



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOENES VELOSO DE ALCANTARA NETTO

**PROFESSORAS (ES) LGBTQIA+ E A “IDEOLOGIA DE
GÊNERO”:**
UM ESTUDO SOBRE RESISTÊNCIA DOCENTE NA CIDADE
DE LONDRINA

Londrina
2024

JOENES VELOSO DE ALCANTARA NETTO

**PROFESSORAS (ES) LGBTQIA+ E A “IDEOLOGIA DE
GÊNERO”:**
UM ESTUDO SOBRE RESISTÊNCIA DOCENTE NA CIDADE
DE LONDRINA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Kritsch

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A347p Alcantara Netto, Joenes Veloso de .
Professoras (es) LGBTQIA+ e a "ideologia de gênero": : um estudo sobre resistência docente na cidade de Londrina / Joenes Veloso de Alcantara Netto. - Londrina, 2024.
121 f. : il.

Orientador: Kritsch Raquel.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2024.
Inclui bibliografia.

1. ideologia de gênero - Tese. 2. autocensura - Tese. 3. docência - Tese. 4. LGBTQIA+ - Tese. I. Raquel, Kritsch. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JOENES VELOSO DE ALCANTARA NETTO

PROFESSORAS (ES) LGBTQIA+ E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”:
UM ESTUDO SOBRE RESISTÊNCIA DOCENTE NA CIDADE DE
LONDRINA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Sociologia

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Kritsch
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo

Londrina de 16 de setembro de 2024.

*“Temos de nos opor a educação que nos
ensina a odiar nós mesmos e uns aos outros”
bell hooks*

Aos dias em que me fiz pesquisa;
As pedagogias que emancipam;
Aos diálogos empoderadores;
Aos amores do percurso;
As mulheres, as bichas;
À revolução;
Agradeço.

RESUMO

ALCANTARA NETTO, Joenes Veloso de. **Professoras (es) LGBTQIA+ e a “ideologia de gênero”**: um estudo sobre resistência docente na cidade de Londrina. 2024. 124 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em sociologia) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Em vias de compreender a relação entre docência e cenário político, o presente trabalho investiga a atuação de professoras e professores autodeclaradas (os) LGBTQIA+, atuantes no ensino público de Londrina - PR. O cenário político da última década, com ênfase no período presidencial de Bolsonaro, demonizou a abordagem de temas relacionados à gênero e sexualidade, entendendo-os como uma afronta à moral e aos bons costumes da família brasileira. Neste sentido, pôs-se em diálogo literatura e experiências práticas em relação à temática da autocensura. Através da análise de entrevistas episódicas de viés qualitativo, coordenadas e roteirizadas através de questionários semiestruturados, esta dissertação apresenta, principalmente, experiências docentes de pessoas LGBTQIA+ e como estas pessoas usaram da educação, enquanto uma prática de liberdade formadora de comunidades, para resistir aos diversos ataques persecutórios de políticos e civis ultraconservadores neoliberais à pedagogias progressistas e inclusivas.

Palavras-chaves: LGBTQIA+; ideologia de gênero; autocensura; professoras; professores; educação.

ABSTRACT

ALCANTARA NETTO, Joenes Veloso de. **LGBTQIA+ Teachers and "Gender Ideology"**: a study on teacher resistance in the city of Londrina. 2024. 124 pages. Course Conclusion Paper (Master's in Sociology) – Center for Humanities and Letters, State University of Londrina, Londrina, 2024.

In the course of comprehending the relationship between teaching and the political context, the present work investigates the role of self-declared LGBTQIA+ teachers, working in public education in Londrina - PR. The political scenario of the last decade, particularly during Bolsonaro's presidency, vilified the discussion of topics related to gender and sexuality, interpreting them as an affront to the morals and values of the traditional Brazilian family. In this regard, literature and practical experiences were brought into dialogue concerning the theme of self-censorship. Through the analysis of episodic interviews with a qualitative approach, guided by semi-structured questionnaires, this dissertation primarily presents the teaching experiences of LGBTQIA+ individuals and explores how they employed education, as a practice of freedom that fosters community building, to resist the various persecutory attacks from ultraconservative neoliberal politicians and civilians against progressive and inclusive pedagogies

Keywords: LGBTQIA+; gender Ideology; self-censorship; teachers; education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - UM MAR CHEIO DE ONDAS: DA ONDA ROSA À UM MAREMOTO NEOLIBERAL	17
1.1 IDEOLOGIA DE GÊNERO E BOLSONARISMO: PODE O/A DOCENTE FALAR?	34
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE	46
CAPÍTULO 3 - UM MERGULHO EM ÁGUAS PROFUNDAS	72
3.1 NASCENTES	76
3.2 MARES REVOLTOSOS	78
3.3 ÁGUA BENTA	88
3.4 DOMINANDO A FORÇA DAS ÁGUAS: RESISTINDO EM COMUNIDADES	92
3.5 SILENCIAMENTO, RESISTÊNCIA E SAÚDE MENTAL	99
CAPÍTULO 4 -CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
4.1 ENSINAR É UM ATO DE RESISTÊNCIA (hooks, 2017)	103
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	119
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista de professoras e professores	120

INTRODUÇÃO

Espelho d'água: uma breve escrevivência

Pesquisar é um ato dialógico entre nós e aquilo que nos cerca.

Enquanto parte desse diálogo curioso, no qual ora sou emissor e ora receptor de toda mensagem, reconheço como parte de todo processo. Aqui também sou sujeito/ objeto. Dito isso, ressalto que as próximas linhas também são parte de mim: do Eu em relação ao mundo; do Eu em relação aos Outros; do Eu em relação a mim mesmo.

Te faço um convite para um diálogo onde, permeado por teorias sociológicas e marcos históricos, objetivo questionar a “Norma” (Mieli, 2023) e (re)pensar embates políticos acontecidos na esfera educacional brasileira. Creio que seja importante ressaltar o porquê de tamanha inquietação de minha parte, a ponto de me fazer escolher o caminho acadêmico, na qual a pesquisa a seguir apresenta grande importância.

Desde sempre me vejo como um (inquieta) cientista. Como toda criança, a fase dos “porquês” também me acometeu, mas, diferente da maioria delas, a minha nunca passou. Meus motivos e desejos de saber mudaram ao passo em que eu me compreendia enquanto indivíduo, enquanto agente social em uma cultura tão dicotômica como a nossa. Tal dicotomia, arrisco dizer, beira a hipocrisia: como pode o país do carnaval - a festa da carne, de temperaturas tropicais - ser também um dos países mais preconceituosos do mundo? O corpo feminino, quase nu, coberto por purpurinas (que certamente habita a memória de muitos de nós) era de classificação livre em nosso sistema televisivo, já um beijo entre pessoas do mesmo sexo, ainda que as mesmas estivessem cobertas dos pés à cabeça, era (e ainda é) motivo de ódio, violência e morte. Imagine-se crescendo neste cenário, descobrindo-se com alguém que não pertence a Norma, eu sempre fui o Outro (Arroyo, 2023; Mieli, 2023).

Busquei, por anos a fio, compreender por quais motivos eu estava distante daquilo que se compreendia socialmente como homem, como macho. Nos poucos espaços de socialização por onde andei, não foi possível encontrar uma figura como a que eu estava prestes a me tornar: nas escolas pouco se diz sobre quem somos ou sobre a multiplicidade de ser, muito pelo contrário, os conceitos nos são depositados e a educação que deveria ser crítica, emancipatória, abraça aquilo que Paulo Freire

define como educação bancária. De depósito em depósito, em consonância com a cis-heteronormatividade, fui educastrado, termo cunhado por Mario Mieli (2023, p. 32) que, segundo o autor:

A sociedade age de forma repressiva sobre as crianças, por meio da educastração, para strangê-las a recalcar as tendências sexuais congênitas que considera “perversas” [...] A educastração tem como objetivo a transformação da criança, que tende a ser polimórfica e “perversa”, em um adulto heterossexual, eroticamente mutilado, mas em conformidade com a norma.

De forma geral, a educastração atua sobre nós, seres sociais, em todas as esferas da vida social, especialmente naquelas tidas como esferas socio-educadoras, a fim de manter a dominância da Norma vigente, “naturalizando” a heterossexualidade e o funcionamento do capital (Mieli, 2023). Parte do processo educastrador consiste no silêncio, na grande incógnita a respeito da sexualidade humana, assim como sua grande importância para nossa vivência em sociedade. Foucault, em seu livro “A história da sexualidade: a vontade de saber”, aponta que tamanha foi a imposição do silêncio sobre o sexo, que hoje nos restou apenas censura:

[...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas (Foucault, 2023a, p. 8).

O silêncio estende-se por toda parte: da escola para a casa, de casa para a escola. O não diálogo, o silêncio sobre a sexualidade, só deixava de existir quando o assunto era seguido de um “não”: não faça, não seja, não pense, não queira, apenas não. A negativa, claro, tinha sua justificativa: o fundamentalismo religioso que por anos guiou qualquer debate que pudesse acontecer dentro de minha casa. Nascido em uma família evangélica, a vida me foi ensinada de forma restrita, sempre pontuando aquilo que não deveria ser feito, sem qualquer explicação sequer. O silêncio era interrompido para que um monólogo ganhasse espaço e, de forma autoritária, ele não me dava brechas para o “por quê?”. Ora, todo esse silêncio me levou a uma grande questão: eu não existo? Por vezes, ainda que inconscientemente, valendo-me de bell hooks, era inevitável não dizer “e eu não sou humano?”.

Coube a nós, “crianças viadas”, ensinar uns aos outros o que era ser um

LGBTQIA+, foi assim que crescemos “viados autodidatas”, através do compartilhamento de experiências. Falarei por mim, mas tenho a consciência de que represento diversas gerações através de minhas palavras. Foi difícil crescer e amadurecer em meio a culpabilização que nos foi (e ainda é) socialmente imposta, recalçando desejos em meio ao preconceito. Ainda assim, em meio às “castrações” diárias, tornamo-nos adultos empáticos e conscientes daquilo que precisa ser mudado, para que as próximas gerações não sofram como nós.

É chegada a hora de ocupar novos espaços, tornando-nos a referência de que tanto precisamos enquanto crianças. Assim como a famosa boneca Barbie, nós, LGBTQIA+, também assumimos diversas profissões e, enquanto desempenhamos o papel de professoras e professores, surge-nos um novo desafio: um governo machista, homofóbico, ultraconservador e neoliberal que deseja silenciar-nos, fazendo-nos, enquanto educadoras e educadores, assistir o desenvolvimento de uma nova geração sem que conheçam sobre gênero e sexualidade.

