplinas de língua portuguesa, literatura e redação. Assim como as participantes anteriores, não teve a oportunidade de cursar nenhuma disciplina na formação inicial que abordasse os temas de gênero e sexualidade. Porém, em sua prática docente, encontrou no núcleo de gênero existente na escola em que atua um espaço formativo que tem servido para a sua formação continuada. A participante ressalta a importância que o núcleo tem para a sua prática docente, já que precisou acolher duas alunas trans que chegaram à escola. Nesse contexto, a docente reconhece que precisou estudar para acolhê-las da melhor forma possível para que sentissem a escola como um espaço seu de direito.

O pai da Docente F3 é policial militar aposentado com formação superior em Direito e a mãe é pedagoga, porém não exerce a profissão.

O quarto participante é o Docente M1. Tem 36 anos, natural de Caruaru/PE, solteiro e católico. Em relação à sua orientação sexual o mesmo se identificou como homossexual. Possui formação superior em Letras, concluída em 2011, na FAFICA. Leciona há 9 anos na rede de ensino particular na modalidade ensino médio regular e na rede pública como contratado no projeto Travessia. Quando questionado em relação à oportunidade de ter participado de disciplinas na formação inicial e continuada sobre gênero e sexualidade, ele afirma que não participou de nenhuma disciplina em ambas as formações. O máximo de acesso que teve às temáticas de gênero e sexualidade se deu através de alguns debates que ocorreram em sala de aula durante sua formação inicial. A escolaridade dos seus pais é ensino médio incompleto. A mãe é aposentada e seu pai trabalhou por anos em uma gráfica e agora já está aposentado. A mãe é católica e o pai não pratica qualquer religião.

O quinto participante, Docente M2, está atualmente com 28 anos; natural de Caruaru/PE, está solteiro e pratica a religião católica. Em relação à sua orientação sexual, ele se define como heterossexual. Possui ensino superior completo em Química, sendo sua conclusão em 2017, na UFPE – CAA. Já atua como docente há 6 anos lecionando a disciplina de química. Porém, vale ressaltar que no passado já ensinou a disciplina de biologia. Atualmente é servidor público efetivo em uma escola da rede estadual de ensino na modalidade de ensino médio integral. Quando questionado sobre o acesso a disciplinas que abordassem as temáticas de gênero e sexualidade em sua formação inicial, ele afirmou: “[...] na UFPE não tem nada. Não sei agora, mas até o período da época da gente não tinha nenhuma disciplina eletiva ou ninguém que trabalhasse essa questão de sexualidade com a gente [...]” (DOCENTE M3, 33 anos).

É importante salientar que, apesar da afirmação do participante de que a UFPE (Campus Agreste) não oferece acesso a disciplinas que abordem os temas de gênero e sexualidade, temos conhecimento de professores que em 2014.2 ofereceram um projeto de extensão cujo nome era: “Juventudes, sexualidades e prevenção DST/AIDS”. Além disso, o programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, desde sua fundação, em 2011, oferece uma linha de pesquisa chamada Educação e Diversidade (PPGEDUC-UFPE) que, com frequência, oferta disciplinas que abordam os temas de Educação, Gênero e Sexualidade. Pessoas que não estão vinculadas ao PPGEDUC-UFPE podem, caso desejem, cursar as disciplinas como aluno temporário por meio de sua solicitação via uma carta de intenção. Consideramos que no período de formação do participante os debates sobre o tema ainda eram discretos na UFPE (Campus Agreste), porém desde o período 2018.2 o acesso aos debates sobre esses temas tem se tornado cada vez mais expressivos. Destacamos ainda que é necessário a ampliação da oferta desses componentes curriculares para que os licenciandos possam ter uma formação inicial docente que contemple a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual.

Já em relação à sua formação continuada, ele ressaltou a importância do espaço oferecido pelo núcleo de combate à violência contra a mulher e de respeito à diversidade de gênero, do qual ele procurou fazer parte como aluno para aprender sobre as questões de gênero e sexualidade e poder interagir, já que reconhece que o seu conhecimento sobre as referidas temáticas é “o mínimo do mínimo”. Seus pais possuem o ensino médio completo e ambos são católicos. O pai é servidor público e a mãe trabalha em seu domicílio.

O último participante foi o Docente M3, que tem 33 anos e é natural da cidade de Caruaru/PE. É solteiro, espírita kardecista e bissexual. Possui ensino superior em Matemática e concluiu seu curso em 2008, na FABEJA. Também possui especialização em metodologia do ensino da matemática e da física pela UNINTER. No momento, é pós-graduando *lato sensu* em psicologia educacional pela UNIASSELVI. Já atua como docente há 15 anos, sendo servidor público efetivo nas redes municipal e estadual de ensino, lecionando as disciplinas de matemática, projeto de vida e empreendedorismo. Atua no ensino médio na modalidade semi-integral. Assim como a maioria dos participantes ele não cursou disciplinas durante sua formação inicial e continuada que abordasse os temas de gênero e sexualidade. Seus pais possuem o ensino fundamental incompleto e são católicos. Ambos trabalhavam como autônomos em uma mercearia, porém devido ao falecimento do seu pai apenas sua mãe continua exercendo a atividade.

Abaixo fizemos um quadro em que sintetizamos as principais informações dos seis docentes participantes dessa pesquisa.

Quadro 3 - Principais características dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Religião	Orientação sexual	Formação Superior em:	Disciplinas lecionadas no Ensino Médio	Tempo de atuação	Participa de Grupo de Estudo de Gênero
Docente F1	32 anos	Católica	Heterossexual	Ciências Biológicas	Meio Ambiente e Robótica	13 anos	Não
Docente F2	43 anos	Não possui	Heterossexual	História	História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Religião	18 anos	Não
Docente F3	34 anos	Católica	Heterossexual	Letras	Português Literatura e Redação	13 anos	Sim
Docente M1	36 anos	Católico	Homossexual	Letras	Português Literatura e Redação	9 anos	Não
Docente M2	28 anos	Católico	Heterossexual	Química	Química	6 anos	Sim
Docente M3	33 anos	Espirita Kardecista	Bissexual	Matemática	Matemática, Projeto de vida e Empreendedorismo	15 anos	Não

Fonte: O Autor (2021)

Um dado considerado relevante no perfil dos participantes é o fato de todos não terem tido acesso a disciplinas de gênero e/ou sexualidade em sua formação inicial, sendo muito incipiente o contato de alguns deles com as referidas temáticas via grupos de estudo de gênero em algumas escolas em que trabalham. A seguir, apresentaremos a análise e discussão das principais categorias de análise temática encontradas nas falas dos participantes em relação a cada objetivo específico dessa pesquisa.

5.2 Mapeamento das resistências por parte dos docentes com as temáticas de gênero e sexualidade.

Após o processo de decomposição das falas transcritas e de sua distribuição nas categorias temáticas através dos processos de diferenciação e reagrupamento que emergiram dos discursos, realizamos as inferências necessárias interpretando esse conteúdo a partir do

arcabouço teórico utilizado na pesquisa (GOMES, 2009). Como resultado desse processo científico/metodológico obtivemos os resultados que descreveremos a partir de agora.

Levando em consideração o nosso primeiro objetivo específico: mapear as resistências, por parte dos docentes do ensino médio, com as temáticas de gênero e sexualidade, ficou evidente, a partir da análise dos conteúdos dos discursos dos docentes, que eles resistem às temáticas de gênero e sexualidade pelos seguintes motivos: medo de ser julgado, por insegurança, por obediência à censura, devido a vigilância da prática docente e por não estarem capacitados. Vale ressaltar que as resistências mapeadas pela pesquisa não surgiram apenas com um sentido inibidor da abordagem dos temas, mas na maioria das vezes apareceu como limitador dessas discussões. A partir desse momento aprofundaremos a análise de cada motivo encontrado.

Quadro 4 - Síntese das categorias de análise temática do primeiro objetivo específico

Categoria de análise temática	Descrição da categoria
Resistência por medo de ser julgado	Nessa categoria de análise ficou evidente que os docentes temem ser julgados pelas famílias dos alunos e pelos colegas de trabalho de modo que sejam taxados de estarem incentivando os alunos a realizarem alguma escolha inerente ao gênero ou a sexualidade.
Resistência por obediência a censura	Esse tipo de resistência ficou evidente à medida que os docentes relataram situações nas quais foram censurados. Essa reprimenda é fundamentada em crenças religiosas que balizam o que pode ou não ser falado no espaço escolar, cerceando a autonomia docente e dificultando a abordagem dos temas relacionados a gênero e sexualidade.
Resistência por insegurança	Os docentes demonstram-se inseguros em abordar os assuntos relacionados a gênero e sexualidade devido sentirem-se inseguros com a temática, visto que consideram os assuntos delicados demais, polêmicos e melindrosos.
Resistência devido a vigilância da prática docente	Os docentes sofrem vigilância por parte dos pais dos alunos, dos outros docentes e dos próprios alunos, situação que dificulta a atuação e gera receios nos profissionais devido a sensação de monitoramento e a necessidade de estar se justificando com certa frequência.
Resistência por não se sentir capacitado para abordar os temas	Fica evidente que a maioria dos profissionais não estão minimamente preparados para enfrentar os diversos dilemas que vão emergindo em sala de aula acerca dos temas de gênero e sexualidade, situação que os tornam resistentes para abordar as temáticas em sala.

Fonte: O Autor (2021)

5.2.1 Resistência por medo de ser julgado

A primeira resistência (forças internas que impedem ou dificultam a abordagem dos assuntos relacionados a gênero e sexualidade) que se evidenciou na pesquisa foi um forte medo de ser julgado pela família dos alunos devido a abordagem dos temas ou mesmo pelos colegas de profissão. Os docentes acreditam que podem ser julgados pelos pais quando estes creem que o profissional está incentivando os seus filhos a realizarem alguma escolha inerente ao gênero, como por exemplo a serem pessoas transgêneros, ou relativo à sexualidade, como por exemplo, serem bissexuais ou homossexuais, peço fato de abordar essas temáticas e até mesmo pelo simples fato de se posicionar em relação aos temas. Como fica evidente nas falas a seguir:

A gente fica sem saber como falar ou como se reportar, tem o medo também da família. A gente não sabe como a família pode entender alguma coisa que a gente venha a falar, porque às vezes nós somos mal interpretados, a gente pode dar um conselho e talvez aquele pai ou a mãe ou responsável pode achar que a gente está de alguma forma tentando incitar o aluno para fazer algo ou para ele escolher alguma coisa (DOCENTE F1, 32 anos).

Então, tem muito disso. Eu acho que existe também essa questão da pessoa se submeter a uma situação onde ela vai sofrer preconceito, onde ela vai ser julgada, tipo assim: “ah, eu estou confortável aqui, eu estou tranquilo aqui no meu canto porque eu sei que ninguém vai mexer comigo, mas se eu tomar um posicionamento diferente, tomar uma atitude diferente, eles vão começar a me julgar também”. Eu acho que existe isso também de você ficar com receio, aí você fica só como telespectador. Eu vou ficar só olhando, porque se eu me meter o negócio vai vir para o meu lado também (DOCENTE M2, 28 anos).

Vale ressaltar o impacto que esse medo impõe no próprio discurso da Docente F1, já que a apreensão de ser julgada acaba deixando a mesma sem saber como falar sobre as temáticas, como se o medo trouxesse uma dúvida sobre sua própria capacidade de trabalhar o assunto. Cohen (2011) nos fala que vivemos em um tempo no qual o pânico moral está sendo sustentado por uma teia de ansiedades sociais devido à mudança de foco das crises políticas para os grupos marginais e os temas que os envolvem, dessa forma os principais favorecidos são a elite política e a mídia que se beneficiam ao difundir uma ideologia dominante do medo.

Já na fala do Docente M2, percebemos como o julgamento dos outros o incentiva a adotar um posicionamento de telespectador, de modo que ele não seja categorizado e igualado aos seres abjetos, aqueles que habitam as zonas inóspitas da vida social sem direito a possuir

o *status* de sujeito relacionados ao corpo, ao gênero e à sexualidade que excedem a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2000).

Segundo Borrillo (2010), carregamos sempre um medo de sermos associados aos grupos LGBTQI+ por isso negamos a todo custo qualquer característica ou assunto que possa comprometer nossa imagem de heterosexual. Esse receio de julgamento sobre a prática do docente em relação às temáticas de gênero e sexualidades, em uma perspectiva equitativa, parece ser potencializado quando em tempos de pandemia a fala do profissional sai do espaço físico da sala de aula para adentrar a casa dos alunos através das aulas *online*. Nesse contexto, a fala fica registrada/gravada já que a mesma geralmente não ocorre em tempo real e costumeiramente fica disponível para os alunos nas plataformas da *internet*. De certa forma, parece que a autonomia do professor fica ameaçada e enfraquecida já que ele perde o domínio sobre o impacto da sua fala em um ambiente virtual que pode ser usado para justificar ações LGBTFóbicas contra o docente.

Essa situação acaba potencializando os medos da abordagem dos temas de gênero e sexualidade. Como podemos ver na fala a seguir, além da preocupação com os olhares dos outros que podem julgar, a docente se preocupa com o julgamento dos pais em casa tendo em vista que eles não estão contextualizados na aula como os alunos.

São os desafios dos olhares dos outros alunos, dos outros colegas que são os olhares conservadores, que são os olhares dos falsos progressistas, são os olhares até mesmo da leitura dos pais em casa e logo que nós estamos trabalhando de forma remota. Então, a minha fala não fica na sala de aula, ela está na casa do aluno. (DOCENTE F2, 43 anos)

A crença de que os LGBTQI+ e os temas sobre eles são uma ameaça emerge do medo da perda da coesão moral e cultural da sociedade e essa acaba sendo uma verdadeira arma para o processo de difusão da cultura homofóbica, à medida que os agentes da cruzada moral se utilizam dessa imagem fantasmática para convencer outros de que realmente a pluralidade de gêneros e sexual é uma verdadeira "ameaça" (BORRILLO, 2009).

Ao questionarmos a Docente F1 se os professores têm resistência com as temáticas de gênero e sexualidade, a mesma deixa claro em sua fala que, em sua concepção, a resistência ocorreria devido aos profissionais não saberem como falar sobre o assunto em detrimento do que os outros vão pensar. Percebemos implicitamente a existência de um medo real de serem execrados ou rechaçados devido à forte inteligibilidade heteronormativa na qual nos encontramos imersos, pois apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) estarem em vigor e versar de alguma forma sobre o gênero e a sexualidade e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ter silenciado sobre as temáticas, parece-nos que

os docentes compreendem essa falta de clareza e compatibilidade entre as normas como proibição, já que se abordarem esses assuntos em sua prática, poderão sofrer punições sociais como veremos a seguir:

Temos (resistência), eu me incluo nisso. Eu creio que seja pelo sistema em si e pela questão também de como a gente pode abordar, para que a gente não tenha uma situação assim de ser taxado como aquele que aceita demais ou aquele que é intolerante, então eu acho que é mais o que os outros vão pensar realmente daquilo sobre o que a gente vai falar, de como a gente vai abordar, se talvez a gente não esteja sendo grosso. Talvez os termos que a gente utilize não sejam os termos científicos ou adequados ou aquilo que o aluno ou aluna possam sentir como agradável (DOCENTE F1, 32 anos, grifo nosso).

Um aspecto interessante na fala da docente é o fato da mesma se referir aos temas aqui estudados sem nomear os termos, deixando subentendido o assunto do qual está falando. Vale a pena questionarmos sobre o que motiva alguém a não pronunciar o conteúdo de sua fala, ou seja, a questão do gênero e da diversidade sexual. Pode-se intuir que há uma censura em até mencionar os referidos termos. Essa situação também foi constatada em outros entrevistados do nosso estudo.

Essa fala nos remete a um dado encontrado por Castro (2015) em sua pesquisa, quando o mesmo afirma que o apagamento e silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade é justificado pelos profissionais devido às barreiras impostas por gestores, docentes e as famílias dos alunos quando se posicionam contrários a qualquer discussão sobre o assunto. Percebemos na fala da participante como as estruturas discursivas acabam sendo estruturadas em prol do silêncio sobre o sexo, conforme Foucault (2003), à medida que a profissional demonstra preocupação com o que vão pensar ao seu respeito; verificamos a força que essas estruturas possuem em interditar o ato de fala. Essa situação poderia ser diferente se as atuais estruturas de inteligibilidade heteronormativa estivessem sendo problematizadas para dar um espaço legítimo para esse tipo de discussão em sala de aula e no fortalecimento do caráter plural e democrático da escola.

5.2.2 Resistência por obediência a censura

Outra categoria de análise de conteúdo temática encontrada nas falas das docentes, após o processo de apropriação dos núcleos de sentido emergentes das falas das participantes

(GOMES, 2009), foi a resistência em abordar as temáticas de gênero e sexualidade por obediência à censura imposta pela instituição na qual trabalham. Essa censura é fundamentada em crenças religiosas que balizam o que pode ou não ser falado no espaço escolar, cerceando a autonomia docente, principalmente quando o profissional leciona em uma instituição privada, pois o docente tem de se adequar às normas para ter a manutenção do seu emprego garantido, como é o caso a seguir:

Às vezes a escola nos impede de falar algumas coisas, principalmente quando é uma escola religiosa. Quando é uma escola religiosa eles não aceitam que a gente fale determinada coisa (assuntos relacionados a gênero e sexualidade). Eu como bióloga **não posso** falar determinadas coisas relacionadas à biologia porque eu tenho que seguir os preceitos religiosos daquela escola. [...] **eu não posso** ter um ponto de vista, **eu não posso** dar minha opinião. Então, muitas vezes, eu tenho que calar diante daquilo, **eu não posso** expressar o que realmente acontece e o que não. Muitas vezes, eu, professora de biologia e de robótica, saio um pouquinho para ser a professora institucional. Então, às vezes, eu prefiro me abster de dar alguma informação ou de falar alguma coisa para não ser mal interpretada até mesmo pela instituição, pelos pais e etc. Para mim esse é o maior desafio! (DOCENTE F1, 32 anos, grifo nosso).

Chama nossa atenção a quantidade de vezes que a participante afirma “eu não posso”, denunciando verdadeiramente um sentimento de censura que lhe impede de ter autonomia em sua prática docente. A que ponto chegamos? Apesar de não existir nenhuma lei que formalize e vede a abordagem desses temas na escola, percebemos um projeto de poder que constantemente busca reafirmar a autoridade das instituições religiosas de modo a preservar a influência sócio-política, conforme apontado por Junqueira (2018).

Ao ser questionada de que forma a instituição deixa claro que ela não pode abordar determinados assuntos e principalmente os pertinentes a gênero e sexualidade, a profissional afirma que eles fazem isso de forma velada pelas entrelinhas do discurso e em função da percepção que os pais podem ter em relação à escola, é como se a escola tivesse medo do que os pais vão pensar da instituição. Isto é, a escola como instituição plural e democrática fica fragilizada diante de uma cultura que naturaliza e normatiza a heterossexualidade e a misoginia (BUTLER, 2003).

Consideramos que esse medo pode ser compreendido também como consequência do pânico moral que é produzido diariamente sob uma base de recorrência do assunto que se

presentifica nos discursos midiáticos e políticos a ponto de causar uma repulsa social pelas questões de gênero e sexualidade (COHEN, 2011).

Intuímos que essa censura ocorre de forma velada, já que não existe lei em nosso país que proíba a discussão das referidas temáticas no ambiente escolar. Ao contrário, existe entendimento no Supremo Tribunal Federal que é constitucional, qualquer forma de proibição como promulgado no caso do julgamento da lei 1.516/2015 aprovada pela Câmara Municipal da cidade de Nova Gama – GO que proibia a abordagem das temáticas de gênero e sexualidades. Podemos perceber na fala a seguir que a escola tenta destituir da docente a sua autonomia na tratativa das questões relacionadas a gênero e sexualidade sempre justificando:

Elas nunca dizem não abordem, mas é pelas entrelinhas que eles falam que não é um tema para a gente conversar em sala e se isso acontecer pedir para o aluno procurar o orientador da escola; que não fale diretamente, que a gente não dê nossa opinião, porque um pai pode interpretar de alguma forma diferente, que isso pode acarretar de outras forma. Enfim, eles nunca dizem não falem sobre isso. Pelas entrelinhas você percebe que não pode falar (DOCENTE F1, 32 anos).

É interessante perceber que mesmo quando alguma ação é realizada na escola com o intuito de promover as discussões sobre gênero e sexualidade ela sofre algum tipo de censura, como no caso da Docente F2 que promoveu uma palestra sobre a temática e foi censurada por duas vezes. A primeira devido às convicções religiosas de um colega de profissão a ponto da docente sentir que estava sendo abatida (morta) pela censura utilizada pelo referido colega. A segunda aconteceu quando ela foi impedida, pela gestão, de fixar cartazes nas paredes da escola:

Por exemplo, eu levei uma palestra sobre a questão de gênero e sexualidade onde eu fui abatida pelo sentido religioso de um colega e eu também sofri uma medida coercitiva para não deixar os cartazes da pessoa que tinha ido levar a palestra: “não pode não, porque se os pais souberem que eles tiveram uma palestra desse tipo vão pensar que a gente está induzindo”. E na outra instituição que eu ensino é que a gente não tem espaço mesmo de falar sobre isso, nós temos muitos conflitos sobre essa questão do gênero e da sexualidade (DOCENTE F2, 43 anos).

A partir do termo “se os pais souberem”, percebemos uma cruzada simbólica na qual, apesar de não saberem quais seriam as reações reais dos pais se soubessem da existência dos cartazes na escola, os gestores investem em uma cruzada moral pela via do simbólico (COHEN, 2011). Quando a docente afirma que foi proibida de afixar os cartazes com a justificativa que os pais iriam compreender que a escola está induzindo, percebemos uma

censura internalizada a ponto de a participante não especificar que indução seria essa. Então, questionamo-nos a que nível chegou o sentimento de censura ao ponto dela nem ousar utilizar os termos. É como se estivesse proibida de nomear que tipo de indução seria essa, seria a indução à prática sexual ou às práticas homossexuais? Um dos principais perigos do pânico moral é justamente a utilização de explicações simples para fenômenos complexos que desconsidera as especificidades do fenômeno. Por essa razão, afirmar que cartazes ou palestras são capazes de denotar uma indução, seja ela qual for, é se utilizar de uma explicação simples para um fenômeno muito complexo que é a formação da identidade sexual e de gênero.

Através dessa fala também percebemos como o espaço escolar está impregnado de convicções religiosas e de um recrudescimento moral-religioso, conforme salientado por Castro (2015). Essa situação ajuda apenas na manutenção da inteligibilidade heteronormativa aqui compreendida como o processo de condensação de sentidos, baseado nos pares dicotômicos cuja a heterossexualidade é a norma dos binarismos de gênero, conforme denunciado por Butler (2003). Mais uma vez se evidencia um cerceamento em prol do que os pais podem achar, dessa forma parece que a educação fica apenas à serviço das convicções familiares heteronormativas ao invés de formar o aluno para a vida e de estar comprometida com um ensino laico. O fato de os pais sustentarem financeiramente as escolas privadas não pode ser um argumento que justifique a ausência de ações que contribuam para o fortalecimento do respeito à diversidade ou mesmo favoreça a restrição de ações como essas que objetivam apenas o debate das temáticas e o esclarecimento dos alunos. Nesse caminho, as instituições de ensino privadas se deixam guiar apenas por uma lógica de mercado esquecendo a sua função educadora de formação cidadã e democrática.

Fica evidente que o discurso institucional está impregnado dos efeitos do pânico moral, conforme conceituado por Cohen (2011), pois à medida que definem a atitude da docente como ameaçadora se utilizam de um fato que não tem o potencial de influenciar a identidade de gênero ou a orientação sexual dos alunos como se ele fosse capaz de promover mudanças significativas criando um alarde desnecessário. Percebemos isso através da fala da docente de como houve a justificativa que a instituição repassou quando afirmou que ela não deveria deixar aqueles cartazes, já que os pais dos alunos poderiam pensar que a escola estaria induzindo os filhos deles a serem gay, bissexual, lésbica, transgênero, transexual ou qualquer outra possibilidade divergente da heterossexualidade.

Esse fato corrobora com a pesquisa de Silva (2019) quando o mesmo afirma que o crescimento do pânico moral se torna inibidor da abordagem das temáticas de gênero e

sexualidade nas escolas, por favorecerem a compreensão que esses assuntos são imorais e pervertidos. Ao atribuirmos o rótulo de pânico moral a algum acontecimento, estamos afirmindo que ele está sendo exagerado em sua extensão e principalmente distorcido em seu significado (COHEN, 2011).

5.2.3 Resistência por insegurança

Outro aspecto que favorece a dificuldade e o distanciamento dos docentes das temáticas de gênero e sexualidade é sentirem-se inseguros por considerarem os assuntos delicados demais, polêmicos, melindrosos. Não podemos desconsiderar que essa compreensão das temáticas como assunto difícil de abordar é fruto do nosso processo sócio-histórico que ao longo do tempo construiu e validou apenas uma única forma de compreensão baseada na heteronormatividade. Todo esse controle do discurso só é possível devido os temas acerca da sexualidade e do gênero terem sido reduzidos ao domínio da linguagem a partir do século XVII, através do pudor que passou a restringir a circulação das temáticas, conforme Foucault (2003). Porém, vivemos tempos de polissemia de orientação sexual e identidade de gênero que escapam à lógica heteronormativa, situação que gera reflexo na prática docente devido à falta de legitimação social dessas novas possibilidades existenciais.

A partir da experiência a seguir percebemos como a falta de domínio das temáticas dificulta sua problematização em sala de aula, podendo ser justificada pela ausência de formação inicial e/ou continuada. O caso do docente M1 colabora para que ele não tenha segurança com o manejo da situação, o que lhe motiva a evitar novos debates por considerar o assunto delicado. Apesar do mesmo não ter especificado se o fato ocorreu na instituição pública ou particular, salientamos que na instituição privada esse tipo de dilema de abordar ou não abordar as temáticas de gênero e sexualidade é acentuado pelo risco de demissão.

Houve uma discussão em sala de aula porque estávamos nesse debate e um aluno disse que não aceitava, porque Jesus não aceitava e eu fui tentar desconstruir trazendo as leis de Deus e as leis de Moisés, mas não dá em nada porque o cara está fanático. Então, eu tive essa discussão, daí tentei evitar abordar esses assuntos mais delicados, pois foi um bafafá na sala de aula. (DOCENTE M1, 36 anos)

Esse discurso nos remeteu a um dado encontrado por Silva (2019) em sua pesquisa, quando um dos entrevistados afirmou que essas temáticas eram delicadas justamente referindo-se à pluralidade de visões ideológicas e religiosas de seus alunos que provocava confrontos em sala de aula. Sendo assim, os confrontos parecem ser inerentes a essas

temáticas, justificado pelo processo sócio-histórico sofrido pelas mesmas que produziu a inteligibilidade heteronormativa, situação que exige dos profissionais conhecimento e habilidades para enfrentarem essas situações adversas. Esse posicionamento do docente contraria as recomendações de Foucault (2003) que nos convida a falar do sexo e falar sobre ele publicamente de modo que não demarquemos o assunto entre o lícito e o ilícito ou condenando ou tolerando o mesmo. O autor afirma que é importante gerir esse tema inserindo-o em um sistema discursivo útil para todos.

Ao olharmos para o argumento utilizado pelo aluno que afirma não aceitar os debates de gênero e sexualidade porque Jesus não aceitava, percebemos como ele reitera através da sua fala a heterossexualidade compulsória provocando um constrangimento naqueles que discordam de sua compreensão de mundo ou que não vivenciam a heterossexualidade. Sendo assim, seu comportamento se inscreve em uma citacionalidade que busca reiteradamente contornar o “sexo”/corpo em uma materialidade e em uma condensação de sentidos da heterossexualidade como compulsória, conforme problematiza Butler (2000).

Ao questionarmos o Docente M1 sobre qual seria a sua preocupação para não abordar esses assuntos ele afirma: “[...] evitar polêmicas, pois é um desgaste tão grande de tanta coisa, preparar material, correções...”. O entrevistado se considera muito ocupado com diversas tarefas inerentes à vida profissional docente que prefere não abordar mais assuntos relacionados a gênero e sexualidade por considerar delicados. Vale ressaltar que apesar de não desejar mais abordar o assunto, sua iniciativa em debater sobre as temáticas, mesmo sem ter tido acesso à uma formação inicial ou continuada sobre o assunto, pode advir das consequências sofridas em decorrência da sua orientação sexual, já que o mesmo consegue compreender o real sofrimento vivenciado pelas pessoas que ocupam o lugar da abjeção (BUTLER, 2000).

Na fala seguinte ele demonstra que os profissionais da escola na qual trabalha nunca realizaram qualquer projeto com a finalidade de problematizar esses assuntos, justificando que além dos mesmos serem considerados polêmicos exigiria uma união entre os profissionais da instituição, como se fosse necessário um respaldo coletivo.

A gente nunca fez nenhum projeto por conta disso, a gente sabe que um projeto desse vai gerar muita polêmica e então tem que estar muito unido com a direção e a maioria dos professores (DOCENTE M1, 36 anos).

Junqueira (2018, p. 461) afirma que são diversos os protagonistas envolvidos na geração de polêmicas, principalmente os ultraconservadores cristãos e políticos que buscam construir uma “política discursiva, estratégias lexicais e argumentativas, artifícios retóricos,

equipamentos de persuasão, repertórios de lugares comuns, citações, imitações, deslocamentos, cadeias intertextuais, modos de difusão, redes de reformulação” com o propósito de fortalecer e difundir o pânico moral ao ponto de conseguir amedrontar os profissionais coagindo sua prática docente, como fica evidente na afirmação do Docente M1. Essa prática de produção de saber (FOUCAULT, 2003), utilizada por esses ultraconservadores, acaba disseminando erros e desconhecimentos sistemáticos acerca da sexualidade e do gênero, impactando a forma como os docentes lidam e se relacionam com o assunto.

A seguir, o Docente M3, em sua fala, afirma que na escola em que atua, os profissionais abordam os temas apenas de forma indireta (estritamente o necessário), por considerarem as temáticas delicadas e polêmicas. Essa percepção é justificada com um exemplo de outra escola próxima na qual existiu uma divisão entre os docentes relacionados a um evento/projeto em que alguns professores discordaram da forma com que as temáticas de gênero e sexualidade foram abordadas, situação que envolveu também os pais dos alunos. Para o participante isso provocou receio (insegurança) na abordagem dos temas de forma aberta em sala de aula, motivando-os a abordarem apenas de forma indireta.

Na escola que eu trabalho a gente aborda de forma indireta, a gente gosta de trocar fichinha, na sala dos professores a gente comenta que a gente tenta fazer essa abordagem. Por que uma abordagem indireta? Porque às vezes é um tema delicado e a gente fica sem querer se envolver muito e causar polêmicas, a gente tem exemplos de uma escola próxima a nossa que houve algo, houve um evento, um projeto e o corpo docente se envolveu muito e aí terminou causando polêmica que envolveu outros professores que não concordavam com a temática sendo trabalhada daquele jeito e com pais de alunos, então eu acho que esse exemplo que ocorreu em uma escola da rede estadual deixou as demais com o pé atrás quando se trata de levar esse assunto adiante em sala de aula, agora a gente leva, mas assim de forma indireta (DOCENTE M3, 33 anos).

Uma sensação que emerge da leitura desse relato é o fato de parecer que os docentes sentem que estão fazendo algo errado ao abordarem o assunto abertamente, restando-lhes apenas a opção de abordar indiretamente por sentir medo da exposição que pode ser gerada caso a situação mobilize a opinião social, o que também lhes motiva a adotar uma atuação discreta. Semelhante ao participante anterior, a Docente F2 também considera que esses assuntos precisam ser abordados com sutileza. Mas, para ela, essa prática sutil visa promover um cuidado ético ao buscar não ser invasiva ao mesmo tempo que se preocupa em não causar confusão em seus alunos.