Notas sobre a pesquisa: diálogos introdutórios

Antes de adentrarmos qualquer tópico investigativo, ou então os debates e resultados que esta pesquisa pode gerar, proponho que, assim como os resultados obtidos e as hipóteses esperadas, essa pesquisa pertença, como um todo, a uma esfera transgressora que questiona dominâncias, *status quo* e ideais patriarcais. Faço desta pesquisa como uma extensão de minha essência pesquisadora, posicionando-me de forma direta ao longo da redação, questionando a imparcialidade esperada de publicações de cunho científico. Por acreditar em uma educação emancipadora, assumo, na medida do possível, uma linguagem acessível, com o objetivo de que esta pesquisa possa ultrapassar as barreiras acadêmicas.

Durante todo o processo, questionei-me sobre o que entendemos como ciência, quais discursos consideramos dentro da academia. Posiciono-me como parte daquilo que vejo como sujeito (e “objeto” da pesquisa): não apenas alguém que relata, de forma culta, um fato ou uma história dotada de contextos sociais, sou também parte deste momento. Abraço, principalmente, Freire e hooks ao valer-me da linguagem como uma esperança para a libertação; portanto, como forma de questionar as dominações, me proponho a escrever para todos - ou todes - para evitar sexismo, rompendo com a ideia acadêmica e elitista de ciência.

Ainda sobre explicações introdutórias, aponto que a pesquisa a seguir está seccionada em três capítulos principais acrescidos das considerações finais. O primeiro capítulo reconstituirá (de forma breve) o cenário histórico, político e social no qual a pesquisa está inserida. O capítulo dois, por sua vez, apresentará um diálogo sobre a importância de pedagogias emancipadoras como forma de resistir, através da construção de comunidades, aos ataques ultraconservadores contra a educação brasileira.

A apresentação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes autodeclarados LGBTQIA+ atuantes no ensino estadual de Londrina – PR, bem como a análise dos eixos fundantes dos relatos obtidos, que resultaram em diálogos sobre: medo, autocensura, perseguição, fundamentalismo religioso, acolhimento, resistência e gestão, encontra-se no terceiro capítulo. Por último, no quarto capítulo, aponto minhas considerações finais, enquanto pesquisador imerso na pesquisa. Visto isso, convido-o a leitura de todo este processo.

A somatória de eventos que nos constitui, enquanto sociedade, revela nossas reações frente a grandes movimentos políticos. De colônia a república, do militarismo à democracia, assistimos à reconfiguração do território e da política brasileira em busca da manutenção da cultura patriarcal imperialista capitalista supremacista branca (hooks, 2021) cis-heteronormativa em todas elas.

Dentre os mais recentes impactos políticos em nossa sociedade, aponto a Onda Rosa Latino-Americana (Silva, 2015) e as Jornadas de 2013 como cruciais para a compreensão do cenário atual. Com a Onda Rosa, no início do século XXI (Nascimento, 2017), vivenciamos mudanças significativas na política brasileira: abrandou-se o pensamento liberal e assumiram-se ideais progressistas. A maré progressista que inundou o continente Sul-Americano trouxe-nos presidentes, políticos, leis, movimentos, ações e ideologias voltadas a equiparação social, redistribuição de renda e, principalmente, o questionamento às hegemonias opressoras, assim como ao *status quo*.

Durante treze anos observaram-se ações governamentais em busca da elucidação de vivências de classe, raça, gênero e sexualidade minoritárias. Deu-se a implementação do Bolsa Família, em 2003 (Brasil, [2003]), que foi de grande proveito para a população de menor renda (Rocha, 2018); a busca pela proteção de mulheres e crescente no combate a violência doméstica, com a criação da Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006); o grande funcionamento das

políticas de cotas raciais para o ingresso de pessoas pretas em universidades (Em Dez [...], 2016); promoção de debates educacionais sobre gênero e sexualidade no currículo escolar (Louro, 2000). Ao debruçar-se sobre políticas de equiparação social e opor-se ao *status quo*, os ideais progressistas propagados durante o presidencialismo de Lula causaram incômodo às classes médias da população. Estremeceram-se as estruturas dominantes.

Em paralelo a isso, durante os treze anos de mandato presidencial do Partido dos Trabalhadores (PT), foi preciso gerenciar a grande crise econômica de 2008, assim como lidar com os escândalos de corrupção responsáveis pelo *start* à implosão do presidencialismo de Dilma Rousseff.

A direita envergonhada, que há tempos silenciou-se politicamente, encontrou no metaverso virtual, bem como nas redes sociais, o espaço necessário para expor seus descontentamentos e indignações com os mandatos presidenciais de Lula e Dilma (PT), mobilizando-se em contrapúblicos (Mendes, 2023; Rocha, 2018; Warner, 2002). Com o uso massivo da internet e financiamento de *think tanks* neoliberais, a nova direita brasileira (Pinto, 2017) tomou conta das mídias, mobilizando-se em prol da derrubada de governos progressistas (Mendes, 2023). Pouco a pouco assistimos o levante político desta nova direita brasileira, responsável por usurpar pautas e ambientes habitualmente progressistas, usando-os a seu favor através do efeito *backlash* (Moreno; Molari, 2021). Neste período, assistimos políticos e civis ultraliberais na economia, conservadores nos costumes e fortemente militarizados (Rocha, 2018; Rolnik; Andrés, 2023), tomarem as manifestações de rua para si, transformando as Jornadas de 2013 (Pinto, 2017) - iniciadas por estudantes e trabalhadores de forma apartidária - em um movimento marcadamente elitista, liberal em busca do impeachment de Dilma Rousseff (PT). O “cavalo de Tróia Tupiniquim” estava posicionado. O tsunami ultraliberal e conservador estava prestes a tomar conta da política do país.

Por meio da violência sistêmica (Zizek, 2014), aos gritos e homenageando torturadores da ditadura brasileira, Dilma foi deposta. Gradativamente políticos confessionais fundamentalistas ganharam espaço, esforçando-se para a retomada do pensamento religioso cristão como métrica de uma nova moral que buscavam estabelecer (Biroli; Vaggione; Machado, 2020), influenciando as diretrizes governamentais de nosso país e suscitando o pânico moral. Dentre eles destaco Jair Bolsonaro, o “messias” militarista visto como capaz de restabelecer ordem: em nome

de Deus ele trabalharia em prol da pátria e da família. Em 2018, Bolsonaro é eleito presidente e abre a “caixa de pandora” em terras brasileiras, afogando-nos em *fake news*, violência e intolerância. O Brasil estava politicamente polarizado, as minorias nomeadas culpadas dos problemas do país e eles (os donos da Norma) passavam por cima de tudo e todos que ousassem atravessar seu caminho. Eles venceram, e o sinal estava fechado para nós.

Incontáveis *fake news* marcaram o período presidencial de Bolsonaro, promovendo o pânico moral que afetou parte considerável da população, alterando limites do que de fato era real (Zizek, 2014). Uma vez que sectários ultraconservadores e neoliberais (Freire, 1967; Rocha, 2018) nomearam movimentos educacionais progressistas, feministas e LGBTQIA+ como os inimigos a serem combatidos (Dean, 2022; Davis, 2022; Zizek, 2014) - pois, segundo a nova direita brasileira (Pinto, 2017) estes eram responsáveis pela cultura de morte e destruição da família - grande parte das pós-verdades e *fake news* direcionavam-se a estes grupos.

Dentre as inúmeras notícias falsas que percorreram o país nos últimos anos, destaco aqui a “ideologia de gênero” e suas ramificações. De forma universalizante, políticos e civis da nova direita brasileira (Pinto, 2017) engajaram-se na propagação da ideia de que escolas brasileiras estariam ensinando a ideologia de gênero, e através dela estariam 1) sexualizando crianças e adolescentes através do ensino de gênero e sexualidade; 2) corrompendo os ideias de masculino/ feminino e estimulando a homossexualidade; 3) doutrinando crianças e adolescentes a respeito de ideais comunistas.

Em paralelo ao fomento do pânico moral em torno do trabalho docente, políticos da nova direita brasileira (Pinto, 2017) incentivaram que familiares e responsáveis fiscalizassem o trabalho de professoras e professores de todo o Brasil, denunciando-os caso fosse necessário. Neste cenário vemos acender o Movimento Escola Sem Partido que, entre outras coisas, cerceava a ação docente e portava-se como canal de denúncia. Não demorou muito para que estas práticas ganhassem força e popularidade entre os bolsonaristas, estruturando-se, muitas vezes, em projetos de lei em todo território nacional (Tenho [...], 2022).

Neste período diversos professores e professoras foram perseguidos, denunciados, processados e violentados por seus posicionamentos em sala de aula, sendo acusados de propagar a “ideologia de gênero” que, com o tempo, tornou-se um significativo vazio devido a sua abrangência (Pinto, 2017).

Ainda que permitido e pertencente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹), estudos comprovam que docentes, de forma geral, optaram por silenciar-se, evitando abordagens pedagógicas abrangentes e pautas relacionadas à gênero e sexualidade. A autocensura, ou *chilling effect* - termo Norte-Americano - influenciou de forma direta na formação de crianças e adolescentes durante o período presidencial de Jair Bolsonaro, propagando a pedagogia bancária (Freire, 1987), transformando professores e professoras em mantenedores de estruturas patriarcais capitalistas imperialistas supremacistas brancas (hooks, 2021) cis-heteronormativas opressoras. Neste enquadramento, as salas de aula deixam de emancipar alunos e alunas, tornando-se mais um (de muitos) meio de violência e preconceito, principalmente contra populações dissidentes.

Ao fazer uso do termo “autocensura”, considero-o enquanto uma junção de dois outros termos advindos de esferas teóricas diferentes: *chilling effect*², de origem norte-americana, pertencente à esfera do Direito, que faz referência ao medo de prisão ou retaliações legais, por parte do indivíduo, caso pronuncie-se (Stone, 2009); e “Espiral do Silêncio”, pertencente a esfera de comunicação em massa, termo cunhado e estudado pela pesquisadora alemã Elisabeth Noelle-Neumann, em meados de 1960. Segundo Marques (2015), em seu artigo “Redes Sociais Digitais e Discussão de Assuntos Polêmicos: quando o ‘bullying’ dos amigos pode levar à autocensura”, a “Espiral do Silêncio”:

[...] ocorre quando há uma tendência a acompanhar a opinião da maioria das pessoas, talvez por medo do fator isolamento. Quanto mais minoritária a opinião dentro de um universo social, maior será a tendência de que ela não seja manifestada, a essa tendência de autocensura quando as ideias de uma pessoa não correspondem às de sua audiência dá-se o nome de “espiral do silêncio” (Marques, 2015, p. 13).

Portanto, nesta pesquisa, o termo “autocensura” deve ser compreendido como uma interpretação pessoal embasada em termos pertencentes às esferas do direito, no caso de *chilling effect*, e da comunicação, no caso de “espiral de silêncio”. Ainda que oriundos de debates externos à sociologia, os termos utilizados para definir

¹ De acordo com as definições do Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento, definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Ela é responsável por definir os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras (Lima, 2020).

² A exposição, bem como a explicação completa do termo, encontra-se, com maiores contextualizações no Capítulo 3.