Mas para nós professores a gente tem que ir com mais sutileza para não haver invasão e nem haver confusão para o aluno, porque vai que o aluno está indeciso e diz “mas a professora falou que eu sou” ou “a professora com a fala dela me deu um estalo e eu sou pam, eu sou bissexual”. Então é um espaço em que a gente tem que ter muito cuidado, é muito melindroso, tem que ter muito cuidado para entrar nesses espaços. (DOCENTE F2, 43 anos)

A fala da Docente F2 demonstra uma insegurança em ser responsabilizada pelas “escolhas” que os seus alunos venham a tomar a partir do seu discurso proferido em sala de aula, como se apenas sua fala fosse capaz de desencadear um processo de identificação de gênero ou de definição de orientação sexual. Sabemos que esses processos de definição são processuais e ocorrem ao longo da vida de cada sujeito. Dessa forma, uma fala por si só não seria capaz de eliminar indecisões a ponto da profissional poder ser responsabilizada por isso.

Intuímos que o seu receio de adentrar nesse espaço se justifique pela via da cruzada moral, conforme Junqueira (2018). Para o autor, a cruzada moral enquanto um empreendimento político-discursivo reiteradamente fundamentalista que trabalha incessantemente em defesa da manutenção das hierarquias sexuais, da família heterossexual, da restrição à educação sexual entre outros contribui para o surgimento de comportamentos como esse apresentado pela docente. Os agentes dessa cruzada promovem um verdadeiro patrulhamento contra os que trabalham e dão visibilidade às temáticas de gênero e sexualidade. Sendo assim, a profissional sente que pode ser culpabilizada ou responsabilizada a qualquer momento pelos atos de sua prática docente.

5.2.4 Resistência devido a vigilância da prática docente

Outro aspecto que tem influenciado no modo com que os docentes lidam com as temáticas de gênero e sexualidade em sua prática diz respeito a vigilância que os mesmos sofrem em relação à sua atuação em sala, principalmente quando envolve as temáticas de gênero e sexualidade. Esses profissionais sofrem vigilância por parte dos pais dos alunos, dos outros docentes e dos próprios alunos, situação que dificulta a atuação e gera receios nos profissionais devido à sensação de monitoramento e a necessidade de estar se justificando com certa frequência como se precisassem o tempo todo prestar contas das suas atitudes. Vejamos a seguir:

Eu sempre enfrento algumas dificuldades porque eu tenho várias famílias, eu tenho as famílias mais conservadoras, eu tenho as famílias mais tradicionais eu fui questionada mais de uma vez na minha prática, então assim a gente tem alguns entraves (DOCENTE F3, 34 anos).

Como percebemos, ao longo da discussão teórica apresentada nessa pesquisa, é inegável o recrudescimento neoconservador e como este tem impactado as diversas realidades em nosso país. Esse impacto fica evidente na fala a seguir, quando a docente relata diversas situações nas quais sua prática foi monitorada por pais, alunos e outros docentes. Ela atribui suas dificuldades à grande dimensão do (neo)conservadorismo. Sabemos que esse movimento se fundamenta nas concepções cristãs e que o “ideologia de gênero” tem sido o *slogan* dessa cruzada moral. Existem profissionais que verdadeiramente se posicionam frente a esse jogo de forças e poder, mas efetivamente pagam um preço por adotarem uma prática de promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual.

Eu sigo resistindo (lutando), mas o conservadorismo é muito grande, aí tem sempre a premissa do porquê tocou nesse assunto, porque o texto tinha que falar sobre isso. Na verdade, tudo hoje é ideologia, então se a gente traz um texto em redação, por exemplo, a gente trabalhou a diversidade de famílias, então gera polêmica. Porque o conservador diz: “minha mãe comentou em casa que não havia necessidade da abordagem desse texto”, então pede para sua mãe vir conversar comigo. Sabe, existe um entrave, existe também a resistência e os mandados de recado: “minha mãe questionou em casa qual é o banheiro que o Lucas (mulher trans que ainda não usa o nome social, devido ser menor de idade) frequenta, qual o banheiro que o Gabriel (homem trans que já utiliza o nome social, já que teve a autorização da mãe) frequenta...” tem isso tanto por parte do aluno e infelizmente também tem por parte de alguns professores (DOCENTE F3, 34 anos, grifo nosso).

Guizzo e Felipe (2015) apontaram, em sua pesquisa, como principal entrave para os debates sobre gênero e sexualidade a resistência familiar, que acaba dificultando o avanço dessas discussões nas instituições educacionais. Percebemos, através dos recados que a docente recebe questionando qual o banheiro os alunos transgêneros utilizam, a necessidade que essa mãe tem de reforçar nesses sujeitos o lugar da abjeção, pois ao demarcar implicitamente que a mulher transgênero não pode utilizar o mesmo banheiro que sua filha, ou homem transgênero não pode utilizar o banheiro do seu filho, a referida mãe reforça a impossibilidade de existência social desses sujeitos, seja através dos aspectos subjetivos como a internalização da proibição ou dos aspectos objetivos da situação que é não poder utilizar o banheiro compatível com sua identificação de gênero (BUTLER, 2000; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016).

A fala da Docente F3 confirma esse entrave e amplia-o para a relação com os seus alunos e os colegas de trabalho. O fato de precisar estar se justificando gera um desgaste na docente que a longo prazo pode ser vencida pelo cansaço e desânimo em lutar contra a desigualdades de gênero e contra a heteronormatividade. Vale ressaltar que a participante

afirma existir na sua instituição uma gestão atuante no combate ao preconceito, mas em suas falas não percebemos um apoio direto dessa gestão em relação às dificuldades mencionadas por ela na entrevista.

Na nossa escola, por exemplo, a nossa gestora e a nossa adjunta estão sempre combatendo (o preconceito), o trabalho delas é muito difícil, pois temos colegas que são difíceis, que não acolhem o discurso pela empatia e aí entra a lei (o acionamento do código jurídico) e o direito de ir e vir de todo mundo (que garante o direito de acesso e permanência de qualquer aluno, independente [sic] de sua orientação sexual ou de gênero) (DOCENTE F3, 34 anos, grifo nosso).

Destacamos que o fato da gestão se preocupar e atuar no sentido de combater as formas de preconceitos já é um avanço, mas sabemos que na maioria das realidades são apenas atuações pontuais que não conseguem promover mudanças efetivas na realidade escolar. Precisamos de gestores que atuem no sentido de superar as lacunas históricas existentes para efetivação dos direitos da população LGBTQI+.

Maria do Carmo Santos (2016) nos convida a uma revisão da cultura dominante em relação às diversas configurações de gênero e da sexualidade, que costuma negar a possibilidade de um currículo queer que atormente as construções binárias, heterossexistas e heteronormativas que embasam as relações sociais e práticas educativas, já que, enquanto não vivemos esse processo de revisão, diversos sujeitos continuam sendo invisibilizados e mergulhados nas desigualdades de gênero e sexualidade que se fazem presentes nas diversas esferas da educação devido a legitimidade que dão a um currículo dominante que costumeiramente naturaliza e cristaliza os papéis de gênero e os preconceitos.

Um aspecto muito triste que se evidencia nesse eixo de análise é o fato de que apesar de existir muitos conflitos pessoais em sala de aula inerentes às questões de gênero e sexualidade, alguns profissionais não se sentem autorizados a tratar desses assuntos por receio da vigilância que alguns colegas de profissão exercem sobre a prática docente que podem chegar a repercutir nas famílias dos alunos como, se evidencia na fala a seguir:

Nós temos muitos conflitos dentro de sala de aula, muitos conflitos pessoais dos nossos alunos e às vezes nós não podemos tocar, nós não podemos chegar, porque vai que um colega olhe e diz “fulano está falando sobre sexualidade com fulana” e se a mãe de fulana souber vai quebrar o pau com a escola, entendeu? (DOCENTE F2, 43 anos).

Essa fala nos remete a uma reflexão levantada por Silva (2019), a partir da teoria de Moscovici e Doise, quando ele fala sobre os sujeitos considerados “adaptados”, sendo aqueles que valorizam e comungam com as bases hegemônicas negando toda a diferença. Percebemos

que alguns docentes estão sensíveis aos sofrimentos dos seus alunos em relação às questões de gênero e de sexualidade, porém eles acabam escolhendo permanecer em silêncio para não sofrerem sanções, o que favorece o grupo dos “adaptados”, dos hegemônicos. Na fala acima essa situação se materializa pelos colegas que vigiam a Docente F2 e os pais dos alunos que podem “quebrar o pau”, já que, caso a docente adotasse uma postura diferente, poderia ser associada aos sujeitos “desadaptados” que são aqueles considerados subversivos, insubmissos, ou seja, os corpos abjetos. Essa resistência em agir de acordo com o que sentem devido ao medo da vigilância acaba favorecendo a perpetuação de terríveis violências, abusos e desprezos, isto é, a LGBTfobia praticada e re(produzida) no cotidiano escolar.

5.2.5 Resistência por não se sentir capacitado para abordar os temas

Esse aspecto é bem recorrente nas pesquisas, evidentemente, se não existe uma legislação que torne os temas de gênero e sexualidade obrigatórios, pelo menos nas formações iniciais dos cursos de licenciatura. Dificilmente teremos profissionais minimamente preparados para enfrentarem os diversos dilemas que emergirão em sala de aula acerca desses temas. Sabemos que apenas a formação não será suficiente para dar conta de todas as nuances inerentes à realidade. Vale destacar que os PCNs (1997) ao adotarem gênero e sexualidade como temas transversais, ainda estão em vigor. Entretanto esses documentos estão sendo soterrados diante dos silenciamentos dos planos nacional, estaduais e municipais de educação e da BNCC sobre as referidas temáticas como norteadores para a educação básica.

Um processo de desestabilização da heteronormatividade compulsória seria um excelente começo, pois até o momento percebemos a forma precária de lidar com as temáticas que fica evidente desde o modo como o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) trata o assunto de forma genérica até a forma que os projetos políticos pedagógicos das instituições se comprometem em discuti-lo (SILVA, 2015; MIRANDA; OLIVEIRA, 2016).

Se esse espaço na formação inicial ainda não foi garantido, isso também implica na promoção de outras ações. Se não conseguimos oferecer o conhecimento básico sobre o assunto como poderemos aprofundar questões próprias do cotidiano escolar que são extremamente emergentes nesse século? Como exemplo dessas questões, temos o caso relatado pela docente que recebeu o seu primeiro aluno transgênero e teve extrema dificuldade em saber como lidar com a situação. Nesse contexto, ainda fica evidente que os docentes não conseguem compreender a “fluidez” que o gênero e a orientação sexual possuem pelo fato de

um aluno namorar com pessoas de ambos os gêneros. Essa situação nos remete a lógica heteronormativa da inteligibilidade dicotômica, excludente e hierarquizada em que fomos interpelados como sujeitos “assumindo” sempre um único termo dos pares de macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual (MIRANDA, 2013).

A gente teve também a falta de conhecimento para saber lidar com a situação. Não só com essa questão da orientação sexual, mas com essa questão realmente do nosso aluno trans que já veio com o nome social, então precisava do nosso apoio ainda maior no combate ao preconceito. [...] às vezes é muito desafiador para a gente. Vou lhe explicar em quais aspectos: Aquele aluno que diz para gente “eu sou gay”, tranquilo, “eu sou lésbica”, tranquilo, a gente já comprehende bem. Mas hoje, nós temos na escola o aluno que namora menino e menina. Nós temos o aluno que, durante um tempo do ano, seis meses, namora menina e depois muda e namora só menino e isso traz para o ambiente escolar algumas questões porque assim, esse aluno que tem essa vivência nem sempre os pais dele sabem e aí a gente tem alguns problemas que não gostaria de ter, a gente queria muito ter psicólogo e assistente social na escola para dar conta disso e a gente não sabe lhe dar, porque assim, o aluno está chorando hoje, o que houve? Não quer assistir a aula, porque brigou com fulano? “Não professora!” Não namora mais com fulano, mas com sicrano. Aí no outro dia se repete e no outro, com quatro dias seguidos: vamos chamar mainha? “Não pode, porque minha mãe não sabe disso”, por algum motivo a mãe vem na escola e fica sabendo e sobra para o professor. Foi o professor que contou, então são situações bem difíceis (DOCENTE F3, 34 anos).

Essas questões levantadas pela docente no que diz respeito ao aluno que namora meninos e meninas nos remete a uma afirmação feita por Salih (2012) quando diz que a nossa anatomia é discurso ou significação, o que possibilita um processo de ressignificação que desafiará a hegemonia heterossexual. À medida que esse aluno se permite dar ao seu corpo um novo sentido pela via da ressignificação se experimentando de diversas formas, ele duela com as convicções heteronormativas. É como afirma Vianna e Cavaleiro (2015), todos os espaços da escola estão impregnados de afetos, aventuras, experimentações e experiências de prazer que não é possível negarmos.

Outra fala que reforça o lugar do desconhecimento, ocupado por muitos profissionais, é traduzida pelo relato do Docente M2 que, apesar de sua formação inicial ser em licenciatura em Química, precisou lecionar a disciplina de Biologia e se deparou com questionamentos de uma aluna que lhe surpreendeu pelo fato dela ter se “consultado” com ele sobre a sua primeira relação sexual e menstruação. O docente acredita que ela deveria tratar dessas questões com uma professora mulher. Porém a aluna se sentiu à vontade em falar com ele, o que nos mostra que independente de sexo, gênero, orientação sexual ou formação acadêmica todos os

professores estão expostos a ter que tratar das temáticas de gênero e sexualidade, mesmo quando não se sentem totalmente preparados.

Um fato que eu tinha comentado antes, da questão da menina. A aluna tinha tido a primeira relação sexual e não tinha contado para o pai e nem para a mãe e estava com o fluxo menstrual muito intenso. Fazia dias que ela estava sangrando, ela não procurou o médico, não procurou a professora por ser mulher, ela veio falar comigo porque eu era o professor de biologia da época, ela disse: “professor eu quero conversar com o senhor”, o cara vai pensando logo que é sobre nota, é não sei o quê, não, é sobre menstruação, eu até brincava que sou professor de química e ninguém me pergunta como é que faz a bomba atômica, ninguém me pergunta nada específico, “professor quero fazer um sabre de luz”, não, mas as pessoas chegavam para me perguntar sobre menstruação, sobre desenvolvimento de mamas. “Professor eu estou achando que um seio meu está maior que o outro”, aí eu disse: vixe Nossa Senhora o que é que eu vou falar para uma menina sobre isso, cadê a outra professora de biologia, alguém me acuda aqui por favor, é tenso. [...] Eu acho que a questão do profissional de educação é isso, a gente tem que orientar o aluno e é isso que eu me cobro. Às vezes eu não sei como orientar o aluno se eu nem tenho orientação sobre as coisas, nem eu consigo entender, é bem chatinho isso, é bem desconfortável ter essas conversas (DOCENTE M2, 28 anos).

Apesar de existir um discurso social defendido pelos agentes da cruzada moral que argumentam ser papel da família toda educação moral e sexual dos filhos, conforme Junqueira (2018), fica evidente como esses temas adentram o espaço escolar justamente por não encontrar espaço entre aqueles considerados responsáveis legítimos por esses jovens. Porém, esses alunos, na maioria das vezes, encontram profissionais que efetivamente não possuem um conhecimento consistente capaz de sanar as diversas interrogações trazidas por aqueles alunos que compreendem a escola como a sua única alternativa para o esclarecimento.

Percebemos no Docente M2 um esforço e até mesmo um desejo de poder contribuir com a formação pessoal dos seus alunos. Mas, segundo seu relato, a Gerência Regional de Educação (Agreste Centro Norte) não tem oferecido formação nos temas de gênero e sexualidade para todos os professores.

Às vezes você quer trabalhar, mas não existe nenhum prenúncio para isso. Desse pouco tempo que estou no Estado, de 2017 para cá, eu não vi nenhuma formação da GRE nesse sentido. Pode ser que tenha tido uma formação e não tenham convidado todos os professores, convidaram determinados grupos de professores. Às vezes tem isso, tem uma formação só para aquilo, aí a pessoa fala só com os professores de química e chama para a formação, ou formação só em matemática ou alguma coisa do tipo, pode ser que tenha tido uma formação para professor de sociologia e filosofia, mas para o público geral dos professores, até então, não teve (DOCENTE M2, 28 anos).