“autocensura” apresentam relações com discussões sociológicas, assim como também se ligam ao universo da pesquisa.

Partindo deste cenário, a pesquisa a seguir dedicou-se a compreender como professores e professoras autodeclarados LGBTQIA+ do ensino público, da rede estadual de educação de Londrina - Paraná, lidaram com as tentativas de silenciamento e censuras, referentes a pautas diretamente relacionadas a sua existência; como responderam a perseguição política e civil que intenta oprimir seu trabalho; compreender, partindo da ótica docente, quais consequências as *fake news* sobre ideologia de gênero trouxeram para educação brasileira.

Em busca de relatos mais densos e pessoais sobre o episódio em questão, a pesquisa seguiu as normativas do que Uwe Flick (2013) define como entrevistas episódicas, guiadas/ roteirizadas através de questionários semiestruturados. Este modelo permitiu-nos maior flexibilidade e autonomia durante o diálogo com as pessoas entrevistadas. Os primeiros contatos foram mediados pelo APP Sindicato do Paraná, instituição coparticipante responsável por indicar-nos possíveis docentes para a participação da pesquisa e, através da metodologia de bola de neve, comumente aplicada em pesquisas de cunho qualitativo, escolhem-se os entrevistados valendo-se das cadeias de referência (Vinuto, 2014).

Após nove entrevistas realizadas, os dados coletados foram considerados suficientes para o andamento da pesquisa, sendo assim, obtivemos a saturação empírica (ou “de conhecimento”) das informações (Poupart, 2008).

Com a pluralidade de relatos coletados, provenientes de entrevistas com docentes de disciplinas variadas, constatou-se que mesmo em meio às fortes pressões políticas, perseguições e denúncias, o trabalho de professores e professoras LGBTQIA+, de escolas públicas de Londrina, resistiu às ações opressoras derivadas do bolsonarismo. Muitos dos relatos apresentaram certa similaridade, principalmente ao tratar-se da ação política opressora nas escolas, destacando o nome do atual deputado federal Filipe Barros (PL-PR). Ademais, todos os discursos apontaram o medo como principal problema da atividade docente, repetindo-se mais cinquenta vezes no período total de entrevistas. Mesmo tomados pelo medo, notou-se que o trabalho docente esperançoso buscou forças para resistir através da educação.

Através do conhecimento situado e crenças no poder emancipatório da educação, professores e professoras valeram-se de suas próprias vivências como aparatos pedagógicos (Freire, 1967) para combater as desinformações criadas e

compartilhadas diariamente sobre minorias de classe, raça, gênero e sexualidade. Pelo caminho das pedagogias engajadas e por amor à educação (hooks, 2021), docentes promoveram ações subversivas, efetuando debates, eventos e incentivando manifestações culturais questionadoras da Norma.

Ao usarem da sala de aula como forma de resistência, professoras e professores autodeclarados LGBTQIA+ curaram-se de um passado (não muito distante) que os oprimiu e, uma vez curados, promoveram a cura daqueles que hoje encontram-se em situações já experienciadas por eles (hooks, 2021). A cura, em paralelo com o propósito de educar para a liberdade, por meio da emancipação de grupos minoritários, foi capaz de criar comunidades de resistência com conexões reais e que extrapolam o espaço físico das escolas. Alianças, docentes, alunos e alunas valeram-se do real espírito de comunidade para empoderar-se, situando na educação e nas práticas pedagógicas a esperança para a construção de uma sociedade mais crítica e responsável, capaz de abraçar a multiplicidade de existências humanas e garantindo profundo exercício dos direitos humanos (Freire, 1967; hooks, 2012).

CAPÍTULO 1

UM MAR CHEIO DE ONDAS: DA ONDA ROSA À UM MAREMOTO NEOLIBERAL

Somos, enquanto sociedade, um reflexo do que nos aconteceu no passado. Questionar-se sobre o que nos trouxe até aqui auxilia-nos na compreensão de alguns (dos diversos) desdobramentos sociais vividos atualmente. Dada a importância de nossa memória histórica, faremos um resgate de alguns episódios político-sociais ocorridos na América Latina e também no Brasil, com o objetivo de compreender o objeto de estudo desta pesquisa.

De acordo com estudos de Wanderley Nascimento (2017), a política na América Latina aconteceu (e acontece) em movimentos comumente denominados como marés, considerando-se que por meio de pequenas ondas formam-se grandes estruturas/ movimentos políticos. Nascimento (2017) considera que a primeira onda sócio-política significativa foi a neoliberal, entre as décadas de 1980 e 1990, onde notou-se a emergência de políticas econômicas e sociais que, apesar das promessas, não foram capazes de reduzir a pobreza e permitiram o aumento da segregação social, influenciando diretamente as políticas trabalhistas. Como resposta aos danos causados pela onda neoliberal, houve a necessidade de resgatar governanças de enfoque progressistas e organizações populistas, com políticas desenvolvimentistas, imbuídas na promessa de reverter os danos causados pela onda liberal. Eis que então, no início do século XXI surge, segundo Wanderley Nascimento (2017), uma segunda grande onda sócio-política na América Latina nomeada como Onda Rosa, devido à numerosa ascensão de governos progressistas no continente.

A nomenclatura “Onda Rosa Latino-Americana” faz alusão ao momento no qual partidos de centro-esquerda ascendem aos governos europeus, na segunda metade dos anos 1990. O movimento Latino-Americano mostrou-se menos radical em seu crescimento e influência, por isso foi considerado uma onda e não uma maré, como o movimento europeu (Silva, 2015).

Considerados os pioneiros no movimento da Onda Rosa na América Latina, Venezuela e Chile foram os primeiros países com governos de centro-esquerda, eleitos nos anos de 1990 e 2000, respectivamente. Países como Brasil, Argentina, Uruguai, Bolívia e Equador também aderiram ao movimento. Segundo Wanderley Nascimento (2017), o que diferenciava os governos progressistas dos neoliberais eram as preocupações com as políticas públicas e humanitárias. Com olhares

voltados às classes baixas, a Onda Rosa Latino-Americana implementou políticas de equiparação social, contribuindo para emergência dos estratos sociais mais baixos.

À primeira vista, nota-se que a Onda Rosa promoveu, principalmente, mudanças presidenciais na América Latina, porém, também foi possível avistar os impactos deste movimento nos poderes executivo e judiciário. A presença dos ideais de centro-esquerda em todas as esferas estatais permitiu melhores desempenhos dos governos progressistas.

No Brasil, por exemplo, é possível constatar as ramificações e consequências do movimento da “Onda Rosa Latino-Americana” com a crescente popularidade do Partido dos Trabalhadores (PT) que, conseqüentemente, assume a cadeira presidencial sendo representado por Luiz Inácio Lula da Silva, pondo fim à era FHC (governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso), iniciada em 1995 (Rocha, 2018). Apesar do movimento progressista Latino-Americano estar em destaque, enfrentar as estruturas básicas do patriarcado capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021) assim como o Estado de subordinação (Biroli; Miguel, 2014), exige grandes estratégias. Com discursos ancorados nas desigualdades de classe e raça, dotados de vieses progressistas, Lula rapidamente ganhou apoio da grande massa de trabalhadores, mas a adesão dos grupos minoritários não seria suficientemente forte para que sua candidatura à presidência se desenvolvesse de forma satisfatória, com esta circunstância, no ano de 2002, o candidato fez novas alianças políticas, apresentando novas promessas eleitorais que o permitiram relacionar-se com a elite brasileira (Rocha, 2018).

As eleições de 2002 foram um grande marco para a população brasileira pois revelou-se uma nova “identificação política” denominada de “Lulismo”. Era possível observar uma economia ortodoxa, que agradava a elite e o surgimento de políticas de transferência de renda, auxílio saúde e educação, como por exemplo a implementação do Bolsa Família, em 2003 (Brasil, [2003]), que foi de grande proveito para a população de menor renda (Rocha, 2018).

Além da busca pela equiparação de renda e igualdade social, era possível notar que outras minorias sociais também estavam sob os olhares deste governo. Ilustrando parte das políticas públicas com enfoque em minorias sociais do primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), pertencente ao período da Onda Rosa Latino-Americana (Nascimento, 2017), o site Carta Campinas (Em Dez [...], 2016), apresenta em uma reportagem o aumento de pessoas pretas ingressantes em

universidades brasileiras e, conseqüentemente, o aumento de pessoas pretas diplomadas devido às ações de redistribuição de renda e políticas de incentivo a educação. Indicadores presentes na mesma matéria jornalística, certificam que, segundo o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística em 2015, o número de pessoas pretas ingressantes no ensino superior naquele ano foi de 12,8%, mais do que o dobro se comparado ao ano em que as políticas de cotas foram implementadas.

Investir em políticas que estimulam a equiparação social permitiu-nos, ao longo dos anos, esboçar novas estruturas sociais e novas perspectivas de vida. Parte destes novos cenários sociais relaciona-se com o avanço de políticas públicas amalgamadas às práticas acadêmicas emancipatórias (Freire, 1967) que objetivavam (re)construir uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo práticas pedagógicas que permitissem um processo educativo situado e comunitário (Freire, 1967; hooks, 2021). Além do destaque a Paulo Freire, cânone da educação Brasileira, foi neste período que observou-se a emergência de pensadoras progressistas/ feministas como Guacira Lopes Louro que, através de práticas pedagógicas freirianas, apresentava a importância de debates sobre gênero, sexualidade, corpo e liberdade nas escolas brasileiras, como elemento essencial de uma educação emancipatória que objetiva a construção de uma sociedade menos preconceituosa e sexista. No livro “O corpo educado”, Louro (2000) discorre a respeito de um currículo escolar que permitia debates que transcendam as temáticas de gênero e sexualidade clássicas, a fim de reconstruir as estruturas sociais. Sobre essa temática, Louro (2000, p. 54) pontua:

Se consideramos o sexo como perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social, então estaremos mais dispostos a adotar posições morais que propõem um controle autoritário e rígido. A isso eu chamo de abordagem absolutista. Se, por outro lado, acreditamos que o desejo sexual é fundamentalmente benigno, vitalizante e liberador, estaremos mais dispostos a adotar um conjunto de valores flexíveis e talvez radicais, a apoiar a posição libertária.

Avanços teóricos como os de Guacira Lopes acentuam a importância do questionamento do *status quo* cis-heteronormativo e a importância da visibilidade adquirida por grupos minoritários durante o período compreendido como “Onda Rosa Latino-Americana” (Nascimento, 2017). A partir de discussões sobre gênero e sexualidade ocorridos no ambiente escolar, assim como debates sobre classe e raça, torna-se possível uma maior compreensão a respeito do funcionamento de nossa

cultura, conseqüentemente, possibilitando-nos trabalhar de forma ativa em salas de aula, através de práticas pedagógicas emancipatórias (Freire, 1967), para que seja possível a transformação de estruturas dominantes, fazendo-nos caminhar rumo à equiparação social.

Como exposto anteriormente, a ascensão de governos progressistas em território Sul-Americano impactou todos os setores governamentais. Notou-se, por exemplo, além de posicionamentos presidenciais, ações progressistas no poder legislativo, a partir de projetos de lei voltados aos direitos humanos e principalmente aos direitos das minorias sociais de classe, raça, gênero e sexualidade. Devido aos estigmas criados pelo Estado patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021) cis-heteronormativo, alguns direitos considerados “básicos” foram, por muito tempo, negados a grande parte dos grupos minoritários, por serem considerados subversivos a norma padrão socialmente imposta. Quando apresento o conceito de “direitos básicos” ressalto que tais direitos se consideram “básicos” ao assumirmos uma ótica cis-heteronormativa de pessoas brancas e elitizadas.

Ao indivíduo estigmatizado (oprimido), cabe a capacidade de ressignificar sua própria história, no intuito de resistir às normas para poder existir. O autor brasileiro Paulo Freire (1987) ressalta a importância em romper com os padrões de subordinação para que, através do uso das palavras, seja possível (re)construir estruturas sociais. Parafraseando Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do oprimido”, de 1987, Fiori nos lembra que:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existir³ criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Fiori, 1987, p. 7).

Durante o período conhecido como Onda Rosa, constantemente questionava-se o *status quo*, a hegemonia do Estado Patriarcal⁴ (hooks, 2019) e segregação das classes no país. Neste recorte histórico, debates que versam sobre respeito a autonomia feminina, diversidade e direitos sexuais, vivências comunitárias,

³ No sentido de ressignificar, reconstruir sua existência.

⁴ Ao utilizar o termo “Estado Patriarcal”, valho-me da definição cunhada por bell hooks em “Feminismo: da margem ao centro”. Ainda que seja um termo muito disputado entre as pesquisadoras (es), coloco-o aqui de forma política, como meio de situar as inúmeras subordinações causadas pela cultura machista ocidental.

pedagogias emancipatórias e políticas progressistas, abalam valores hierárquicos caros à cultura elitista e subordinadora que dominava o país (Biroli; Vaggione; Machado, 2020). Mesmo posicionando-se como companheiro dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros, assim como todos os grandes avanços de políticas públicas progressistas, ressalto que, ainda assim, não é possível generalizar as ações do governo PT (Partido dos Trabalhadores) como “ações de esquerda” (Pinto, 2017).

Mesmo sem auto afirmar-se um governo de esquerda, o presidencialismo de Lula, fora marcado como tal. No artigo “Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira”, Ronaldo Almeida (2019) aponta os principais motivos pelos quais os ideais progressistas eram incômodos para as classes médias e a elite brasileira. Mobilizados no que entendemos como contrapúblicos (Warner, 2002) e nutridos pelo desagrado potencializado por escândalos políticos, a elite brasileira fez das ruas um dos principais palcos da sua atuação. A respeito disso, Almeida (2019, p. 186) lembra-nos que:

Os governos à esquerda, que dominaram a cena política sul-americana, começaram a declinar nos anos 2010 pela corrupção e também como consequência de rupturas com o status quo social, econômico e cultural por meio de políticas inclusivas e de diversidade. Isso gerou reações regressivas e de distinção social, sobretudo entre as classes médias, como encontrado em outros países.

Após oito anos de presidencialismo, Lula (PT) passa a faixa presidencial para Dilma Rousseff (PT), primeira mulher a ocupar o cargo no país. O presidencialismo populista que outrora apresentou promessas eleitorais capazes de mudar a história de milhões de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, como também mostrou-se intentado a mudar a realidade de minorias sociais, durante o presidencialismo de Dilma (PT) enfrentou grandes dificuldades na criação (e manutenção) de laços com a sociedade brasileira, encaminhando-nos para o que seria um marco na história política brasileira: as rebeliões fantasmas de 2013 (Altman; Carlotto, 2023).

Pinto (2017) pontua que, desde a luta pela redemocratização do país, na década de 1980, as ruas tornaram-se um ambiente comum de manifestações. O que antes via-se como um clássico das manifestações “de esquerda”, passou por um *rebranding* significativo entre 2013 e 2015: as diretrizes iniciais dos protestos foram subvertidas, configurando o agrupamento populacional participante, rompendo com o ideal apartidário. Encheram-se as ruas com manifestantes neoliberais com o propósito

de 1) encerrar as atividades do PT no governo nacional e conseqüentemente 2) o impeachment da presidenta Dilma.

Desde o fim da ditadura militar no Brasil, pairava sobre nossa sociedade o que Camila Rocha (parafrazeando os conceitos de Timothy Power) define como “direita envergonhada”. Devido às conseqüências causadas pelo período ditatorial brasileiro, foram poucas as vezes que manifestantes pró-mercado, autodeclarados de direita, liberais e/ou conservadores, manifestaram-se de forma pública (Rocha, 2018) opondo-se ao Estado. Este cenário muda à medida em que, paralelo às grandes visões progressistas e políticas públicas de equiparação social, tem-se a implosão do Estado brasileiro, expondo pouco a pouco a corrupção difundida em nossas estruturas políticas, marcando negativamente o governo Lula e Dilma e também o Partido dos Trabalhadores (Altman; Carlotto, 2023).

Desde o ano de 2004 é possível observar o levante neoliberal como forma de resistência às políticas progressistas que norteavam as decisões governamentais em nosso país. Junto à popularização e ao avanço da internet no território brasileiro, a oposição política do governo vigente passou a usar as redes sociais como forma de expressar seu descontentamento. A “direita envergonhada”, que se absteve das ruas por tanto tempo, agora fazia dos *sites* e redes sociais (Orkut, por exemplo) como os principais palcos de suas organizações, discussões e resistência (Mendes, 2023; Rocha, 2018).

Este agrupamento, com o intuito de contrapor-se aos discursos e ideais que estavam em posição dominante, é justamente o que Warner (2002) chama de contrapúblicos. Os contrapúblicos são formados por indivíduos subalternizados ou então, indivíduos nos quais as ideologias contrapõem-se ao que é de “senso comum” e/ou “perturbam a ordem social” (Rocha, 2018; Warner, 2002). Diferente do teor crítico e racional que deve possuir a esfera pública, os contrapúblicos valem-se de retóricas poéticas e performativas, apresentando posicionamentos mais agressivos (Rocha, 2018).

A movimentação digital dos contrapúblicos que tratamos como “direita envergonhada” proporcionou grande crescimento para o grupo em questão, fortalecendo cada vez mais o posicionamento de oposição às políticas progressistas voltadas para as minorias. O metaverso criado pela internet, associado ao financiamento e às ações dos *think tanks* neoliberais, permitiu que informações criadas por ultraconservadores atingissem cada vez mais pessoas, usando

perfeitamente todas as ferramentas do ambiente virtual e a sua grande capacidade de fazer qualquer cidadão comum tornar-se um formador de opinião (Mendes, 2023). Além disso, devido à falta de regulamentações que pautem adequadamente seu uso, o cosmos das redes sociais permitiu maior polarização de discursos radicais, discursos estes que se proferidos em esfera pública trariam repressão ao grupo (Rocha, 2018). Outro ponto que devemos levar em consideração é que com o avanço das tecnologias, a esfera pública teorizada por Habermas passa a sofrer influência das mídias digitais, pois é através delas que interesses privados ou discursos contrários ao acordo comum penetram nos debates públicos, podendo ocasionar mudanças sociais (Rocha, 2018).

Gradativamente a frente ultraliberal junta a seu aparato conservador, ganhava mais força para resistir às mudanças propostas por políticas que se originavam de reivindicações das minorias. Paulatinamente, as pautas minoritárias foram usurpadas e esvaziadas por essa elite neoliberal mobilizada a ocupar espaços diversos em diferentes tabuleiros de nossa sociedade (Altman; Carlotto, 2023; Almeida, 2019; Pinto, 2017). A conexão entre os indivíduos da “direita envergonhada” deu-se através do compartilhamento de uma moral ideológica, expressa através de narrativas, ritos, símbolos e etc., formas que os contrapúblicos encontravam para propagar seus discursos na esfera pública (Rocha, 2018).

Os escândalos de corrupção e a crise econômica de 2008, potencializaram as ações dos contrapúblicos virtuais e seus *think tanks*, que pretendiam minar o presidencialismo de Lula, assim como pretendiam silenciar as minorias em ações cada vez mais violentas. Apesar de todas as adversidades e escândalos ligados ao mensalão, a primeira mulher eleita presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, que assumiu o poder pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2010 apoiada por Lula, seguiu com as mesmas características da governança lulista: um governo voltado para as minorias (Mendes, 2023; Rocha, 2018).

Descontentes com a manutenção do Partido dos Trabalhadores na liderança do país, a oposição política procurou novos meios de mobilizar a grande massa tanto contra a presidenta quanto contra com os ideais progressistas, entendidos como viesados por economias à esquerda adotadas pela política governamental vigente. Buscando maior intervenção na esfera pública, assistimos ao surgimento e à ascensão de acadêmicos ultraliberais, grupos estudantis de abordagens conservadoras e partidos políticos de extrema direita. Após uma readaptação de

discursos, usando da corrupção exposta e hasteando a bandeira da “moral e bons costumes”, os porta-vozes do liberalismo pró-mercado deram início a sua expansão, procurando por maneiras de romperem as barreiras virtuais, assumindo também o controle das ruas (Altman; Carlotto, 2023; Pinto, 2017).

Durante o processo de desenvolvimento da nova direita brasileira, caracterizada como ultraliberal na economia, conservadora nos costumes e fortemente militarizada (Pinto, 2017; Rocha, 2018; Rolnik; Andrés, 2023), foi possível notar que pautas e ambientes que antes eram comumente conhecidos como clássicos dos movimentos progressistas e de minorias, agora também passam a aparecer como alvos das retóricas ultraliberais conservadoras, porém, esvaziadas de seus significados originais e criando o efeito *backlash* (Moreno; Molari, 2021) para a retaliação das pautas minoritárias.

A virada direitista, ultraliberal e conservadora brasileira ocorreu silenciosamente em nosso território. Dia após dia, muniram-se com os escândalos e acontecimentos do país e, em um espaço novo e ainda pouco utilizado por movimentos e partidos progressistas, organizaram-se em busca de seus objetivos.

Nessa época, a internet funcionou como um refúgio para anti-petistas, direitistas, ou simplesmente para quem não se sentisse representado pela bonança lulista. Sentindo-se acudadas em públicos dominantes, tais pessoas descobriram nos meios digitais a possibilidade de encontrar outros com quem pudessem trocar ideias e se solidarizar por meio da interação em fóruns, blogs, sites e comunidades digitais (Rocha, 2018, p. 120).