Um questionamento que surge a partir do relato desse docente é como o órgão define os profissionais que participarão das formações, se todos eles estão expostos a situações que exigirão deles um preparo e conhecimento mínimo que seja para lidar com o assunto. Se essa prática da escolha de apenas alguns profissionais tem se efetivado, consideramos uma estratégia ineficiente, pois como demonstramos aqui, os alunos recorrem àqueles professores que eles consideram possuir abertura e isso independe da área de formação.

A partir da afirmação da Docente F1, percebemos que esse descompromisso não é só da GRE, mas também das escolas que na maioria das vezes não demonstram muito esforço em oferecer espaços de formação em relação às temáticas de gênero e sexualidade para os seus profissionais, repassando para eles a responsabilidade de gerir as situações de sala de aula sem oferecer as ferramentas mínimas. Esse descompromisso nos remete às reflexões de Lopes (2008) que sinaliza o apagamento dessas questões no espaço escolar, como se o corpo, na escola, fosse efetivamente destituído de desejo, como se olhássemos para os alunos apenas preocupados com a aprendizagem cognitiva e com a aprovação deles no vestibular, o apagamento dessas questões visa tornar as temáticas de gênero e sexualidade despercebidas no espaço escolar. Nesse contexto, a Docente F1 afirma que:

Eu acho que eu preciso estudar mais, eu acho que as instituições devem nos preparar mais, eu acho que devia ter cursos específicos para isso, até para a gente poder se expressar e falar da forma correta porque, para mim, nomenclatura não é nada demais como eu disse antes, mas para uma pessoa que é homossexual pode ser. Eu, na sala de aula, estou falando sobre ideologia de gênero e não pode, é para falar de diversidade e alguém se sente magoado, machucado em relação aquilo. Eu creio que nós precisamos de mais informações. Qual é o problema? O problema é que jogam tudo nas nossas costas e não dão um direcionamento de como eu devo fazer, isso acontece com a questão da deficiência, isso acontece com a diversidade, com a pluralidade, isso acontece com novas estruturas de ensino, jogam para a gente e dizem: se vira, como se professor fosse um jogador que tem que estar correndo atrás da bola [...]. Não estou dizendo que a gente é vítima, “ah, os coitadinhos dos professores”, não, porque a gente tem que correr atrás também. [...] Então eu creio que a formação é o melhor caminho e enquanto não tiver uma formação adequada nossa educação sempre vai ter erro, tanto de um lado como de outro (DOCENTE F1, 32 anos).

Sem a formação necessária fica difícil para o profissional se desvincular da sua visão particular de mundo que na maioria das vezes está embasada em valores e convicções religiosas, o que fragiliza a prática docente comprometida com a democracia e a igualdade de direitos, conforme Castro (2015). Quando não temos acesso ao conhecimento específico de

um tema, nossa visão fica limitada sobre ele, já que não somos provocados a questionar a nossa visão de mundo. Nesse caso, não questionamos a hegemonia da inteligibilidade heteronormativa ou da heterossexualidade como compulsória.

5.3 Identificação das estratégias utilizadas pelos docentes para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade.

Respondendo ao nosso segundo objetivo específico: identificar as estratégias utilizadas pelos docentes, diante do recrudescimento neoconservador da sociedade brasileira, para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade, percebemos a partir dos relatos dos professores como as estratégias utilizadas por cada um deles é pessoal e diz respeito ao contexto no qual cada um está inserido, já que algumas instituições apoiam a abordagem dos temas de gênero e sexualidade e outras não. Percebemos que apesar das resistências encontradas anteriormente, os docentes que usam estratégias para abordar os temas em sala de aula demonstram uma certa sensibilidade às questões relacionadas com a diversidade de gênero e de sexualidades, inferimos que isso ocorre devido a frequências que essas questões têm emergido em sala de aula a partir das problemáticas pessoais de cada aluno.

Ficaram evidentes duas categorias de análise: a primeira denominada de Estratégias de Prevenção, Conscientização e Respeito à Diversidade que demonstram comportamentos e atitudes por parte dos docentes com o objetivo de promover um convívio de respeito à diversidade e equidade de gênero a partir da abordagem das temáticas de gênero e sexualidade; e a segunda denominada de Estratégias de Resolução de Conflitos que descreve as formas que os profissionais encontram para corrigir, reverter ou minimizar os efeitos das situações nas quais o preconceito e a LGBTFobia ocorreram.

Quadro 5 - Síntese das categorias de análise temática do segundo objetivo específico

Categoria de análise temática	Descrição da categoria
Estratégias de Prevenção, Conscientização e Respeito à Diversidade	Nessa categoria de análise fica evidente o esforço que os profissionais têm despendido para promover o respeito à diversidade entre os alunos, seja trabalhando a prevenção, a conscientização ou o respeito.
Estratégias de Resolução de	Diane das diversas formas de violência que ocorrem no espaço escolar essa categoria de análise desvela as

conflitos	estratégias utilizadas pelos docentes na resolução dos conflitos. Eles se utilizam desde a conciliação entre as partes envolvidas até o acionamento do conselho tutelar com o objetivo que o conflito seja solucionado.
------------------	---

Fonte: O Autor (2021)

5.3.1 Estratégias de Prevenção, Conscientização e Respeito à Diversidade

Percebemos nas falas de alguns professores a existência de uma preocupação com o bem estar dos seus alunos, situação que os motivam a promoverem o respeito às diversas formas de amor e à valorização dos alunos que devido à sua identidade de gênero e orientação sexual acabam sofrendo diversas violências na escola. A Docente F1 se utiliza de exemplos para ampliar a compreensão dos seus alunos acerca das diversas formas de relação que vão muito além dos padrões heteronormativos estabelecidos, como podemos ver na fala a seguir:

Então, a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande na hora que a gente vai expressar a situação em relação a isso. [...] busco trazer na minha própria sala de aula exemplos. Eu não posso expressar apenas a relação homem e mulher, quando hoje a gente tem relações de várias formas. Então, eu tento nos meus *slides*, na minha aula, falar da melhor forma possível em relação a todas as formas de amor, como dizia Lulu Santos toda forma de amor é válida (DOCENTE F1, 32 anos).

É interessante percebermos que a docente considera necessário ter um jogo de cintura para abordar os temas aqui pesquisados, principalmente quando observamos a influência do pânico moral na promoção das resistências. Ela já demonstrou uma preocupação em abordar o assunto de modo que promovesse o respeito e ampliasse o olhar dos seus alunos para a diversidade. A partir desse esforço da docente percebemos como a sala de aula é consideravelmente um dos melhores espaços para problematizarmos essas questões, pois como aponta Lima (2016), a escola é o ambiente ideal para percebermos as diferenças através da riqueza social existente nesse ambiente contradizendo toda a rigidez que se impõe através de padrões morais fundamentados na heterossexualidade compulsória.

A seguir, veremos que é a partir de uma compreensão de mundo mais ampla que a Docente F2 norteia sua prática pautando seus ensinamentos no respeito e na valorização da pessoa humana. Ela toma o respeito como a principal premissa para sua atuação e busca difundi-lo para seus alunos, precisando em alguns momentos fazer uso da sua autoridade para efetivar a prática do respeito nas relações de sala de aula, como ela afirma:

Olhe, minha estratégia é o respeito. Eu acho que é a base de toda boa e qualquer convivência, pois onde há respeito pode-se conviver o negro, o branco, o índio, e o alemão. Pode-se haver qualquer tipo de convivência, eu só peço a eles que respeitem. [...] então eu exijo primeiramente e inicialmente o respeito, eu acho que essa figura do professor, essa figura tradicional do autoritarismo, não é autoritarismo não, é a lição, não é autoritarismo é uma lição com o ser humano. Graças a Deus eu me considero ter essa vantagem, eu tenho uma transitoriedade entre eles, entre todos e eu consigo, graças a Deus eu consigo isso daí [...] Olhe, quanto aos alunos eu sempre trato da seguinte forma: é uma questão em que você tem que saber seu posicionamento político, político eu digo enquanto posicionamento no mundo porque se você não for forte suficiente, e infelizmente em todas as etapas da vida nós temos que ser fortes, a partir da nossa briga pelo nascimento, pelo óvulo e o espermatozoide, se não for o mais forte que vença nós não estaríamos aqui. Mas eu acredito que as pessoas têm que ser fortes, as adversidades elas vão vir, mas se nós estivermos preparados nós vamos enfrentar com naturalidade e com conhecimento, porque quem tem conhecimento não leva pisão, não é oprimido, sabe dos seus deveres, sabe dos seus direitos (DOCENTE F2, 43 anos).

Foi surpreendente encontramos no campo de pesquisa uma profissional que demonstra uma preocupação com a autovalorização dos seus alunos através da importância de um posicionamento político. Percebemos em sua prática uma educação que vai além da reprodução do conhecimento e ensina valores e princípios para a vida. Utilizando a sala de aula como instrumento para instigar seus alunos a acreditarem em si mesmos gerando, assim, um movimento capaz de promover a desestabilização e a desconstrução da inteligibilidade heteronormativa. Intuímos que o fato da docente ser negra, contribuiu para que ela pudesse compreender, a partir da sua experiência pessoal, os efeitos da indiferença, do preconceito racial e da exclusão. Essas violências provavelmente contribuíram para que a docente apresentasse um posicionamento diferenciado em relação aos sujeitos pertencentes à população LGBTQI+ como se evidencia a seguir:

Eu sempre procuro assim valorizar. Isso é muito importante porque outros podem estar dentro da situação e pensar “meu Deus se eu continuar com esse pensamento que eu sou (LGBTQI+), que eu sinto isso, que eu sinto aquilo, eu não vou ser nada na vida”. E eles tem que acreditar que eles vão sim ser alguma coisa na sociedade, que façam a sociedade mudar essa opinião, eles têm que ser esse instrumento de transformação da consciência da sociedade (DOCENTE F2, 43 anos).

Apesar de todo processo de interpelação produzido pela inteligibilidade heteronormativa na qual todos nós estamos inseridos e somos convocados diariamente a

assumi-la, como afirma Salih (2012), essa interpelação não é unilateral, pois para sua efetivação é necessário que o sujeito se reconheça nesse chamado e vire-se em resposta (BUTLER, 2003). Percebemos na atitude da docente a sua recusa em responder ao chamado dessa inteligibilidade a todo momento, apesar de estar imersa nela, mostrando-nos como é possível subverter tal lógica superando aquilo que é permitido como “normal” ou “anormal” para as categorias de corpo, gênero e sexualidade.

Um instrumento utilizado para a efetivação da estratégia de alguns docentes foi o acordo pedagógico compreendido via contrato verbal entre os docentes e seus alunos, no qual ambos estabelecem regras de convivência de modo a facilitar as relações no ambiente da sala de aula. Esse instrumento foi utilizado principalmente para prevenir a ocorrência de brincadeiras pejorativas que é um dos principais momentos no qual emergem os temas de gênero e sexualidade em sala de aula, já que os alunos se aproveitam das brincadeiras para menosprezar, subjugar e humilhar aqueles que se diferenciam dos padrões considerados hegemônicos de gênero e da heterossexualidade.

Eu faço um acordo pedagógico com eles e digo que eu não aceito (brincadeiras pejorativas), mas sempre surge, pois são adolescentes e crianças. Enfim, sempre tem uma brincadeira, então eu tento ir o mais direto possível e quando eu vejo que a minha abordagem não funciona, de alguma forma ou porque eu estou sendo grossa demais ou porque não estou sendo compreendida, então eu levo para a coordenação da escola ou para psicóloga aquilo que eu achar que deve naquele momento para intervir, para ajudar (DOCENTE F1, 32 anos).

Enquanto a Docente F1 utiliza o acordo pedagógico como ferramenta para a promoção do respeito entre os alunos, a Docente F2 amplia os efeitos do acordo pedagógico para além da sala de aula por compreender que a presença do aluno fora dos portões da escola é uma extensão da instituição de ensino, pois à medida que ele é reconhecido pela sociedade como aluno daquela escola o seu comportamento será associado aos valores preconizados pela instituição:

Quando a gente faz um acordo pedagógico com eles, esse acordo pedagógico não vai somente até o portão da escola, ele vai até depois do portão. Porque isso é imprescindível, isso é uma exigência mesmo, o aluno é um representante da escola, onde ele estiver vai estar representando a escola (DOCENTE F2, 43 anos).

Outro instrumento utilizado como ferramenta de conscientização e de promoção do respeito à diversidade é a realização de palestras, que consiste no convite de profissionais externos à instituição para exploração de um tema através de recursos orais e/ou visuais. No

caso da instituição de ensino na qual a Docente F1 trabalha, eles utilizam as palestras sobre gênero e sexualidade com o objetivo de promover um tratamento igualitário entre os alunos de modo que eles se sintam respeitados em suas diferenças como exemplificado na fala a seguir:

Nós, na instituição, buscamos fazer o máximo para que todos sejam tratados por igual, então isso é uma das coisas que a gente mais faz, então a gente sempre incentiva, a gente sempre leva palestra, a gente sempre faz momentos lúdicos para eles se sentirem à vontade, para eles serem quem realmente são dentro da escola, para eles não se sentirem acorralados de alguma forma, então a gente tenta buscar isso da melhor maneira possível (DOCENTE F1, 32 anos).

Um aspecto que faz a diferença no processo de abordagem dos temas e na escolha da estratégia a ser utilizada pelo profissional é a criatividade na seleção e utilização do recurso que facilitará o diálogo. A Docente F2, em sua fala a seguir, demonstra a sua capacidade em utilizar diversas ferramentas, tais como: imagens, roda de conversas e caixa da resposta para facilitar a participação dos seus alunos. Diante dessa capacidade mais democrática nas abordagens dos temas de gênero e sexualidade, a docente nos mostra como é possível tratar desses assuntos em sala de aula apesar dos desafios existentes.

Olha, eu sempre procuro trazer algumas cenas, eu gosto de trazer muito a questão do visual para eles, eu faço uma roda de conversa. Às vezes, para não expor a fala do outro, eu coloco os bilhetinhos na caixa e nós vamos lendo diante de perguntas que podem surgir, no caso eu lanço a pergunta e quem quer responde oralmente. Ou escolhemos se vamos responder oralmente ou escolhemos a caixa da resposta, não vou dizer quem é que respondeu, mas eu vou dar o direito do outro também complementar a resposta, quem sabe se aquele outro não é pessoa que elaborou a questão (DOCENTE F2, 43 anos).

Na prática profissional da Docente F3 uma estratégia utilizada fez literalmente a diferença na vida de um dos seus alunos e principalmente na vida daqueles que participaram da disciplina de Áudio Visual. Através da gravação em vídeo de um depoimento do aluno Gabriel, que é um homem transgênero, os outros alunos tiveram acesso aos percalços vividos por ele para se aceitar e se assumir como tal. Esse exemplo nos mostra que não é necessário grandes recursos para promover o diálogo sobre esses temas, basta boa vontade e iniciativa para conseguirmos transformar as vidas dos nossos alunos. Conforme Silva (2019) apontava, esse é um caminho viabilizador para o manejo dos desafios inerentes a essas temáticas em

sala de aula. Por meio desse caminho, há justamente a valorização das diferenças que abre possibilidades transformadoras para a vida dos sujeitos, como veremos a seguir:

Eu tenho uma (disciplina) eletiva de Áudio Visual e eu entrevistei (...) o meu aluno Gabriel, que era menina e hoje é Gabriel. O meu Gabriel contou a sua história no vídeo porque, para ele, foi mais fácil dessa forma, afirmando que sempre foi Gabriel, mas que na verdade não havia espaço em casa para ele ser Gabriel. Então precisou a mãe romper com o casamento, precisou saírem de Garanhuns e vir para Caruaru. Ele relatou que desde pequenininho quando jogava futebol, às vezes, os meninos não o acolhiam, mas depois foram percebendo que era da natureza e ele foi vencendo as dificuldades, que ele não tinha interesse por meninas e aí chorou, se emocionou. Falou também da sua luta para ser quem ele de fato é e aí a gente viu vários alunos se emocionarem e depois da culminância da eletiva, depois do vídeo, eles olharam Gabriel diferente. Chegou o respeito porque aí viram a pessoa do Gabriel, tudo que Gabriel sofreu para ser quem é hoje e o amor sobre tudo da mãe dele, o apoio (DOCENTE F3, 34 anos).

A partir desse relato, podemos perceber a capacidade que temos de subverter as estruturas discursivas existentes, pois à medida que Gabriel se permite viver em consonância com a sua identidade de gênero mostrando que as estruturas não são fixas, mas puramente performáticas ele abre espaço para desestabilização das estruturas de gênero. É justamente essas desestabilizações das estruturas de gênero que nos permite encenar modos distintos dos quais somos interpelados o tempo todo (SALIH, 2012).

Outra estratégia utilizada pela Docente F3 foi o uso de textos como recurso capaz de promover a reflexão de diversos assuntos, já que sua formação é licenciatura em letras e ela leciona as disciplinas de português, literatura e redação. O texto acaba sendo o recurso inerente à sua área de atuação. Ela amplia a sua estratégia de ensino e abordagem das temáticas de gênero e sexualidade à medida que também faz uso das rodas de debates e mesas redondas, como veremos em sua fala a seguir:

Com Língua Portuguesa o meu grande recurso é o texto, então assim por volta e meia eu trago um texto que fale de empatia, que mostre essas diferenças, esses diferentes núcleos familiares, as diferentes formações [...] em minha prática são mais os textos, as rodas de debates, as mesas redondas, mas eu preciso fazer, então a gente continua ali trabalhando essa conscientização (DOCENTE F3, 34 anos).

O Docente M1 também costuma utilizar os textos como estratégia de promoção de reflexão sobre as temáticas aqui estudadas, porém vale salientar que a atuação dele em comparação com a da Docente F3, apesar da utilização de textos, se diferencia à medida que o docente costuma utilizar textos sobre o assunto apenas quando ocorre algum fato de grande

repercussão midiática. O risco dessa estratégia é que se não acontecer um fato considerado estrondoso, conforme a fala do participante, as temáticas correm o risco de serem negligenciadas. Outra forma que ele encontrou para trabalhar os assuntos foi convidar seus alunos para falar sobre uma determinada temática e inserindo no debate as questões de gênero e sexualidade, conforme relato a seguir:

Quando acontece algo que passou na mídia e foi muito estrondoso você leva para sala de aula um texto falando sobre o assunto e então você abre para o debate e escuta a opinião de cada um. Você pode fazer um trabalho dentro da sala de aula como eu já fiz, para cada mulher falar sobre vários preconceitos e no meio você coloca esses (gênero e sexualidade), porque até o grupo que ficou com o tema homossexualismo, ele fica com receio se tiver homem, se tiver mulher não, ela vai falar tranquilo, se tiver homem ele vai falar: “eita, eu fiquei com o tema dos gays”, ele vai dizer desse jeito (DOCENTE M1, 36 anos).

Percebemos na fala do docente como a ausência de formação inicial ou continuada pode impactar a prática docente, pois ele utiliza o termo homossexualismo demonstrando não compreender que o sufixo “ismo” tem o sentido de doença. Desde 1948, o termo homossexualismo foi inserido na CID (Classificação Internacional de Doenças) na categoria dos transtornos de personalidade patológica, conforme Rui Laurenti (1984), trazendo grande sofrimento psicológico e social para os indivíduos que não se enquadravam na heterossexualidade. Foi apenas em maio de 1990 que a homossexualidade deixou de ser classificada como doença através da OMS (Organização Mundial da Saúde) que retirou o termo da CID e retirou o sufixo “ismo”.

É importante termos consciência que, quando o assunto é o ensino das temáticas de gênero e sexualidade, nenhuma estratégia utilizada será totalmente eficaz, já que não podemos desconsiderar a história do gênero marcada pela inteligibilidade heteronormativa que preconiza a dicotomia macho/fêmea e a história da sexualidade marcada pela produção discursiva de poder e saber que sustentam as interdições e repressões sexuais entre “normalidade” (heterossexualidade) e “anormalidade” (homossexualidade) (FOUCALT, 2003). Além disso, o crescente recrudescimento neoconservador que através das suas cruzadas morais tem acirrado os espaços de diálogo sobre esses temas. Esses aspectos ficam evidentes na fala da Docente F3 que, apesar do seu esforço na promoção de um ambiente que respeite as diferenças, muitas vezes suas estratégias não conseguem alcançar o seu objetivo.

As nossas estratégias esse ano tem sido textos, rodas de diálogos sobre as pessoas bem sucedidas que estão nesses grupos, que é para gente tentar

diminuir esse preconceito, essa discriminação porque os apelidos na escola são horríveis. O nosso papel, a gente entende que, enquanto escola, nossa maior missão é isso, é desmistificar para que esse aluno consiga sair da escola e ser esse cidadão respeitado como todos os outros. Então, hoje o Estado trabalha nessa perspectiva de tentar mostrar que ninguém faz essa escolha do caminho mais difícil, a gente sempre fala sobre isso [...] essa é nossa estratégia, mas infelizmente nem sempre dá certo porque nós temos o aluno maduro e temos o aluno que vem de casa assim e traz a bíblia como referência, por mais que a gente diga: “olhe, a bíblia tem livros históricos, mas também livros de inspiração, livros de fé” aí a gente entra em um problema maior, aí tem o aluno que quer se retirar de sala e a gente precisa deixar. Então tem algumas questões bem difíceis (DOCENTE F3, 34 anos).

Uma estratégia utilizada pelas escolas estaduais que adotam a modalidade integral e semi-integral de ensino conhecidas como EREM é a formação de núcleos de estudos e discussões sobre gênero que proporcionam um espaço de conhecimento e desconstrução de preconcepções sobre a temática de gênero. Esse espaço além de favorecer o aprendizado do aluno tem contribuído para a formação continuada dos professores que não tiveram acesso a esse conhecimento durante o seu processo formativo inicial. Sendo assim, os núcleos de estudos de gênero têm transformado a vida de alunos e professores à medida que promovem a autoestima, o protagonismo, o respeito e a valorização da pessoa humana independente do seu gênero ou orientação sexual, como se evidencia na fala a seguir:

Nós temos um núcleo que trabalha nessa perspectiva. O núcleo de gênero trabalha a um ano, mais ou menos, nessa perspectiva e eu gosto muito de estar estudando essa temática porque eu tenho dois alunos trans e precisei estudar para acolhê-los da melhor forma possível. Então a gente tem tentado na escola estudar mesmo e vem sendo um presente, o núcleo [...] a gente, no núcleo, investe muito na autoestima dos nossos alunos homossexuais para que eles não desistam. Lá no núcleo a gente trabalha também essa questão da cobrança dos estudos, então eles, em geral, são protagonistas. Em geral, eles fazem parte ali das lideranças de monitorias que é para a gente estar pertinho deles trabalhando essa autoestima, esse desenvolvimento, para que eles não se abatam (DOCENTE F3, 34 anos).

Na escola em que o Docente M2 leciona, eles estão em processo de estruturação do núcleo que foi interrompido pela pandemia do Covid, apesar de não terem realizado ações afirmativas ainda. Chama nossa atenção a preocupação do docente com a participação dos homens no núcleo que até o momento era inexpressiva, pois em sua concepção não é possível gerar transformação social se eu trabalho apenas com as vítimas. Em sua fala, fica implícita a compreensão de que os homens em sua maioria são aqueles que protagonizam a violência e por essa razão ele considera imprescindível a participação deles nesse tipo de discussão de

modo que seja possível desestabilizar as estruturas heteronormativas e heterossexistas existentes.

A gente criou o núcleo de gênero, mas a gente ainda não teve ações afirmativas com relação ao núcleo. A gente estava meio que construindo um currículo para esse núcleo, o que a gente queria abordar e o que a gente queria trabalhar. A gente estava tentando trazer pessoas para poder dialogar com os alunos e uma coisa que estava conversando, às vezes, com a professora era o seguinte: muitas vezes a gente tinha um número grande de meninas nesses grupos e eu dizia assim: “eu acho que tem que ter homens nesses grupos e tem que ter uma quantidade interessante de homens porque, às vezes, você não tem o preconceito de uma mulher para outra, mas com certeza você tem do homem para uma mulher. Infelizmente ainda tem isso, tanto na questão societal quanto na questão hierárquica. Também é muito comum você estar em uma empresa ou em uma instituição e, na cadeia de comando, os mais altos serem homens. Eles terminam suprimindo os que estão debaixo e as mulheres terminam sendo suprimidas mais ainda. Então eu sempre dizia assim: “eu vou tentar incentivar para trazer os meninos aqui para dentro (do núcleo), para a gente poder conversar” porque a gente tinha uma aceitação grande de meninas, tinha uma aceitação daqueles que se identificavam com um gênero diferente, vamos dizer assim, mas eu via pouca participação de meninos e acho que o interessante era ter meninos presentes. Não estou falando de agressão e agressor, mas é mais fácil você diminuir uma violência quando eu convenço o agressor e não o cara que está sendo agredido, o cara que está sendo agredido já sabe que está sendo agredido por uma questão de preconceito, eu tenho que convencer o agressor sobre o que ele está fazendo (DOCENTE M2, 28 anos).

Diante de tantas estratégias de prevenção, conscientização e respeito, percebemos como os profissionais têm sido criativos no momento de abordar as temáticas de gênero e sexualidade com seus alunos. Sabemos que esse diálogo nem sempre é fácil, porém esses docentes nos mostram que é possível falar sobre o assunto, cada um com sua estratégia pessoal respondendo a um contexto no qual estão inseridos, porém comprometidos com o que acreditam ser necessário à sua prática docente.

5.3.2 Estratégias de Resolução de conflitos

Diante das diversas formas de violência que ocorrem no espaço escolar em relação às questões de gênero e sexualidade, a maioria dos professores inicialmente adotam uma postura de conciliação entre as partes envolvidas, seguida do encaminhamento dos envolvidos para a coordenação da escola nos casos que a conversa inicial não conseguiu resolver a situação de

forma eficaz, podendo convocar a presença dos responsáveis e em último caso até acionam o Conselho Tutelar com o objetivo que o conflito seja solucionado.

A Docente F1, diante de situações na qual ocorre a LGBTFobia, demonstra utilizar o diálogo como estratégia inicial para resolução do conflito. Na ocasião, a docente pondera a dimensão do problema e caso considere superior à sua capacidade de resolução encaminha a situação para a coordenação. Ela demonstra aproveitar a ocasião para reforçar com seus alunos a importância do respeito, como veremos a seguir:

Eu sou direta. Acho que quem me conhece sabe que eu não tenho muito arrodeio, não sou muito de arrodear, então quando acontece uma situação como essa de alguma brincadeira, se for ofensa eu chamo as pessoas que estão envolvidas para conversar e se eu ver que é algo muito superior eu levo para a coordenação da escola, que é uma das orientações que nós temos. Eu tento explicar da melhor forma possível que todos nós somos iguais e ao mesmo tempo diferentes e em relação a isso eu preciso respeitar, eu tento sempre falar em relação ao respeito [...] (DOCENTE F1, 32 anos).

No relato a seguir, é interessante percebermos que nas instituições onde a Docente F1 atua eles se utilizam de uma rede de monitoramento de situações nas quais ocorrem o preconceito, o *bullying* ou brincadeiras pejorativas. Todos os profissionais são orientados a monitorar a ocorrência dessas situações e em caso de qualquer ocorrência devem encaminhar os envolvidos para a coordenação, de modo que seja tomada as medidas cabíveis. Um fato chamou nossa atenção em sua fala, a docente demonstra que a instituição escolar tem utilizado a concepção jurídica da situação como forma de deixar claro para os envolvidos que hoje esse tipo de atitude é considerada criminosa, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal (2019)¹³ que em junho de 2019 equiparou ao crime de racismo todas as ações consideradas homofóbicas ou transfóbicas.

Nós tentamos ao máximo não aceitar nenhum tipo de demonstração de preconceitos, *bullying* ou brincadeiras pejorativas para com esses alunos. Nas instituições onde eu trabalho temos um trabalho muito voltado para isso de não aceitar, então quando nós percebemos professores, corpo docente no geral, funcionários, com brincadeiras ou que o aluno está fazendo uma brincadeira que vai contra a questão do respeito mútuo com o outro, a gente não permite e uma das funções que a gente tem é levar para a coordenação para que ela tome as medidas cabíveis, seja uma conversa, uma advertência, chamar os pais diante da necessidade, diante do quadro que aconteceu, se foi algo muito forte, mostrando quais são as consequências. Sempre levando também os alunos a compreenderem a questão jurídica da situação que, hoje em dia, é crime tudo isso. Sempre a gente faz palestras, conversamos com

¹³ Informação acessada através do site do Supremo Tribunal Federal. Disponível em:<<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>> Acessado em: 06 Nov. 2020.

eles para irem entendendo, aceitando, compreendendo as situações também (DOCENTE F1, 32 anos).

A atuação da Docente F2 se assemelha com a da docente anterior no sentido da utilização do diálogo e da promoção do respeito, porém, frente a uma situação de *bullying* que constrangia um de seus alunos homossexual, ela inovou na sua atuação ao propor uma roda de diálogo entre os alunos que promoviam o *bullying* e o que sofria, além de convidar alunas que faziam parte do contexto para a conversa, ampliando o alcance das reflexões ali ocorridas. Essa forma de resolver a questão trouxe benefícios para os alunos pertencentes ao grupo LGBTQI+, já que devido à forma de encarar esse tipo de problema na instituição outros alunos se sentiram mais seguros para assumir a sua orientação sexual, como veremos a seguir:

Se eu souber de alguma coisa, se eu souber que algo aconteceu eu chamo as partes, escuto os dois lados, mas eu sempre coloco no meio a questão do respeito. Tinha um menino, ele hoje é super resolvido, está no terceiro ano, isso acontecia muito no primeiro ano com ele (situações de violência LGBTQI+), os meninos diziam que ia levar ele para o cabaré, que iam tirar o cabaço (virgindade) dele, que ele precisava conhecer mulher, os meninos todos vaqueiros, imagina: “borá bicho tu és tão bonito, vai arranjar uma mulher bonita”, ele: “eu não quero, eu não gosto, eu gosto de coisas assim como você”. E ele estava super em conflito em casa porque a mãe estava descobrindo (sua orientação sexual) e não aceitava e eu os chamei junto à coordenação. A gente fez uma mesa enorme, chamou meninas, não que estavam na mesma condição que ele, mas chamamos meninas também para mostrar a questão da valorização do respeito, para mostrar para ambos que eles precisam se respeitar dentro e fora da escola. E até hoje não temos mais nenhum problema com as pessoas. Existiram até outros que depois assumiram a sua identidade sexual, depois das atitudes que foram tomadas em prol do primeiro aluno que foi agredido (DOCENTE F2, 43 anos).

Na realidade da Docente F3, as ações de responsabilização dos alunos considerados agressores vão bem além do que as realidades anteriores nos apresentam, chegando a açãoarem o Conselho Tutelar, se necessário. Não fica evidente na fala da participante a prática da conciliação, pois ela ressaltou que a primeira ação tomada foi o processo de advertência do aluno que praticou a agressão. Um diferencial nessa realidade escolar foi a atuação da gestão da escola que, conforme a participante, agiu com firmeza para garantir o respeito mútuo entre os alunos, conforme seu relato:

Geralmente o agressor é trazido para a coordenação e a gente cumpre toda orientação que é devida. Primeiro ele é advertido, na segunda vez a família é chamada e se persistir ele é encaminhado para o Conselho Tutelar. A gente tem conseguido dessa forma, com muito respeito lá na escola porque a nossa gestora é firme mesmo, ela não se intimida de chamar o pai, mas também a

gente já ouviu do pai o preconceito vir também. Infelizmente a gente chama o pai achando que o pai vai botar o filho de castigo e o pai pensa igual ao filho. Só para quando dizemos: “pronto, a próxima reunião é com o Conselho Tutelar”, aí é quando para. O preconceito vem de casa. (DOCENTE F3, 34 anos).