Parte da estruturação neoliberal contemporânea tem início com os movimentos de rua iniciados em 2013, onde estudantes movimentaram-se contra o aumento das passagens de ônibus no país. Ao analisar o primeiro movimento daquilo que, posteriormente, ficaria conhecido como “As jornadas de 2013” (Altman; Carlotto, 2023; Pinto, 2017), nota-se que os motivos pelo qual, inicialmente os protestos se estruturaram, sutilmente revelam-nos a classe social de quem os endossava: tratava-se de uma demanda das classes baixas em busca de políticas públicas mais eficazes. Afinal de contas, o estrato social afetado pelo aumento das tarifas no transporte público, era referente às classes mais baixas (Monteiro, 2023). Apartidário, o movimento iniciado em Porto Alegre - RS logo ganhou força e tamanho, reproduzindo-se em diversas localidades do país. Um artigo do historiador Lucas Monteiro, presente no livro “Junho de 2013: a rebelião fantasma”, deixa claro que movimentos de revolta

pública em torno dos preços do transporte público no Brasil já ocorreram outras vezes no país e, por coincidência (ou não), mascaravam uma grande insatisfação com o poder público.

Não é necessário um grande esforço para perceber uma série de continuidades, desde a pauta marcante dessas mobilizações, passando pela reação do poder público, ao reprimi-las e ao mesmo tempo procurar ceder às demandas, chegando, por fim aos esforços interpretativos da intelectualidade que procura situar a explosão social para além da pauta dos transportes (Monteiro, 2023, p. 28).

Historicamente falando, estávamos cientes do que manifestações como as do início de 2013 poderiam nos causar (Monteiro, 2023): permitimos que o presente fosse capturado pelo passado (Davis, 2022). O “Cavalo de Tróia Tupiniquim” estava posto em nosso cenário político, nos restava aguardar quais outras problemáticas estariam mascaradas com o discurso do aumento das tarifas.

Abertas às portas das ruas, a população sentiu-se motivada a usar das mesmas para fazer-se ouvida, tal qual quando foram às ruas pedindo por “Diretas já”, nos anos 80 (Rolnik; Andrés, 2023). Não demorou para que os superfaturamentos, altos gastos e a falta de transparência com a Copa do Mundo (que aconteceria no Brasil no ano de 2014), em conjunto com os impactos sociais causados devido às necessidades estruturais dos jogos traduzissem-se em gritos que ressoavam pelas ruas de todo país (Pinto, 2017; Rolnik; Andrés, 2023).

Até o presente momento, os movimentos seguiam apartidários, porém a pluralidade de pautas mobilizou brasileiros e brasileiras de diferentes camadas sociais. Enquanto parte do grupo manifestava seus descontentamentos políticos nas ruas, outra parcela mobilizou-se em fóruns da internet, como o grupo “Revoltados Online”, onde os debates de extrema-direita circulavam livremente, incitando pessoas contra o governo PT em todo país, tornando-se responsável pela primeira ação de posicionamento liberal a ocupar as ruas em 2013 (Rocha, 2018). O impulso dado pelas manifestações do Movimento Passe Livre (MPL) permitiram a:

[...] ação da extrema direita, que pegou carona nas manifestações para atacar os grupos e organizações de esquerda. Esta se explica pelo ódio represado pela extrema direita com o processo de democratização e que se escondeu atrás da rejeição contra os partidos políticos, justificável pela triste experiência de cooptação do PT à ordem burguesa, mas injusta uma vez que os partidos de esquerda em oposição ao governo de aliança com a burguesia há muito estavam nas ruas lutando pelas mesmas coisas que agora as massas mais amplas denunciavam (Zizek, 2014, p. 215).

O conta-gotas liberal introduziu, pouco a pouco, pequenas doses de extremismo “de direita” nas Jornadas de 2013, permitindo que as vozes nas ruas, os meios de comunicação e ambientes acadêmicos ficassem submersos em suas retóricas economicamente liberais e de costumes conservadores (Rocha, 2018; Rolnik; Andrés, 2023), posicionando-se de maneira impiedosa e hiperbólica contra pautas movimentadas por minorias feministas, negras, LGBTQIA+ e afins.

Mesmo em meio ao caos econômico, corrupção e uma oposição fortemente posicionada, o governo Dilma consegue sua reeleição em 2014. A esta altura, o Cavalo de Tróia Tupiniquim já havia mostrado a que veio, difundindo pautas liberais em solos brasileiros. Além da tomada das ruas e as grandiosas estratégias nos meios virtuais, a nova direita brasileira (Rocha, 2018; Rolnik; Andrés, 2023) estava pronta para o xeque mate valendo-se de sua principal arma: o pânico moral (Davis, 2022). Segundo definições,

o conceito de “pânico moral” é um conceito da Sociologia, cunhado por Stanley Cohen, em 1972, e tinha por objetivo definir a reação de um determinado grupo social à guisa da falsa percepção de que um dado comportamento de um grupo, geralmente um grupo minoritário ou uma “subcultura”, oferece perigo e representa uma grave ameaça à sociedade em geral (Souza Júnior; 2018, p. 15).

Fazendo uso de violência sistêmica⁵, a crescente multidão ultraliberal conservadora da nova direita brasileira (Pinto, 2017) fez uso das relações de poder (que lhes privilegiam) para subordinar grupos minoritários de oposição, incluindo ameaças violentas que ultrapassaram o teor midiático e culminando em ações de violência física (Arendt, 2022; Dean, 2022; Zizek, 2014). Muito bem assessoradas, as lideranças ultraconservadoras consolidadas no ambiente digital, avançaram sobre as dominações midiáticas, com o intuito de disseminar - através de outros veículos de comunicação - a sua mensagem. Usaram imagens nos jornais impressos e televisionados para distorcer as noções de realidade e promover suas pautas, dando início à subversão de discursos que aterrorizaram grande parcela da população brasileira (Nunes, 2023; Pinto, 2017; Zizek, 2014).

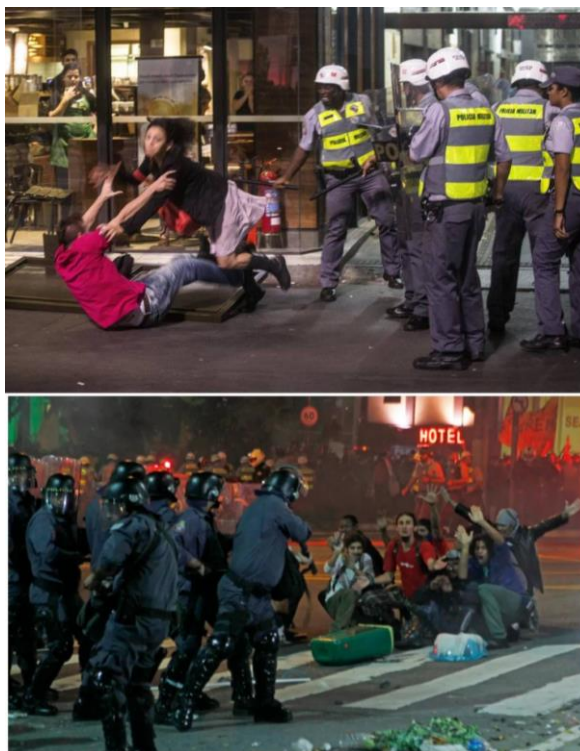
⁵ Considero aqui o termo “violência sistêmica” de acordo com definições de Slavoj Zizek, que a define como uma forma de violência inerente a um sistema: não só da violência física direta, mas também das formas mais sutis de coerção que sustentam as relações de dominação e de exploração, incluindo a ameaça de violência.

A midiaticização das ações nas ruas foi crucial para que a virada direitista, o antipetismo e o neoconservadorismo obtivessem êxito em seus objetivos no cenário político nacional. A proporção e o envolvimento populacional nos protestos que, agora, incorporam diversas bandeiras políticas, necessitava de um direcionamento militar para que a garantia dos direitos de expressão não fosse confundida com atos de vandalismos, entretanto, a força militar nacional usou de seu aparato repressivo para que toda e qualquer voz fosse silenciada (Nunes, 2023).

A Folha trouxe em sua capa um policial negro batendo com um cassetete nas costas de uma manifestante jovem branca; já *O Globo* exibiu um grupo de jovens brancos ajoelhados e de mãos para cima soba mira das armas da polícia [...]. Ora violência policial é uma rotina no Brasil e seus alvos preferenciais são a juventude negra das favelas e os manifestantes de esquerda. Essa brutalidade nunca tocou a classe média ou a mídia. Porém, os principais veículos apostaram que era possível explorar a situação, desde que usassem as palavras e imagens certas, para assim romper os limites nos quais as manifestações de direita vinham esbarrando (Mendes, 2023, p. 58).

Circulavam nas mídias imagens que rompiam com o cotidiano: pela primeira vez os noticiários apelavam para a midiaticização da violência policial contra pessoas brancas (figura 1), intuindo estimular revoltas populares contra o governo, afinal a violência só é aceitável contra pobres, contra bandidos, contra marginais (Zizek, 2014). Tal fato, por sua vez, deu abertura à criação de falas descentradas sobre o verdadeiro teor das manifestações. Autoras e autores pontuam os marcos históricos ocorridos a partir de 17 de junho de 2013 como o ovo da serpente e a gênese do que entendemos como bolsonarismo (Rocha, 2023).

Figura 1- Miatização da figura militar contra a população branca no Brasil em junho de 2013



Fonte: (Como a repressão [...], 2023), Rodrigues (2023).

As ruas mudaram, o público mudou. A multidão do início de 2013, constituída de classes proletárias periféricas em subempregos e/ou desempregadas, somada a jovens estudantes com rendas de até três salários mínimos, foi comprimida e minimizada por uma esmagadora massa elitizada, assustadoramente branca e de alto poder econômico, representantes das mais diversas políticas ultraliberais e completamente contra o Partido dos Trabalhadores (Dean, 2022; Nunes, 2023; Zizek, 2014). Como um maremoto, a multidão da nova direita brasileira (Pinto, 2017) ultrapassou fronteiras e, engolindo tudo o que encontrava, inundou as ruas, as mídias, a política e as casas brasileiras, que nesta altura do campeonato trocavam carícias com monstros fascistas, vangloriando líderes totalitários, tratando-os como o verdadeiro Messias, a única salvação possível (Dean, 2022).

Assistimos à implosão da política de esquerda brasileira, com o seu ápice no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Segundo a ex-presidente:

Estava claro que se tratava de uma duríssima disputa, entre dois grandes blocos políticos que se confrontam pelo destino de nosso país. Estarrecidos pela eclosão das manifestações, de origem espontânea e localizada, esses dois campos passaram a atuar para influir sobre a voz das ruas e atraí-las para o fortalecimento de seus projetos (Rousseff, 2023, p. 7).