Em relação ao Docente M1, ele tem apresentado uma atuação apenas reativa frente às situações LGBTFóbicas e não mais preventiva, devido a um conflito no qual se envolveu na tentativa de conscientizar os seus alunos sobre a importância do respeito sem obter muito sucesso. Por isso, ele passou a não abordar mais esses temas em sala de aula, reagindo apenas quando existe alguma ocasião de piadas preconceituosas ou discursos religiosos, como percebemos em seu relato:

O hétero faz muita piada sobre o gay e atrás dessa piada ele esconde o preconceito, eles sempre usam a questão religiosa ou a piada. Eu vou em cima, eu não tento mais levar o assunto, mas se acontece alguma situação dessa então eu vou lá, paro a aula e digo que aquilo está errado, pois cada um pode ser o que quiser ser e pronto (DOCENTE M1, 36 anos).

É importante percebermos o quanto cada docente tem se implicado no combate das formas de violência e discriminação que vem afetando a vida dos seus alunos. Fica evidente que alguns conseguem ser mais criativos à medida que encontram novas formas para solucionar os conflitos, enquanto outros ainda demandam consideravelmente a intervenção da coordenação. Vale ressaltar, mais uma vez, que eles não tiveram acesso a uma formação inicial acerca dos temas de gênero e sexualidade, articulando suas intervenções apenas com os conhecimentos que possuem por meio apenas de sua experiência de vida.

5.4 Relações entre Pânico Moral e LGBTFobia sob a ótica dos docentes

Antes de adentrarmos na análise dessa categoria vale salientar que, para verificarmos se os docentes compreendiam existir alguma relação entre o pânico moral e a LGBTFobia, partimos do entendimento que o “ideologia de gênero” é o dispositivo utilizado na promoção, propagação e reforço do pânico moral. Desta forma, ao investigarmos a relação do “ideologia de gênero” com a LGBTFobia, conseguimos entender quais eram as relações percebidas pelos docentes entre o pânico moral e a LGBTfobia que, segundo Borrillo (2009, p. 20), é “compreendida como a consequência psicológica de uma representação social que, outorgando à heterossexualidade o monopólio da normalidade, fomenta o desdém em relação aqueles e aquelas que se distanciam do modelo de referência”.

O primeiro tipo de relação identificada nas falas dos docentes foi uma Relação de Acirramento entre o pânico moral e a LGBTFobia, de modo que o “ideologia de gênero” provoca uma excitação nos processos de discriminação, segregação e exclusão. O segundo tipo de relacionamento identificado através da ótica dos docentes foi a Relação de Desvirtuamento na qual o “ideologia de gênero” serve como instrumento de influência e confusão para os jovens à medida que incentivaria os mesmos a uma pluralidade de gêneros e orientações sexuais fazendo com que eles passem a fazer parte do grupo que sofre com a violência LGBTFóbica.

O terceiro tipo de relação identificada foi a Relação de Reafirmação na qual o preconceito pré-existente na vida das pessoas encontra no “ideologia de gênero” o reforço necessário para a reafirmação de suas convicções fortalecendo, assim, as práticas de LGBTFobia. E por fim, o último tipo de relação encontrada foi a Relação de Desmistificação na qual os docentes compreendem qual o real propósito das discussões de gênero e sexualidade de modo que não encontram no “ideologia de gênero” a ameaça propagada pela cruzada moral. A seguir exemplificaremos e aprofundaremos cada tipo de relação encontrada.

Quadro 6 - Síntese das categorias de análise temática do segundo objetivo específico

Categoria de análise temática	Descrição da categoria
Relação de Acirramento	Nessa categoria a relação que se evidencia através da percepção dos docentes é que o pânico moral, através do “ideologia de gênero”, provoca uma excitação nos processos de discriminação, segregação e exclusão.
Relação de Desvirtuamento	Nessa categoria o pânico moral, através do “ideologia de gênero”, serve como instrumento de influência e confusão para os jovens à medida que incentivaria os mesmos a uma pluralidade de gêneros e orientações sexuais fazendo com que eles passem a fazer parte do grupo que sofre com a violência LGBTFóbica.
Relação de Reafirmação	Na relação de reafirmação o preconceito pré-existente na vida das pessoas encontra no “ideologia de gênero” o reforço necessário para a reafirmação de suas convicções fortalecendo, assim, as práticas de LGBTFobia.
Relação de Desmistificação	Já na relação de desmistificação os docentes demonstram compreender qual o real propósito das discussões de gênero e sexualidade de modo que não encontram no “ideologia de gênero” a ameaça propagada pela cruzada moral.

Fonte: O Autor (2021)

5.4.1 Relação de Acirramento

Ao questionarmos os participantes sobre a existência de relação entre o “ideologia de gênero” e a LGBTFobia, evidenciou-se na fala da Docente F1 o fato do surgimento dessa ideologia. Isso foi suficiente para provocar na sociedade e na escola um processo de divisão entre os que eram contra e os que eram a favor das questões de gênero e sexualidade. Esses assuntos já se encontravam em uma divisão tênue entre o falar e o não falar, ou seja, a sociedade brasileira já tinha uma estrutura de inteligibilidade da heterossexualidade compulsória ou heteronormativa. A partir dessa inteligibilidade, o dispositivo “ideologia de gênero” contribuiu para acirrar ainda mais a tensão sobre esses assuntos à medida que provocou uma polarização na sociedade.

Quando surgiu essa questão da ideologia de gênero a gente viu aí uma transformação absurda. A sociedade foi meio que dividida e o meio escolar também, a gente teve colegas que ficaram contra e outros a favor e que diziam várias coisas (DOCENTE F1, 32 anos).

É interessante percebermos a capacidade que o “ideologia de gênero” possui em provocar mobilizações políticas poderosas, como apontado por Junqueira (2018). Tal situação proporciona a adesão de novos adeptos, como bem exemplificado no relato da Docente F1.

A seguir, a Docente F2 consegue realizar uma leitura profunda acerca dos reais propósitos do “ideologia de gênero” desvelando o que costuma ficar nas entrelinhas à medida que afirma ser um produto vendido, utilizado para a manipulação que produz um acirramento da discriminação, segregação e exclusão. Essas são situações costumeiramente vivenciadas por todos aqueles que sofrem as consequências da LGBTFobia.

Mas a ideologia de gênero é um produto vendido para mim, ela é um produto vendido para discriminhar, para segregar, para excluir, mas se você pegar o contexto mesmo da ideologia ela é feita para a manipulação e quando você não tem conhecimento desse conceito você se torna manipulado, você se torna aquele que vai com a boiada (DOCENTE F2, 43 anos).

A leitura tão assertiva da docente sobre os mecanismos do “ideologia de gênero” nos mostra que apesar de todas as artimanhas utilizadas pela cruzada moral para disseminar o pânico moral, principalmente no ambiente escolar, não conseguiu impregnar todos os docentes, principalmente aqueles que possuem uma leitura crítica da realidade. Esses conseguem aprofundar sua análise para além do que está posto no cotidiano e na manipulação usada pelos grupos neoconservadores.

A Docente F3 consegue perceber uma relação de acirramento através do discurso de ódio do “ideologia de gênero”, o que impacta severamente nas atitudes LGBTFóbicas. Ela cita uma experiência da qual teve conhecimento que ocorreu em uma escola da cidade, momento no qual uma professora se escandalizou pelo simples fato de dois alunos estarem distribuindo preservativos durante uma ação sobre conscientização das ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis), como veremos a seguir:

Então, eu vejo que as pessoas se amparam nisso para fortalecer o discurso de ódio, para que esse discurso se fortaleça e isso é perigoso. Foi feito uma campanha em uma escola aqui em nossa cidade há dois anos, de conscientização dos nossos alunos para doenças sexualmente transmissíveis e uma professora conservadora, também servidora, fez uma revolução na escola, foi totalmente contra. Levou esse caso para a mídia e depois tudo se esclareceu. É porque nesse evento havia dois [sic] travestis que eram estudantes da noite e distribuíam preservativos, então ela não aguentou ver por preconceito. É necessário ponderar essas coisas e a escola não tem espaço para isso (DOCENTE F3, 34 anos).

A partir da fala da docente, percebemos como as pessoas que aderem aos propósitos da cruzada moral recorrem às mídias como meio de difusão e maneira de alardear suas ideias. Este é um dos principais canais usados pelo pânico moral para propagação de informações falsas e que gera um real desserviço à população. A mídia acaba sendo a fonte primária de divulgação das situações nomeadas de desvios pelos agentes da cruzada moral. Ela se envolve nas principais funções do pânico moral que é definir os desviantes, à medida que escolhe os eventos com maior potencial de alardeamento. Transmite a retórica dos reclamantes que são aqueles se utilizam dos meios de comunicação para aguçar o pânico moral e provoca uma verdadeira exposição do tema supervalorizando as manchetes (COHEN, 2011). Vale salientar que à medida que as manchetes elevam a percepção de risco relacionada aos desviantes, ela gera pânico naqueles que absorvem tais notícias.

Além disso, percebemos na atitude da docente que estava incomodada com a ação de conscientização, que havia um desejo de moralização social que é uma das principais estratégias utilizada por aqueles que buscam a reestruturação da ordem sexual. Esse recrudescimento neoconservador anseia pela restruturação da ordem sexual tradicional a partir do fortalecimento das hierarquias e das estruturas de poder fundamentadas na dominação masculina e na heterossexualidade compulsória. Sendo sua estratégia o processo de moralização social e a ridicularização de todos que defendem a diversidade sexual e as teorias de gênero (JUNQUEIRA, 2018).

Vale ressaltar também que apesar da participante demonstrar uma preocupação com o discurso de ódio e com o preconceito existente no espaço escolar ainda escorrega na utilização de alguns termos em sua fala, principalmente quando ao falar das travestis utiliza o numeral dois no masculino, tendo em vista que as travestis preferem ser tratadas no feminino (SILVA, 1993).

5.4.2 Relação de Desvirtuamento

Em determinado momento da entrevista fica evidente que a Docente F3 absorveu algumas concepções propagadas pelo pânico moral, principalmente quando associa o pensamento das feministas ao “ideologia de gênero” atribuindo o sofrimento vivenciado pelos jovens em relação à sua orientação sexual ao fato de serem estimulados por essas ideias, como se evidencia a seguir:

Deixe eu tentar trazer para você em um exemplo: a Yasmim gosta do João, mas o namoro acabou, mas quem estava muito perto era a Bruna e Bruna diz: “vamos tentar nós duas”. A ideologia de gênero diz que a gente pode se descobrir diferente do que a gente nasce, mas a gente pode se descobrir de outra forma. O nascer mulher não significa que tem que se juntar a um homem, eles até decoram algumas frases de determinadas feministas e determinados pensadores e daqui a pouco o sofrimento está maior, daqui a pouco a família descobre e reprime. E você, está feliz? “Não, não estou, eu gostava mesmo do João”. E por que você fez? Mas que o jovem está sendo influenciado e, às vezes, até se confunde muito por causa disso. Eu não tenho dúvida, pelo menos na prática da minha observação é isso (DOCENTE F3, 34 anos).

Diante dessa compreensão apontada pela docente percebemos uma relação do pânico moral através do “ideologia de gênero” no processo de “desvirtuamento” dos jovens. Conforme a participante afirmou que essa ideologia diz que podemos nos descobrir de outras formas, como se essa ideologia incentivasse os jovens a pertencer aos grupos LGBTQI+ e a optarem por uma orientação sexual “desviante”, como se o fato de apresentar uma orientação sexual divergente do padrão heteronormativo fosse a causa do sofrimento ao invés de ser produto da cultura LGBTFóbica. Como afirma Borrillo (2009), a LGBTFobia, assim como outras formas de opressão baseadas na raça ou na classe social, se utiliza da fabricação das diferenças como forma de justificação de sua hegemonia. À medida que essa dialética da diferença vai sendo introjetada pelo sujeito discriminado, ele torna-se resignado a esse discurso oriundo do dominador a ponto de torná-lo sua essência. A participante ainda

continua sua argumentação afirmando que o fato de as pessoas não lerem as tornam vulneráveis ao discurso da ideologia, como segue:

Hoje eu acho que por conta desse discurso da ideologia de gênero e devido as pessoas não lerem o suficiente, não se apropriarem o suficiente, acabam confundindo, alguns jovens estão confusos e tem acontecido isso. E depois eles sofrem muito, porque depois que a menina ficou com o menino e ficou com a menina vai sofrer porque tem essa questão moral, essa questão social. O jovem é cruel, o adolescente é muito cruel por estar ainda em formação do caráter, então a gente tem vivido meio que o caos, esse é o meu entendimento. [...] eu acho que não me cabe esse discurso solto sobre ideologia de gênero deliberadamente para o jovem, que é tão preguiçoso sobretudo, para não estar confundindo esse jovem (DOCENTE F3, 34 anos).

A partir de sua fala percebemos como a docente acabou se impregnando da “maquinosa fabulação”, termo utilizado por Junqueira (2018) para resumir o “ideologia de gênero” e todo o arcabouço conceitual e prático que sustenta o termo. Quando a docente se utiliza da palavra “confundir os jovens”, remete-nos à compreensão que muitos profissionais da educação, ao falarem sobre os assuntos de gênero e sexualidade, incorrem no risco de desvirtuar seus alunos. Essa compreensão é tão contemporânea que observamos também esse assunto na fala do Docente M2, a seguir:

Existe ainda aquela ideia de muita gente quer falar sobre isso (gênero e sexualidade), vamos dizer assim, despertaria alguma coisa dentro da pessoa. Existe aquela versão muito arcaica de você está influenciando o aluno a ser alguma coisa e a gente não está ali para influenciar ninguém. A gente está ali para orientar, quer que o aluno tome a melhor decisão, procure os melhores caminhos para ele da forma mais saudável, sempre. A gente nunca quer forçar o aluno em nada, nem direcionar ele para determinados pontos. Eu acho que a maior resistência é essa, você evitar trabalhar sobre isso, conversar sobre isso, como se fosse uma forma de influência, como se eu tivesse influenciando o aluno: vai ser heterossexual, vai ser travesti e isso a gente não quer. É uma falta de informação da maioria das pessoas achar que o professor vai estar lá na sala influenciando e alienando o aluno: você vai ser isso, você vai ser aquilo, não, a gente quer orientar. O aluno está perdido e a gente quer poder dar uma informação para ele e uma orientação para ele poder compreender (DOCENTE M2, 28 anos).

Esse participante consegue de forma clara relatar a expectativa que a maioria dos profissionais da educação têm em relação aos seus alunos. Eles estão em sala de aula para cumprir o desafio de formar e orientar esses sujeitos de modo que cada um consiga tomar as melhores decisões para a sua vida. Dessa forma, falar sobre gênero e sexualidade não teria a capacidade de desvirtuar alguém, já que a informação por si só não é capaz de produzir

comportamento. Para que a informação se torne ação existe um componente chamado atitude, posicionamento individual.

5.4.3 Relação de Reafirmação

Outro tipo de relação presente no discurso dos docentes é a compreensão que a LGBTFobia é reforçada e reafirmada pelo pânico moral através do “ideologia de gênero”. À medida que compreendem que muitos profissionais sempre foram preconceituosos e encontraram nessa cruzada moral o apoio necessário para reforçar as suas concepções fomentando a partir delas os processos de discriminação como se evidencia na fala da Docente F3:

Eu acho que eles foram preconceituosos sempre, eu acho que é mais uma muleta (ideologia de gênero) e que eles sempre foram preconceituosos, na verdade. Porque eu consigo ver problemas na ideologia de gênero, mas eu consigo lidar muito bem com o homossexual, a mulher ou homem homossexual e eu vejo, às vezes, um discurso apoiando o outro para o preconceito, para a discriminação e acho isso perigoso, assustador (DOCENTE F3, 34 anos).

Essa afirmação da docente nos remete a uma compreensão apontada por Borrillo (2010), quando afirma que a LGBTFobia está tão arraigada em nossa educação, seja ela familiar ou institucional, que a mesma parece ser necessária em nossa constituição como sujeito. Parece existir em cada um de nós um LGBTFóbico enrustido como consequência dos fenômenos psicológicos e sociais que estabelece apenas a heterossexualidade como ideal e a homossexualidade como anormal.

Faz muito sentido a compreensão da docente que entende o “ideologia de gênero” como uma muleta para aqueles que sempre foram preconceituosos, sendo assim o pânico moral, através dos seus recursos, acaba assumindo uma relação de reforço aos comportamentos LGBTFóbicos à medida que reafirma as crenças pré-existentes em diversos indivíduos. Dessa forma essa muleta age como um dispositivo político de poder sobre a sexualidade e o gênero à medida que circunscreve e delimita as suas fronteiras (MIRANDA, 2013).