Desde o último governo de Luiz Inácio Lula Da Silva, em 2010, notou-se que, gradativamente, o Partido dos Trabalhadores angariava oposição e olhares desconfiados por onde passava. O caos havia se instalado no país e, logo após o golpe que resultou no *impeachment* da primeira mulher presidenta do Brasil (e única até hoje), Michel Temer assumiu a presidência brasileira em 2016. A deposição de Dilma era a confirmação de que a Onda Rosa, que outrora banhou solos brasileiros, havia recuado, deixando-nos à deriva do grande tsunami ultraliberal que estava por vir. Os cargos políticos de maior relevância no país foram passados para as bancadas religiosas, neoconservadoras e ultraliberais, que se esforçaram para resgate do pensamento religioso cristão como métrica de uma nova moral que estava se estabelecendo (Biroli; Vaggione; Machado, 2020), influenciando as diretrizes governamentais de nosso país. Concomitantemente, notou-se a evidente ascendência na popularidade do (até então) Deputado de Jair Messias Bolsonaro, que fez do grande caos político causado pelas Jornadas de Junho de 2013 um impulsionador, usando o maremoto ultraliberal a seu favor, aproveitando-se das pautas que, de tanto serem ressignificadas, tornaram-se significantes vazios (Dean, 2022; Mendes, 2023; Pinto, 2017).

Conhecido por seu passado extremista e falas radicais sobre seu posicionamento político, Bolsonaro reformulou seu vocabulário de caráter exclusivamente militarista - que o elegeu em 1991 - para adicionar aos seus novos discursos pautas provenientes das falas burguesas ultraliberais durante os movimentos de ruas em 2013 (Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Dean, 2022; Mendes, 2023). O uso exacerbado das redes sociais, a distorção dos acontecimentos políticos e midiáticos, a manipulação das pautas minoritárias, o antipetismo e a forte coalizão entre política e religião nortearam as falas públicas de Jair Messias Bolsonaro, posicionando-o como um líder messiânico, que ama a todos “como Cristo amou” e com pulsos firmes de um General buscava endireitar o país, restaurando a ordem burguesa, os costumes cristãos e manutenção do *status quo*, sem mais questionar as ordens dominantes (Dean, 2022; Rocha, 2018).

A dialética bolsonarista de liderança o transformou em um exímio líder de multidões, assim como expresso por Gustave Le Bon, e parafraseado por Jodi Dean: um instigador, agitador, cuja intensidade inspirava os seus (Dean, 2022).

Junto com a apropriação dos discursos de outrem, a organização da nova direita brasileira ocupou espaços e hábitos dos movimentos estigmatizados por seus próprios apoiadores, vistos como hábitos “comunistas”: ocuparam a literatura e a academia com pensadores como Olavo de Carvalho (ovacionado por grupos de oposição online, pregando o uso de abordagens agressivas e seu ódio pelo lulismo) (Rocha, 2018), ocuparam ambientes escolares com discursos distorcidos, marcaram presença nas igrejas e corromperam os direitos humanos através do uso da moral cristã, pois notaram quão caras eram as pautas identitárias assim como os ambientes acadêmicos, para todos aqueles que encontravam-se à esquerda (Mendes, 2023). O que enfrentávamos nesse período nada mais era do que um reflexo dos riscos produzidos por nosso próprio sistema capitalista, culminando em movimentos antidemocráticos (Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Rocha, 2018;). Vivenciamos o retrocesso da Onda Rosa Latino-Americana (Nascimento, 2017), o surgimento da nova direita brasileira (Rocha, 2018) e a força do tsunami neoliberal ultraconservador que tomou conta de nossa sociedade, deixando um rastro de destruição e desesperança por onde passava.

A nova direita brasileira apropriou-se de violências sistêmicas subjetivas que, além dos enfrentamentos físicos diretos, valeram-se também de formas sutis de coerção para manter-se dominante (Zizek, 2014). O ultraliberalismo brasileiro normatizou a violência entre pares, assim como da violência Estatal como forma de controle social e persuasão contra os discordantes, criando uma rede de agressões verticais, um modo de violência incentivado pela liderança neoliberal (Arendt, 2022; Dean, 2022).

A ascensão da imagem de Bolsonaro não acontece de forma espontânea, pelo contrário: nota-se como cada passo dado por ele marcava uma estratégia muito clara para a manutenção do patriarcalismo. O posicionamento religioso do ex-presidente, apesar de não parecer, é um lobby político. Como conseguir apoiadores sem um histórico político relevante? A resposta: crie problemas, mas também ofereça a solução. Após indicar que o feminismo, o movimento LGBTQIA+ assim como grande parte das manifestações minoritárias visam destruir a família, a moral e os costumes - o que não é real - ele também reforça o combate à corrupção e alega a necessidade

de um líder forte e cristão para colocar o país no eixo. Curiosamente, este líder que ele afirmou ser necessário no país naquele momento era ele mesmo.

O grande apoio popular veio por meio de sua manifestação religiosa. Declarar-se cristão e participar de rituais importantes como o batismo, o conecta com mais da metade da população brasileira. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de 2010, a maior parte da população brasileira era declaradamente cristã (IBGE, 2010), sendo mais de 123 milhões de pessoas católicas, e mais de 42 milhões de pessoas evangélicas. Sua formação familiar também cooperava para o estabelecimento de laços com a população. Assim como a maioria dos casais, Bolsonaro e Michele compartilhavam uma formação conjugal muito comum no país: o marido católico e a mulher evangélica (Almeida, 2021). Os filhos do ex-presidente (que também desempenhavam cargos políticos) apresentavam-se como evangélicos (Biroli; Vaggione; Machado, 2020) e foram protagonistas em debates contra as minorias “demonizadas” por seu pai, posicionando-se sempre como defensores da família e da moral.

Parlamentares conservadores católicos e evangélicos, em redes nacionais e internacionais, unem-se no combate à agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, compartilhando objetivos e linguagem comuns. Suas agendas são concebidas como promotoras de valores morais legítimos e conectadas à “família”, às pessoas “de bem”, à “maioria cristã”, e mesmo à ciência e à natureza, em contraposição a movimentos sociais e organizações definidos como uma ameaça (Teixeira; Biroli, 2022, p. 22).

Com isso, podemos afirmar que, não apenas a figura de Bolsonaro, mas todo o levante neoconservador no Brasil, tem dificultado o progresso de pautas LGBTQIA+ e feministas (Biroli; Vaggione; Machado, 2020), anunciando-os como o inimigo que deve ser erradicado de nossa sociedade, afinal de contas, são estes movimentos que propiciam um cenário de instabilidade para o Estado patriarcal e a hegemonia masculina branca (Cooper, 2017).

O pânico moral, estimulado por Bolsonaro e sua trupe, a revolta e o caos político causado devido aos escândalos de corrupção do Governo PT alimentaram nos cidadãos brasileiros a necessidade de um “resgate moral” para que o país pudesse reconstruir-se (Altman; Carlotto, 2023). Enquanto signatários e defensores de uma “moral cristã”, tal qual de políticas patriarcais capitalistas imperialistas supremacistas branca (hooks, 2021) cis-heteronormativa, o clã de Bolsonaro não mediu esforços ao impor-se contra as minorias sexuais e de gênero, buscando

posicioná-las como vivências marginais, submetendo-as a norma padrão. Os discursos homo-transfóbicos de Bolsonaro e seus apoiadores, assim como o fundamentalismo religioso dos mesmos, tal como o incentivo a segregação e subordinação das minorias a uma “suposta maioria”, apresentaram repercussões e consequências para além da esfera dialógica.

Números dos relatórios anuais de segurança pública apontam que, em 2018, contabilizaram-se cerca de 124 assassinatos de pessoas LGBTQIA+ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020) no Brasil, porém, em 2021, após alguns anos de governo Bolsonaro, este número atingiu a casa dos 276 casos de homicídios de pessoas LGBTQIA+. Além disso, em relação aos anos anteriores, “No tocante aos dados de violência contra população LGBTQI+, notamos aumento em todas as variáveis, sob as tipificações de homicídio (7,2%), lesão corporal dolosa (35,2%) e estupro (88,4%)” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 136).

Além de discursos propulsores de homotransfobia, resultados em violência física, o ex-presidente Jair Bolsonaro, também foi responsável pela extinção Departamento de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (DPLGBT) (Nomura, 2022). Tal departamento havia sido criado durante o governo Lula, em 2009, como uma coordenadoria e assumiu o papel de departamento durante o governo de Michel Temer (Nomura, 2022). A ações do extinto Departamento de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, passam para o comando do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por Damares Alves, autoproclamada como “terrivelmente cristã”, dona de falas problemáticas e cabeça de uma equipe majoritariamente evangélica que perseguia os debates sobre gênero, valendo-se da máquina estatal para a promoção dos valores cristãos, almejando a hegemonia neoconservadora na cultura brasileira (Biroli; Vaggione; Machado, 2020).

Além disso, em 2019, como parte do silenciamento de minorias sexuais e de gênero, Jair Bolsonaro, cortou ações orçamentárias para políticas LGBTQIA+ e colocou em vigor um decreto que extinguiu órgãos da sociedade civil relacionados a administração pública federal (Nomura, 2022). O Conselho Nacional de Combate a Discriminação LGBT foi um deles.

O Governo Jair Bolsonaro no início de sua gestão extinguiu quase todos os conselhos de direitos e de participação social, inclusive o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), por meio do Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019. A atitude do governo federal é, ao mesmo tempo, um ataque à democracia participativa e à participação popular, e aos direitos da população LGBT (CNDH, 2019).

Não o bastante, durante seu período como presidente, Bolsonaro também foi responsável por revogar a 4ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A Conferência, que tem como objetivo avaliar e propor políticas públicas para esta população, teve início no governo Lula, em 2008, e também aconteceu durante o governo Dilma (Nomura, 2022).

O ultraconservadorismo religioso fundamentalista operou - e ainda opera - para que os direitos e espaços conquistados por pessoas dissidentes sejam revistos e revogados constantemente, imbuídos de discursos morais e preconceituosos. Ainda que não tivesse ênfase direta no diálogo com a população LGBTQIA+ brasileira, os governos presidenciais progressistas de Lula e Dilma (PT) puseram luz sobre debates sociais, assim como políticas públicas que se relacionavam com minorias sexuais e de gênero. Os poucos (mas significativos) passos dados pela população LGBTQIA+ em direção a busca de direitos, foram caçados e extintos em poucas falas de Bolsonaro na presidência.

Apesar da notória fixação da nova direita brasileira (Rocha, 2018) com as vidas e vivências dissidentes do país, bem como a perseguição às pautas que dizem respeito às minorias sociais, não se deram apenas à exclusão dessa população dos espaços públicos e políticos. Durante os anos presidenciais de Messias Bolsonaro (Rocha, 2023), observou-se que as ações persecutórias estiveram presentes na esfera educacional, familiar e política, através da manutenção do estigma contra minorias sexuais, classe, raça e gênero.

Ultraconservadores tomaram feministas e LGBTQIA+ como inimigos da moral e família, mobilizando civis, políticos e movimentos sociais a combatê-los sob a justificativa da proteção da família tradicional. A tomada da família como força discursiva é comum do Estado patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021) cis-heteronormativo.