O entendimento a seguir do Docente M1 se assemelha à compreensão da docente anterior, já que ele também enxerga a existência de uma relação de reafirmação dos

preconceitos que foram enraizados desde a nossa infância através dos diversos processos educativos que nos ensinaram esse tipo de preconceito.

A sociedade nem entende o que é ideologia de gênero. [...] mas esse preconceito já está enraizado desde a infância do menino. A ideia da ideologia de gênero só afirma aquilo que já existia, que era o preconceito. E quando esses preconceituosos sabem que existe um grupo que defende essa ideologia, então o meu preconceito é afirmado, eles defendem isso, então eu apoio isso (DOCENTE M1, 36 anos).

Borrillo (2010) afirma que somos reféns da lógica cultural que o tempo inteiro está nos impelindo a assumir uma das categorias posições binárias (masculino e feminino) em relação à sexualidade e ao gênero, além de ter que assumir uma das duas possibilidades o tempo todo, nos exigem um alinhamento com a posição assumida, o que reforça essa dicotomia e acentua as disparidades fortalecendo essa lógica do preconceito.

5.4.4 Relação de Desmistificação

Foi surpreendente durante a pesquisa encontrarmos esse tipo de relação através do olhar do docente, já que o mesmo conseguiu transpor a lógica propagada pelo “ideologia de gênero” à medida que conseguiu enxergar o propósito das ações sugeridas pelo programa Brasil sem Homofobia, compreendidas pela cruzada moral como ações de desvirtuamento da população, apesar do docente se equivocar ao utilizar a afirmação que está colocando em prática o “ideologia de gênero”, pois o termo “ideologia de gênero” é utilizado, de propósito, equivocadamente pelos neoconservadores para anular a promoção da equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. O docente consegue enxergar um universo de aceitação, de diálogo e de esclarecimento nas ações e nos avanços taxados como mecanismos dessa ideologia, como veremos a seguir:

Nós, em sala de aula, estamos abertos a aceitarmos a característica que aquele aluno tem, então eu acho que a partir do momento que a gente aceita, conversa, faz todos esses protocolos que eu já mencionei antes, tenta trabalhar em projetos, a gente está colocando em prática a ideologia de gênero. A ideologia de gênero não é como muitos pensam, apenas uma apologia, mas sim a aceitação, o não preconceito, a conversa, o debate sobre o tema até para que o adolescente se conheça melhor (DOCENTE M3, 33 anos).

Percebemos que o docente dá um sentido equivocado ao “ideologia de gênero” haja visto que ele interpreta como um recurso que visa promover a aceitação, o não preconceito, e o debate sobre os temas aqui estudados. Sentido totalmente diferente do utilizado pela cruzada moral que se utiliza dessa retórica para promover a cruzada antigênero no intuito de suprimir conquistas e avanços obtidos no campo da diversidade sexual e de gênero (LOPES, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2008; ALMEIDA, 2017).

Intuímos que o fato do docente possuir uma orientação sexual divergente do padrão heteronormativo, já que se denomina como bissexual, provavelmente pode ter ajudado o mesmo a olhar por outro ângulo os debates promovidos nos espaços sociais pelos grupos feministas, pela população LGBTQI+ e os diversos pesquisadores taxado pelos membros da cruzada moral de “ideologia de gênero”. Apesar do equívoco, ele interpreta essas ações como positivas para a promoção da aceitação, das conversas e debates sobre os temas de gênero e sexualidade de forma que os adolescentes possam se conhecer melhor.

Sua fala nos remete aos reais propósitos do programa Brasil sem Homofobia e de seus desdobramentos no Escola sem Homofobia que foi cancelado ao ser propagandeado propositalmente como “kit gay”. Esses programas buscavam justamente educar os cidadãos e os estudantes em relação às diversidades e pluralidades inerentes ao gênero e sexualidade humana. Apesar dos objetivos do programa serem claros, eles foram deturpados pelos diversos agentes dessa cruzada moral ao associar as iniciativas do programa Brasil sem Homofobia à propagação do “ideologia de gênero” ao ponto que precisou ser interrompido (LIMA, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse percurso teórico/científico que atravessamos, tendo como ponto de partida as nossas inquietações despertadas através do projeto de extensão Educação Sexual nas Escolas, no qual tivemos acesso a forma como os docentes encaravam as temáticas de gênero e sexualidade, mergulhamos nesse universo temático e tivemos a oportunidade de descobrir como no âmbito da educação esses assuntos ainda são negligenciados, seja pela forma que a nossa legislação educacional aborda o tema de forma genérica ou mesmo pela dificuldade que elas têm de se fazer presente nos discursos dos docentes e principalmente em suas práticas profissionais.

Percebemos ao longo da revisão das pesquisas científicas diversos cenários que corroboravam com nossas percepções iniciais; com certa frequência ficou evidente as tentativas da maioria dos docentes em enquadrar seus alunos nos moldes socialmente ofertados e considerados como “normais” e “naturais” para os sujeitos, sendo essa prática fruto dos processos de interpelação baseados na inteligibilidade social que reitera cotidianamente as categorias hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade.

Em alguns momentos se sobressaiu o despreparo apresentado pelas instituições para administrar os fenômenos inerentes ao gênero e a sexualidade, principalmente quando se tornam coniventes com profissionais que costumeiramente apresentam resistências veladas que reforçam e produzem os processos de discriminação, preconceito e violências no cotidiano escolar. Percebemos também durante o levantamento das produções acadêmicas sobre as temáticas de educação, gênero e sexualidades que o Brasil tem apresentado um cenário de recrudescimento da moral-religiosa que se fundamenta na heteronormatividade e nos binarismos de gênero, situação que tem impactado fortemente a educação reverberando na atuação do docente e em seus projetos educacionais.

Outro aspecto interessante foi perceber que, já no início dessa pesquisa, Castro (2015) anuncia como principal dificuldade para a abordagem dos temas de gênero e sexualidade as barreiras postas pelas famílias, professores e gestores que em diversos momentos põem-se contrários a essas discussões; realidade que também apareceu nos resultados da nossa pesquisa. Essa forma de encarar essas temáticas acaba repercutindo na permanência ou não dos alunos, pois quando eles se sentem discriminados por sua orientação sexual ou de gênero afeta seus desempenhos, acesso e principalmente a permanência do mesmo na instituição de ensino.

Vimos também a repercussão do “ideologia de gênero” nas práticas docentes e nos espaços escolares, principalmente como bandeira de uma causa que objetiva extinguir os avanços progressistas conquistados pelas diversas lutas em prol da diversidade sexual e de gênero e principalmente silenciar as vozes que lutam e defendem essas causas. Tudo isso se revela como fruto da cruzada moral que realiza um patrulhamento na educação e encontra nela um solo fértil para suas grandes investidas, provocando diversas disputas entre os defensores dos preceitos morais e os que valorizam as concepções democráticas. Sendo assim, o “ideologia de gênero” acaba servindo como instrumento ideológico de dominação com a principal prerrogativa de desarticular todos os avanços conquistados pelas feministas e grupos LGBTQI+.

Todos os ataques às temáticas aqui estudadas acabaram produzindo uma compreensão que falar sobre o assunto é muito polêmico, exigindo daqueles que se arriscam a falar, muito conhecimento sobre o assunto. Quando o Brasil foi comparado ao Uruguai, em relação ao modo que a educação lida com as temáticas de gênero e sexualidade, os nossos vizinhos saíram na frente ao terem garantido alguns direitos às pessoas LGBTQI+ ao apresentar uma legislação que garante direitos primordiais para as pessoas, independente de sua orientação sexual.

O medo de muitos docentes em relação aos debates sobre gênero e sexualidade durante sua prática profissional acaba sendo consequência do pânico moral estabelecido acerca desses assuntos, tendo como principal argumento o “ideologia de gênero” que colabora para a construção da percepção de que esses assuntos são melindrosos para a abordagem em sala de aula. Apesar de todo o alarde criado em relação a essas temáticas foi importante percebermos que não existe nenhuma lei que impeça nenhum docente de tratar sobre esses assuntos em sala de aula. Pelo contrário, já existe jurisprudência formada no STF de que as temáticas de gênero e sexualidade são extremamente pertinentes à sala de aula.

Sendo assim, retomamos o nosso problema de pesquisa - Quais as resistências e estratégias dos docentes do ensino médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade? Para apresentarmos as nossas inferências encontradas nessa jornada científica, a partir do nosso primeiro objetivo, no qual buscamos mapear as resistências por parte dos docentes do ensino médio com as temáticas de gênero e sexualidade, percebemos que essas resistências apareceram como limitadoras das discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula.

A primeira resistência aparente foi o medo de ser julgado pelos pais dos alunos que acreditam que os docentes incentivam seus filhos a aderir/optar a uma orientação sexual ou de

gênero divergente da heterossexualidade, pelo simples fato de dialogarem em sala de aula sobre os temas. Esse medo muitas vezes levou alguns docentes a adotarem uma postura passiva de telespectador para não ser categorizado de forma semelhante a que ocorre com aqueles considerados seres abjetos. Esse medo denuncia a preocupação que os profissionais possuem de serem execrados pela inteligibilidade heteronormativa que costumeiramente dita as regras do jogo.

Já a segunda resistência que ocorre por obediência à censura deixa claro como as instituições são capazes de censurar e cercear a autonomia da prática docente, principalmente quando a instituição é privada e que depende financeiramente dos pais dos alunos para manter seu funcionamento. Chama a nossa atenção o impacto que essa censura causa nos docentes ao ponto deles internalizarem o sentimento de que não podem abordar os temas aqui estudados, apesar da não existência de lei que os proíbam. Toda essa artimanha que objetiva promover o silenciamento dos docentes ocorre através dos discursos velados que deixam implícito a condição de “proibição” imposta pela instituição.

A terceira resistência que ocorre por insegurança dos docentes se fundamenta na compreensão de que os assuntos sobre gênero e sexualidade são delicados demais, polêmicos e melindrosos, sendo necessário sempre um respaldo coletivo para que qualquer projeto que trate sobre as temáticas consiga se consolidar nas instituições. Percebemos que essa conotação dada a esses assuntos é principalmente fruto da retórica dos ultraconservadores que constroem uma política discursiva que fortalece e difunde o pânico moral de forma que consigam amedrontar as pessoas e consequentemente os profissionais da educação. Essa situação provoca uma atuação muito discreta por parte destes para que não sejam responsabilizados por qualquer nova orientação relacionada a gênero e sexualidade que os seus alunos possam adotar.

O quarto tipo de resistência emergiu devido a vigilância da prática docente que se efetiva através de uma rede de monitoramento da atividade docente, que produz diversos receios nos profissionais ao ponto deles sentirem a necessidade de justificar sua prática com frequência. Essa vigilância contribui para a construção do sentimento de que estão desautorizados a tratar sobre os temas de gênero e sexualidade em sala de aula. Sentimento este que favorece o processo de silenciamento para evitar qualquer tipo de sanção e reforça a LGBTfobia no cotidiano da escola.

Ao final desse objetivo de pesquisa, percebemos que a sensação que os docentes possuem de não estarem capacitados para abordar os temas acaba se tornando uma resistência. Tudo isso é motivado pela falta de formação inicial que denuncia que muitos docentes não

estão tendo acesso nem ao conhecimento básico sobre os assuntos aqui estudados, apesar da realidade de sala de aula está exigindo dos profissionais que lidem com situações inerentes ao gênero e à sexualidade com frequência e independente da área de conhecimento na qual o docente é formado.

Essa falta de formação torna os discursos incoerentes e inconsistentes por falta de propriedade e aprofundamento, até mesmo o acesso à formação continuada é limitado. Situação que denuncia a omissão da GRE e das próprias instituições escolares que também não costumam garantir esse espaço de formação.

Através do segundo objetivo específico de pesquisa buscamos identificar as estratégias utilizadas pelos docentes para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade. Foi interessante percebermos que nenhum dos docentes só resistiam a essas temáticas, mas transitavam entre resistências e estratégias para administrarem as diversas situações que surgem em sala de aula que envolvem esses assuntos.

Através desse objetivo ficou evidente duas categorias de análise temática: na primeira, denominada de Estratégias de Prevenção, Conscientização e Respeito à Diversidade, percebemos um esforço dos docentes na promoção do respeito à diversidade e da equidade de gênero através de processos de autovalorização via um posicionamento político no mundo que consolide o lugar de sujeito de direito. Identificamos a utilização do acordo pedagógico como instrumento do estabelecimento de regras de convivência entre os alunos para prevenção da violência e promoção do respeito; percebemos a utilização de palestras e roda de conversas com o objetivo de promover um tratamento igualitário entre os alunos e o respeito às diferenças. Enfim, ficou claro como a criatividade dos docentes na escolha dos recursos para trabalhar esses temas tem contribuído para desestabilização da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade.

Já na segunda categoria que denominamos de Estratégias de Resolução de Conflitos, ficou evidente que diante das situações de LGBTFobia o diálogo foi a principal estratégia de enfrentamento das situações de conflitos, sendo terceirizada a resolução de conflitos para a coordenação sempre que os docentes consideravam que a situação superava sua capacidade de resolução. Percebemos também que, em algumas realidades, as resoluções de conflitos não passam pela tentativa de conciliação e acabam se efetivando pela via da punição ao ponto que, se for necessário, açãoarem o Concelho Tutelar.

Um aspecto inovador foi percebermos que em uma das instituições na qual uma docente lecionava, eles criaram uma estratégia de monitoramento das situações conflitivas acerca do gênero e da sexualidade com o objetivo de se antecipar a efetivação das situações

de violência, tais como as ocasiões de preconceito, *bullying* e brincadeiras pejorativas. Percebemos através dessa categoria de análise que problematizar as questões é sempre uma excelente alternativa de desconstrução da inteligibilidade heteronormativa, pois à medida que responsabilizamos e implicamos todos nesse processo de respeito à diversidade ampliamos as nossas habilidades de convivência.

E por fim, em resposta ao nosso terceiro objetivo específico que buscou verificar as relações entre pânico moral e LGBTFobia sob a ótica dos docentes, encontramos quatro tipos de relação percebidas por eles. A primeira relação percebida foi de acirramento entre o pânico moral e a LGBTFobia de modo que através da principal arma utilizada para propagação do pânico moral que é o “ideologia de gênero”, gera diversos processos de excitação e estímulos aos processos de segregação, de exclusão e discriminação. Situação que provoca também o acirramento das tensões entre as pessoas por estimular um processo de polarização na sociedade, o que favorece a produção dos discursos de ódio e as atitudes LGBTFóbicas.

O segundo tipo de relação identificada entre o pânico moral e a LGBTFobia foi uma relação de desvirtuamento, na qual o “ideologia de gênero” é compreendido como instrumento de influência e confusão na vida dos jovens. Situação que na concepção dos docentes estaria desvirtuando seus alunos e expondo eles aos processos LGBTFóbicos, já que os estaria incentivando a adotarem uma pluralidade sexual e de gênero, situação que provocaria sofrimento aos alunos. Percebemos uma inversão da causa do sofrimento à medida que os docentes atribuem como motivo o fato de seus alunos assumirem uma orientação divergente da heterossexualidade compulsória e ou da heteronormatividade, ao invés de compreender que esse sofrimento é fruto dos processos sócio-históricos que produzem e mantêm a LGBTFobia.

A terceira relação que encontramos entre o pânico moral e a LGBTFobia se caracteriza por uma relação de reafirmação na qual o preconceito é reforçado pelas concepções do “ideologia de gênero” que fortalece as convicções pré-existentes. Dessa forma, encontram através da cruzada moral os meios para reforçar os processos discriminatórios. A última relação que encontramos foi denominada de relação de desmistificação devido à capacidade que o docente teve de suspender a retórica ultraconservadora que se utiliza do “ideologia de gênero” como bandeira da cruzada moral e da propagação do pânico moral. O docente, apesar de alguns equívocos teóricos, conseguiu enxergar os reais propósitos das ações que foram taxadas via o dispositivo ideológico conservador do ideologia de gênero.

Ao chegar a essa etapa final que encerra um percurso teórico-metodológico trilhado ao longo de dois anos de estudo, de leitura e de contato com o campo de pesquisa, finalizamos

esse estudo com a certeza de que não encerramos o conhecimento inerente a essa área de pesquisa, mas apenas abrimos espaço para novas problematizações. Temos total consciência que não esgotamos todas as resistências possíveis, mas guardamos a certeza de que tornamos visíveis aquelas que se sobressaíram no campo de pesquisa, tornando possível um repositionamento da comunidade escolar a partir da tomada de consciência dessas, de forma que possam problematizá-las.

Acreditamos que de alguma forma desmistificamos os diálogos acerca do gênero e da sexualidade em sala de aula através das diversas estratégias criativas que encontramos no campo de pesquisa que nos convence de que apesar de todos os desafios é possível e necessário esse tipo de diálogo em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A Onda Quebrada: evangélicos e conservadorismo. In **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 27 nov. 2018.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação), pp.105-142. In ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BASTOS, Felipe. **As distâncias sociais entre escola e sujeitos Homossexuais e sua interferência na percepção de Homofobia**. In.: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017 – UFMA – São Luís/MA. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação e Sexualidade: um diálogo com educadores**. São Paulo: Ícone, 2008.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Nov. 2019.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In.: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

_____. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRANDAO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é Competência do Professor Ser Sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. In **Civitas, Revista Ciências Sociais**, Porto Alegre, V. 18, n.1, p.100-123, 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 06 Ago. 2018.

BRASIL, Lei nº 010172 , de 9 de Janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, Jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 08 Fev. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em: 15 Nov. 2019.

BRITO, Rafaella Medeiros de Mattos; SOUSA, Tiago Monteiro. Dependência química e abordagem centrada na pessoa: contribuições e desafios em uma comunidade terapêutica. **Rev. abordagem gestalt**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 77-85, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gêneros**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In.: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CASTRO, Roney Polato de. **Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações**. In.: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015 – UFSC – Florianópolis/SC. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400141&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Nov. 2019.

COHEN, Stanley. Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers. Oxford: Basil Blackwell, 2011. Disponível em: <https://infodocks.files.wordpress.com/2015/01/stanley_cohen_folk_devils_and_moral_panics.pdf> Acesso em: 12 dez 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Edições Graal, 2003.

FREUD, Sigmund. **Esboço de psicanálise**. Obras completas. 23. Ed. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças, Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

GALLEGOS, Esther Solano (Org.) **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo, Boitempo Editorial, 2018.

GAVA, Thais C. M. **A chegada do discurso “ideologia de Gênero” no contexto educacional brasileiro**. In.: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019 – UFF – Niterói/RJ. Anais (online). Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt23-genero-sexualidade-e-educacao> Acesso em: 15 Jun. 2020.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 2009.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. Neoliberalismo, **Qualidade Total e Educação:** visões críticas. Petrópolis, Ed. Vozes, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. In **Revista Administração Empresa,** São Paulo, v.35, n.3, p.20-29,1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 10 Dec. 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2009

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade:** entrelaces com a educação. In.: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015 – UFSC – Florianópolis/SC. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunoes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, MEC/Unesco, 2009.

_____. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.,** São Paulo , v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LAGO, Mara Coelho de Souza. Feminismo, psicanálise, gênero: viagens e traduções. **Rev. Estud. Fem.,** Florianópolis , v. 18, n. 1, p. 189-204, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

LAURENTI, Ruy. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Rev. Saúde Pública,** São Paulo, v. 18, n. 5, p. 344-347, Oct. 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101984000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Fev. 2021.

LIMA, Márcio da Silva. **Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina:** um estudo sobre Brasil e Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em Sala de Aula: discurso, desejo e teoria queer. In MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

_____. **Curriculo, Gênero e Sexualidade**. Porto, Porto Editora, 2000.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, MEC/Unesco, 2009, pp. 85-94.

MACHADO, Carla. Pânico Moral: Para uma Revisão do Conceito. **Interações**: Sociedade e as novas modernidades. Portugal, n. 7, p. 60-80, Out. 2004. Disponível em: <<https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/125>>. Acesso em: 15 Nov. 2019.

MENDONÇA, Amanda. A. Projeto para educação brasileira: da retórica conservadora ao pânico moral. In **Revista Communitas**. V.2. n. Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação. p. 106-120. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 2007.

_____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2009

MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de. **Magistério Masculino**: (re)despertar tardio da docência. Recife, Ed. UFPE, 2011.

_____. **Condensação de sentidos e paródia**: categorização social sobre sexo, gênero e sexualidade. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

_____; OLIVEIRA, Ana C. Amorim. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. In **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, V. 13, n. 32, p. 350-373, 2016. Disponível em <http://www.repositorio.ufma.br>. Acessa em 27 Jan. 2020.

_____; SILVA, Rosane Maria Alencar da. Do essencialismo ao desconstrutivismo: um breve balanço das pesquisas brasileiras sobre homossexualidade e suas interseções com as categorias de corpo e gênero. **Estudos de Sociologia**, 1.22: 183-222. -2016.

_____; LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao

bullying. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 328-348, abr. 2019. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7847>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MISKOLCI, Richard. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In **Revista Sociedade e Estado** – V. 32, N. 3, p. 725-747, 2017

_____. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In.: **Congresso de leitura do Brasil**, 16, 2007, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1 – 19. Disponível: <https://scholar.google.com.br/citations?user=vV1YhyAAAAAJ&hl=pt-BR#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpt-BR%26user%3DvV1YhyAAAAA_J%26citation_for_view%3DvV1YhyAAAAAJ%3A2osOgNQ5qMEC%26tzom%3D180>. Acesso em: 19 out. 2019.

_____. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. In **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente**. In.: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017 – UFMA – São Luís/MA. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2008.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar. 2020.

NOGUEIRA, Christina Gladys de Mingareli; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. A (re)produção das masculinidades hegemônicas: homens, famílias populares e violações dos direitos humanos. **Revista Interterritórios**, v. 3, n. 5, pp. 120-140, 2017. Disponível: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/territorios/issue/view/1802>> Acesso em: 05 Jan. 2020.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Aurená Maria de; MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. **Revista Educação em Questão**, 2012, 44-30.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; MIRANDA, Marcelo H. Gonçalves de; SILVA, Maria Amanda. Micaely Pinheiro da. Questões de gênero, sexualidade e laicidade no ensino público tendo como eixo de debate a disciplina de ensino religioso em escolas de Recife. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 864-886, 14 out. 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação. In **Educação e Sociedade**, Curitiba. V. 38, n. 138, p. 9-26. 2017

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, MEC/Unesco, 2009, pp. 53-84.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RONDON, Manuel Alejandro Rodríguez. La ideología de género como exceso: Pánico moral y decisión ética en la política colombiana. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro , n. 27, p. 128-148, Dec. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000300128&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Fev. 2020.

ROSA, Amanda do Nascimento. **A produção científica sobre gênero nos programas de pós-graduação da UFPE**: uma revisão a partir do repositório institucional de teses e dissertações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Émerson Silva. **LGBTfobia na educação e a atuação da gestão escolar**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SANTOS, _____. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE**: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTOS, Marta. **A observação científica**. Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Porto, 1994. Disponível em:< https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=44387&pi_pub_r1_id=>. Acesso em: 26 Jan. 2020

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. **Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio**: uma pesquisa com grupo focal. . In.: 37^a Reunião Nacional da ANPED, 2015 – UFSC

– Florianópolis/SC. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SANTOS, Sandro Prado. **Cartografias das experiências de pessoas trans com os territórios da Educação em Biologia**. In.: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019 – UFF – Niterói/RJ. Anais (online). Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt23-genero-sexualidade-e-educacao> Acesso em: 15 Jun. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; LOURO, Guacira Lopes. **Educação e Realidade**. Vol. 15, Nº 02, Jul-Dez, 1990.

SILVA, Carolina Castro. **Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares**. In.: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019 – UFF – Niterói/RJ. Anais (online). Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt23-genero-sexualidade-e-educacao> Acesso em: 15 Jun. 2020.

SILVA, Danilo Gustavo Rodrigues. **Formação Docente, Currículo e as Temáticas de Gênero e Sexualidade: a visão dos licenciandos/as de Química da UFPE - CAA**. 2015. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2015

SILVA, Dhones Stalbert Nunes; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo, Homofobia e Interseccionalidade: sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. In **Revista Interritórios**, V.6, N.10, 2020, Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/244903/34872>. Acessado em: 05 de outubro de 2020.

SILVA, Fábio Brandão; BRÍGIDO, Edimar. A sexualidade na perspectiva freudiana. In **Revista Contemplação**, Curitiba, (13), p.125-138, 2016. Disponível em: <<http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/view/110>> Acesso em: 04 Nov. 2020.

SILVA, Fernanda Cavalcante da. **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, Filipe Antônio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. “**Coisas de meninos e coisas de meninas**”: a produção do Curso gênero e diversidade na escola sobre educação Infantil. In.: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017 – UFMA – São Luís/MA. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI**. In.: 37ª Reunião Nacional da

ANPEd, 2015 – UFSC – Florianópolis/SC. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunoes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, Hélio. **Travesti a invenção do feminino:** etnografia. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1993.

SILVA, Ribbyson José de Farias. **Quando a matéria tem gênero:** sobre masculinidades e feminilidades na docência em física no Agreste de Pernambuco. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Benedito Leite de. **A construção do pânico moral sobre a chamada “ideologia de gênero na educação” nos sites de movimentos cristãos (neo)conservadores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional. **Distrito Federal: Imprensa, 2020.** Disponível em:< <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>> Acesso em: 17 Out. 2020.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. Ed. São Paulo: atlas, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. **LGBTFobia na escola:** o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. In.: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015 – UFSC – Florianópolis/SC. Anais (online). Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunoes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia.** Barcelona: Edicions Bellaterra, 2002

WEREBE, Maria José Garcia. Implantação da Educação Sexual no Brasil. In **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, n. 26, p.21-27, 1977. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1718/1702>> Acesso em 15 Abr. 2019.

ZIMERMAM, David E. Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada:
OS DOCENTES ENTRE AS RESISTÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DAS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO AGreste DE PERNAMBUCO

Meu nome é Dhones Stalbert Nunes Silva, sou psicólogo, pós-graduado em Psicologia Clínica pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca e mestrando no programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE – CAA.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale a opção “Eu aceito livremente participar dessa pesquisa”. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail psicologo.dhones@outlook.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (81) 9-9738-1180.

Essa pesquisa tem como objetivo: compreender as resistências e estratégias dos docentes do ensino médio da cidade de Caruaru-PE em debater as temáticas de gênero e sexualidade. A mesma se propõe a mapear as resistências, por parte dos professores do ensino médio, com as temáticas de gênero e sexualidade; identificar as estratégias utilizadas pelos docentes, diante do recrudescimento neoconservador da sociedade brasileira para o ensino das temáticas de gênero e sexualidade e verificar possíveis relações entre pânico moral e LGTfobia sob a ótica dos docentes sujeitos da pesquisa.

A pesquisa se justifica por contribuir com a educação do agreste pernambucano ao problematizar uma temática que ainda é cercada por diversos preconceitos em nossa região, de modo que não temos a pretensão de extinguir as resistências, mas de torná-las visíveis de modo que a comunidade escolar possa discutir o assunto e se reposicionar a partir das conclusões obtidas.

Sua participação envolve uma entrevista semidirigida composta por 24 questões, que será gravada e ocorrerá de forma on-line por vídeo chamada através do aplicativo de celular Whatssapp em horários combinado previamente se assim você permitir de modo a garantir seu bem estar, a entrevista terá a duração aproximada de quarenta e cinco minutos até no máximo uma hora e trinta minutos isso dependerá do transcurso da entrevista. A participação

nesse estudo é voluntária (não remunerada) e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, **sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo**. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Ao participar dessa pesquisa, você estará exposto a um possível risco de constrangimento, já que durante a entrevista poderá não se sentir totalmente à vontade para abordar aspectos referente a sua prática docente. Caso esse ou outro dano ocorra como consequência de sua participação o pesquisador prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Vale salientar que, esta pesquisa não oferece riscos físicos ou de morte aqueles que se dispuserem a participar.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Mesmo não obtendo benefícios diretos com sua participação, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os resultados serão apresentados aos participantes através da entrega de relatórios individuais e para comunidade através da publicação de um artigo científico.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____ inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **OS DOCENTES ENTRE AS RESISTÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DAS TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NO AGRESTE DE PERNAMBUCO** Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Dhones Stalbert Nunes Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Ao assinalar a opção (SIM) declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Caruaru, _____ de_____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

- **Informações gerais**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua Religião?
3. Você é natural de onde?
4. Seu estado civil?
5. Qual o nível de escolaridade do seu cônjuge?
6. Qual a profissão do seu cônjuge?
7. Possui filhos? Idade? Onde estudam?
8. Qual o nível de escolaridade dos seus pais? Qual a profissão dos seus pais? Qual a religião dos seus pais?
9. Como você se identifica em relação a sua orientação sexual?
10. Qual a sua formação acadêmica? Ano que concluiu e em qual instituição?
11. Quais as disciplinas que você leciona?
12. A quanto tempo você atua como professor(a)?
13. Em quais redes de ensino você atua?
14. Em quais modalidades?
15. Você teve a oportunidade de cursar alguma disciplina na graduação de gênero e sexualidade?
16. Você teve a possibilidade de participar de alguma formação continuada?

- **Objetivo Específico I**

17. Descreva se existe por parte dos professores na escola que você atua dificuldades em abordarem temas relacionados ao gênero e à sexualidade? Por quê? Que conselhos você diria para eles.
18. Então você não percebe nos professores nenhuma dificuldade em tratar do assunto?
19. Você considera ser necessário dialogar com seus alunos sobre gênero e sexualidade? Por qual razão sim? por qual razão não? Quais as vantagens em abordar a temática de gênero e sexualidade com seus alunos?
20. Quais as desvantagens em abordar tais temáticas com seus alunos?
21. Em relação a prática docente, quais desafios um professor vivencia para abordar assuntos relacionados a gênero e ou sexualidade com os seus alunos?

22. Em relação a sua prática docente, quais são os desafios que você já vivenciou ou vivencia em abordar assuntos relacionados a gênero e ou sexualidade com os seus alunos.
23. Sabemos que existe uma diversidade sexual e de gênero no espaço escolar, de forma geral, como os professores compreendem e se relacionam com essas pluralidades? Como você comprehende e se relaciona com essas pluralidades?

- **Objetivo Específico II**

11. As salas de aula estão cheias de jovens na fase da puberdade e por essa razão, geralmente, surgem assuntos inerentes a gênero e sexualidade. (ex.: dúvidas, brincadeiras, piadas, ofensas) Quais estratégias você utiliza para tratar desses assuntos em sala?
12. Há dificuldades em tratar o tema de gênero e diversidade sexual? Quais são elas?
13. De que forma você supera as dificuldades encontradas na abordagem desses temas?

Objetivo Específico III

14. Atualmente, surgiu um debate na sociedade e no cenário escolar sobre o termo “Ideologia de gênero”. O que os professores entendem sobre a suposta “ideologia de gênero”?
15. E você o que entende sobre a suposta “Ideologia de gênero”?
16. Qual o seu posicionamento em relação a esse termo?
17. Você acha que mulheres, homossexuais e travestis sofrem preconceitos na sociedade e na escola? Por quê e de que forma?
18. Para os professores, existe relação entre esses preconceitos e a defesa da “ideologia de gênero”?
19. Na sua percepção, existe relação entre esses preconceitos e a defesa da “ideologia de gênero”?

20. Como a escola se posiciona diante da relação entre “ideologia de gênero” e os preconceitos enfrentados pelas mulheres, pelos jovens homossexuais e pelas travestis?
21. Diante da igualdade entre homem e mulher, diante dos garotos e garotas homossexuais e diante das travestis, o que a sociedade tem medo e o que a escola tem medo??
22. Diante desses medos que a sociedade e a escola sentem, quais são as consequências para essas pessoas (mulheres, homossexuais e travestis)?
23. O que os professores fazem diante dessas violências sofridas pelas mulheres, homossexuais e travestis? Por quê?
24. O que você faz diante dessas violências sofridas por essas pessoas? Por quê?