Politicamente, o Estado patriarcal, supremacista branco, toma a família como base para doutrinar seus membros com valores favoráveis ao controle hierárquico e à autoridade coercitiva. Desse modo, o Estado possui um forte interesse em projetar a noção de que o movimento feminista irá destruir a família (hooks, 2019, p. 73).

Assim como a perseguição política, através do veto e fechamento de portarias voltadas à população LGBTQIA+, o fomento ao pânico moral (Souza Júnior; 2018) em torno de pautas de raça, classe, gênero e sexualidade progressistas, o Estado brasileiro sob o comando dos neoliberais ultraconservadores patriarcais (hooks, 2019), também foi responsável pelo silenciamento de debates educacionais que exercitassem o pensamento crítico a respeito de vivências minoritárias, pedagogias emancipatórias e decoloniais (Freire, 1967), como também o silenciamento de práticas políticas progressistas que visassem desmentir/ conscientizar a população a respeito da inundação de *fake-news* e pós-verdades (Christino, 2023) antidemocráticas produzidas por Bolsonaro e seus apoiadores. Foi neste contexto que ocorreu a emergência do termo “ideologia de gênero”.

Com a formulação do conceito de “ideologia de gênero”, o discurso da nova direita brasileira (Rocha, 2018), foi responsável por perseguir, monitorar e silenciar o trabalho docente nas escolas brasileiras. Através das redes sociais e projetos de leis, políticos ultraconservadores foram responsáveis por 1) tornar a ideologia de gênero um significante vazio (Pinto, 2017), aglutinando ao termo qualquer conceito que os desagradasse, não necessariamente tendo relação com debates a respeito de gênero e sexualidade; 2) estimular o trabalho de movimentos como Escola sem partido que incentiva o monitoramento político e civil dos ambientes escolares assim como também estipula regimentos a respeito do comportamento docente; 3) promove medo e desempoderamento docente devido à perseguições e processos administrativos e civis; 4) manutenção da norma padrão e estímulo às hierarquias sociais embasadas nas suposta superioridade política e sexual dos grupos dominantes.

1.1 IDEOLOGIA DE GÊNERO E BOLSONARISMO: PODE O/A DOCENTE FALAR?

No lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostraram como defensores dos direitos das crianças, enquanto seus adversários foram transformados em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade (Balieiro, 2018, p. 4).

Assuntos que questionam o efeito biologizante educastrador (Mieli, 2023) que paira sobre os corpos brasileiros, estremecendo a cis-heteronormatividade proveniente de um estado patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021), há muito tempo são motivos de embates educacionais e políticos. Ao conscientizar-se sobre o potencial emancipador e subversivo (Freire, 1967) da norma padrão, a nova direita brasileira (Rocha, 2018) engajou-se na disseminação de *fake news* envolvendo o programa Escola Sem Homofobia (programa executado em 2011). A partir de então, os ultraliberais, religiosos e conservadores da nova direita brasileira fizeram uso exacerbado de todo e qualquer discurso (ainda que falso) que envolvesse educação, sexualidade, crianças e adolescentes, para fomentar o pânico moral (Souza Júnior; 2018) e invalidar movimentos identitários e práticas pedagógicas emancipatórias, com o intuito de ganharem mais espaço e visibilidade na política brasileira (Freire, 1967; Teixeira; Biroli, 2022).

Aos poucos as conspirações contra o gênero e sexualidade tornaram-se mais robustas, aglutinando em seus significados teorias Marxianas. Denominada como “ideologia de gênero”, segundo políticos ultraconservadores, além de sexualizar e corromper crianças brasileiras, também as doutrina para que se tornassem agentes sociais na propagação da economia política do comunismo. Sobre o tocante da ideologia de gênero, Biroli e Teixeira afirmam que políticos ultraconservadores posicionados à esquerda:

[...] passaram a mobilizar a “ideologia de gênero” como uma espécie de “cola simbólica”, um recurso para ativar “pânicos morais” e uma estratégia política para fortalecer lideranças conservadoras, em um contexto de ascensão da direita e reação à chamada “onda rosa” (Teixeira; Biroli, 2022, p. 3).

Visto como uma ameaça ao futuro do país, o Plano Nacional⁶ de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos aprovados por deputados em 2012, passaram por modificações em 2014 e sua versão final foi publicada sem qualquer referência à gênero e orientação sexual (Biroli; Vaggione; Machado, 2020). Tal alteração pautou-se na discordância de alguns segmentos político-sociais que se opunham veementemente à abordagem de temas relativos à sexualidade e gênero na

⁶ De acordo com informações fornecidas pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O Plano citado no texto foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, com validade até 2024 (Brasil, [2024]).

esfera pública, como em espaços escolares, tratando-os como assuntos que dizem respeito à esfera privada das famílias (Brandão; Lopes, 2018).

[...] foi com a construção da ameaça às crianças que a discussão teve ampla repercussão midiática, com consequências efetivas ao serem barradas iniciativas voltadas aos direitos humanos no que tange a gênero e sexualidade (Balieiro, 2018, p. 8).

Na época grupos conservadores e religiosos se opunham à inclusão de linguagem relacionada à promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, argumentando que isso era equivalente a ensinar a chamada “ideologia de gênero” e uma distorção do modelo de família tradicional (Tenho [...], 2022, p. 25).

Progressivamente disseminou-se o termo “ideologia de gênero” e, ao passo que os debates sobre o tema tornavam-se notórios, este passou a apresentar menos consistência e mais significados, representando um nicho abrangente de ameaças às crianças e adolescentes, incluindo: indução a homossexualidade e sexualização de crianças através dos debates sobre gênero e sexualidade; exposição de crianças e adolescente a práticas abusivas; pedagogias freirianas passíveis de corromper crianças e adolescentes a subversão da norma; pauta progressista como sinônimo de uma doutrinação comunista; estímulo ao rompimento com o ideal de família nuclear e abandono da moral cristã (Rocha, 2022).

O combate ao gênero e suas inscrições tornaram-se pautas caras à nova direita brasileira (Rocha, 2018; Teixeira; Biroli, 2022) e, para alguns estudiosos como Celi Pinto, a famigerada “ideologia de gênero”, proponente de parte dos discursos das Jornadas de 2013, tornou-se um significante vazio (Balieiro, 2018; Pinto, 2017).

“A chamada “ideologia de gênero” terminou por catalisar os embates e disputas entre segmentos políticos opostos, ecoando no Brasil uma tensão também presente em outros contextos latino-americanos” (Brandão; Lopes, 2018, p. 105).

Ainda que o termo tenha passado por uma série de modificações em seus significados, a ideologia de gênero ainda acarretava (e ainda acarreta) certo pânico moral, situação favorável às lideranças da nova direita brasileira (Rocha, 2018). Devido a resposta passional da população alienada por mídias deturpadas, assim como o desagrado de uma grande massa com a situação política e econômica que o último governo presidencial de Dilma Rousseff havia deixado o país, o Movimento Escola sem Partido surge como grande aliado de políticos e civis ultraconservadores sectários (Freire, 1967), apresentando-se parte imprescindível ao monitoramento das

salas de aula, contra a exposição de crianças e adolescentes à ideologia de gênero, bem como a fiscalização do trabalho de professoras e professores “doutrinadores” (Balieiro, 2018; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Zizek, 2014).

A coalizão entre políticos, civis e o Movimento Escola sem Partido potencializa-se com a crescente de proposições parlamentares que objetivavam barrar a contaminação das crianças com a suposta “ideologia de gênero”. Das 60 proposições relacionadas à temática de gênero e sexualidade que circularam no congresso nacional de 2014 a 2020, 44 delas marcaram a pauta de forma negativa, sendo 24 com intuito de censurar educação sexual (para a igualdade de gênero e contra a homofobia) e 20 com foco em reconhecimento jurídico no reconhecimento da diversidade de gênero (Teixeira; Biroli, 2022).

De acordo com o relatório “‘Tenho medo, esse era o objetivo deles’: Esforços para Proibir a Educação sobre Gênero e Sexualidade no Brasil”, emitido pela Humans Right Watch em 2022, os projetos de lei apresentados no período de 2014 a 2020 buscam banir a chamada “aplicação da ideologia de gênero” nas escolas e, em alguns casos, banir completamente o uso das palavras “gênero” ou “orientação sexual” (Tenho [...], 2022). Dentre os Projetos de Lei Federais Cabrera, autor do relatório organizado pela H.R.W. (Tenho [...], 2022) destaca principalmente (Quadro 1):

Quadro 1 - Projetos de Lei Federais relacionados à “ideologia de gênero” no Brasil⁷

Nº/ ANO	EMENTA
4.893/2020	Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero.
10.659/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.
258/2019	Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.
5487/2016	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.
1239/2019	Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valoração da IDEOLOGIA DE GÊNERO.
246/2019	Institui o "Programa Escola sem Partido"
867/2015	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

Fonte: (Tenho [...], 2022).

Ainda que os Projetos de Lei Federais citados acima objetivem maior controle das salas de aula, como também o veto da “ideologia de gênero” no ambiente escolar, nenhum deles é capaz de definir o que de fato seria a suposta ideologia/ doutrinação que visa combater (Tenho [...], 2022). Não obstante, além das manifestações políticas em níveis federais, Projetos de Lei Municipais também foram escritos e postos em prática com o intuito de vetar práticas pedagógicas emancipatórias (vistas como doutradoras) (Freire, 1967), censurar debates sobre sexualidade, sexo e gênero, e qualquer manifestação política/ ideológica/ conteudista que possa ser categorizada como progressista. Assim como os Projetos de Lei Federais, os Projetos de Lei Municipais em vigência, não apresentavam qualquer definição satisfatória do seria a “ideologia de gênero” que objetivavam combater (Quadro 2). Independentemente da abrangência, sendo municipal, estadual ou federal, a intervenção política buscava silenciar docentes em todo o território brasileiro deixando-os (ainda mais)

⁷ Todas as informações sobre os Projetos de Lei Federais encontrados na tabela, encontram-se também no Portal da Câmara dos Deputados. Ver: <https://www.camara.leg.br/>.

subordinados a norma patriarcal capitalista imperialista supremacista branca (hooks, 2021) cis-heteronormativa, direcionando-os a ensinar de forma acrítica e ameaçando-os através das consequências previstas em cada projeto de lei.

Quadro 2 - Principais Projetos de Lei Municipais relacionados a “ideologia de gênero” que estavam em vigor até 2022

ESTADO	MUNICÍPIO	Nº ANO	OBJETIVO DA LEI
Ceará	Juazeiro do Norte	4853/2018	Proíbe o ensino de "ideologia de gênero"
Ceará	Caucaia	3376/2018	Proíbe "assuntos relacionados à sexualidade" e "ideologia de gênero"
Espírito Santo	Guarapari	4227/2018	Proíbe informações sobre orientação sexual, "ideologia de gênero" e doutrinação
	Cachoeiro de Itapemirim	7136/2015	Proíbe doutrinação ideológica
	Marechal Floriano	1962/2018	Proíbe doutrinação e "dogmatismo" em relação ao gênero
Mato Grosso	Água Boa	1421/2018	Proíbe doutrinação e informação em conflito com as convicções morais dos pais
	Sinop	3046/2022	Proíbe a "ideologia de gênero" e informações relacionadas a orientação sexual e direitos reprodutivos
Paraíba	Campina Grande	6950/2018	Proíbe a "ideologia de gênero"
	Patos	4939/2018	Proíbe informações sobre "igualdade de gênero (ideologia)" e orientação sexual
	Sousa	2734/2017	Proíbe "ideologia de gênero", "orientar a sexualidade dos estudantes"
Paraná	Arapongas	4609/2017	Proíbe "doutrinação" e informações em conflito com as convicções morais dos pais
	Arapongas	4622/2017	Proíbe informações sobre "ideologia e igualdade de gênero"
Pernambuco	Arapirina	2884/2017	Proíbe a "ideologia de gênero"
	Garanhuns	4432/2017	Proíbe "teoria de gênero, questões de gênero, identidade de gênero ou ideologia de gênero"
Rio de Janeiro	Nova Iguaçu	4576/2016	Proíbe informações sobre diversidade sexual
Rio Grande do Norte	Apodi	1254/2018	Proíbe a "ideologia de gênero"
	Pau dos Ferros	1612/2017	Proíbe "ideologia de gênero", "orientar a sexualidade dos estudantes"
Santa Catarina	Criciúma	7159/2017	Proíbe doutrinação e "dogmatismo" em relação ao gênero
São Paulo	Pedreira	3670/2017	Proíbe informações sobre orientação sexual e "ideologia de gênero"
	Várzea Paulista	2336/2017	Proíbe informações sobre orientação sexual e "ideologia de gênero"

Fonte: (Tenho [...], 2022).

Os discursos em oposição às práticas pedagógicas emancipadoras (Freire, 1967), debates inclusivos sobre diversidade sexual nas escolas e a perseguição de pautas entendidas como progressistas, descendiam majoritariamente de partidos políticos à direita, promovidos por políticos autodeclarados homens, representantes do segmento religioso cristão e de maioria evangélica. Dentre os deputados proponentes e autores de Projetos de Lei signatários da agenda de “combate a ideologia de gênero”, Martins (2019, p. 24) aponta que até o ano de 2019, 55 deles eram homens e dos 61 parlamentares encontrados em sua pesquisa, 29 são evangélicos (47,5%), 3 são católicos (5%) e 4 se declaram seguir valores cristãos sem maiores especificações (6,5%). Tal posicionamento apresentava um vocabulário aglutinador, ou seja, permitia a identificação de distintos setores da sociedade,

facilitando a aliança entre políticos, religiosos e civis na batalha contra a ideologia de gênero (Teixeira; Biroli, 2022).

Por apresentarem projetos de monitoração dos currículos escolares das instituições públicas de ensino e, conseqüentemente o trabalho de professores e pedagogos nas escolas, políticos e civis ultraconservadores encontraram no Movimento Escola Sem Partido o apoio necessário para 1) fomentar exacerbadamente o pânico moral e 2) justificar seus planos e projetos de intervenção no ensino público através da monitoração de profissionais presentes nas escolas públicas (Teixeira; Biroli, 2022).

O MESP (Movimento Escola Sem Partido) surge como um aparato facilitador da monitoração das escolas, professoras e professores de todo o país. A proposta de um movimento que combate a doutrinação ideológica cai como uma luva para aqueles que desejam acabar com as discussões sobre gênero nas escolas (Rocha, 2022). Como uma somatória de forças, o MESP justifica suas ações em alegações embasadas em realidades distorcidas fornecidas por líderes e pessoas influentes da nova direita brasileira.

Segundo o movimento, haveria um proselitismo docente propagando ideologias esquerdistas, contrárias a diversos valores sociais, como a família tradicional e o livre-mercado, os valores cristãos e a própria ordem capitalista. Também haveria apropriação de direitos parentais relacionados ao ensino de preceitos morais conforme às convicções de cada família (Britto, 2019, p. 3).

Com o avançar das discussões, a sociedade civil, outrora afetada pelo pânico moral descendente de *fake news* disparadas pela maquinaria estatal ultraliberal, passou a buscar um inimigo comum entre Estado, religião e sociedade. Tal ideia de inimigo, assim como a necessidade de combatê-lo, encontrava reforço em movimentos como.

Desde o atentado de 2011, nos Estados Unidos, a forma de pensar as oposições políticas mudaram. Para estabelecer-se de forma plena, justificando suas ações de silenciamento e até o extermínio de grupos minoritários, o Estado posiciona-se como o bem, ou bom, que deve combater o mal (Davis, 2022). Seguindo as lógicas de Slavoj Zizek, um inimigo é caracterizado como uma entidade mística, misteriosa, um bárbaro, um vândalo, um criminoso, que rejeita opor-se às imposições do Estado, não sendo visto como humano mas sim como uma coisa que precisa cessar, para que políticas governamentais possam progredir (Dean, 2022; Zizek, 2014).

Nesta perspectiva, temas [e pessoas] que buscam abrir os olhos dos estudantes dando lhes acesso ao conhecimento sobre o modo como se organizam e estruturam as sociedades capitalistas e sobre as particularidades da sociedade brasileira, passaram a ser vistos como inimigos do sistema, assim como aqueles que os abordam, como pequenas editoras e professores intelectuais progressistas (Rocha, 2022, p. 22).

Sendo assim, a concordância geral concluía que professoras e professores, assim como a equipe pedagógica de forma geral, eram os grandes responsáveis pelo caos e desvio moral de nossa sociedade. Tal fato correspondia a visão de grande parte dos grupos ultraliberais, responsável por associar a vida acadêmica à balbúrdia, vendo-a como uma tarefa desempenhada, principalmente, por cidadãos imbuídos por ideais progressistas. Dentre as retóricas utilizadas para a validação de tal afirmação sobre a orientação política e ideológica dos professores, muitas delas faziam alusão ao uso da educação como uma arma para a doutrinação de crianças, sendo, muitas vezes, um retrato distorcido das escolas e universidades que, mais uma vez, havia sido tomada por *fake news* alienantes.

“Lavagem cerebral nas escolas” Bruno Toledo - 10 de maio de 2015 [...]. Os marxistas donos da verdade estão cada dia com um maior controle na educação e na mídia. [...] Assim está o nosso país de Norte a Sul com um poderoso exército marxista fazendo lavagem cerebral nos jovens brasileiros. [...]. Os aplausos dados ao ilustre mestre Hugo Chávez vieram dos drogados, lunáticos e fracassados que foram a MECA comunista (Fórum Social Mundial) viver ua espécie de Woodstock brasileiro aonde ninguém é de ninguém, a Coca-Cola não pode ser servida, e o aperitivo principal é a maconha e a publicidade paga por um banco privado” (Rocha, 2018, p.129).

A incorporação do ideal de professor doutrinador - o inimigo que necessita ser combatido (Dean, 2022; Davis, 2022; Zizek, 2014) - transpassa as retóricas ultraliberais e as diretrizes do Movimento Escola Sem Partido, alocando-se no inconsciente da massa alienada por *fake news* de líderes de partidos conservadores e ultraliberais da nova direita brasileira (Pinto, 2017; Rolnik; Andrés, 2023; Zizek, 2014).

Com o sucesso no apagamento de pautas que permeiam os assuntos de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação por um período de dez anos (2014-2024), as lideranças liberais, lideranças religiosas e membros do MESP disseminaram, com ferocidade, a necessidade de perseguição e denúncia a qualquer tipo de abordagem referente a estas discussões em sala de aula por parte de professoras, professores ou qualquer membro da equipe pedagógica. O estímulo a

monitoração não só ganhou espaço entre os civis como também percorreu caminhos jurídicos, com projetos políticos que objetivavam a criação de Comissões Externas Temporárias, assegurando-os de que as escolas públicas (principalmente), apresentariam sexo, gênero e sexualidade como um definidor biológico do ser humano, recusando o pluralismo social e os valores democráticos em ambiente escolar (Teixeira; Biroli, 2022).

Apesar de diversos requerimentos políticos contrários, as discussões sobre sexualidade, igualdade de gênero, raça e discriminação não são inconstitucionais, pelo contrário: mesmo com a crescente de Projetos de Lei Municipais e Estaduais que incitam o veto dessas abordagens, assim como o ensino e o debate sobre esses assuntos, ensinar sobre gênero e sexualidades é legalmente permitido nas escolas brasileiras, desde que o assunto esteja adequado às idades dos alunos (Tenho [...], 2022). Documentos oficiais do governo brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e até mesmo o Plano Nacional de Educação (PNE), permitem interpretações diversas sobre abordar (ou não) temas como gênero, sexualidade e suas intersecções em salas de aula, tornando-as decisões docentes (Tenho [...], 2022). Apesar das alterações aprovadas em 2014 em todos os documentos citados anteriormente, o Ministério da Educação aprovou em 2013 as Diretrizes Escolares Nacionais da Educação Básica, onde há menções sobre a necessidade intrínseca das discussões entendidas como pertencentes à “ideologia de gênero”.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2013, p. 16).

Além da necessidade apresentada por documentos governamentais, sobre a abrangência de debates sobre gênero, sexualidade, classe, raça e etc., em salas de aula, um documento emitido pela UNESCO (instituição líder em educação), pontua o foco na educação como parte da resolução de questões colocadas como Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) expressos pela agenda 2030, elaborada

pela ONU (Organização das Nações Unidas), agenda na qual o Brasil é signatário. A proposta da UNESCO em conjunto com seus participantes, consiste em uma Educação Integral em Sexualidade (EIS), que permitem o acesso à crianças e adolescentes a assuntos que relacionem-se às pautas que permeiam diálogos sobre sexualidade (Tenho [...], 2022), intuindo minimizar os impactos causados por violências sexuais e de gênero, tal como a minimização de preconceitos contra minorias identitárias.

As disputas no cenário político mobilizaram ações e projetos que aprofundaram cada vez mais a dicotomia política brasileira: de um lado O Movimento Escola Sem Partido, fomentado por uma política de economia ultraliberal e costumes conservadores (Rolnik; Andrés, 2023), apresentando-se como um movimento legislativo (mesmo sem de fato ser) e incitando ações civis e governamentais contra a diversidade e quem a defendesse, em defesa do etos cristão conservador como ideal cultural brasileiro (Teixeira; Biroli, 2022). Do outro lado, em oposição ao levante da nova direita e combatente ao pânico moral causados pela mesma, encontram-se aqueles que acreditam na multiplicidade humana, assim como defendem práticas pedagógicas inclusivas alinhadas à promoção dos direitos humanos.

Como pesquisador, foco meus estudos nas perseguições e embates contra a famigerada “ideologia de gênero” na esfera educacional, mas este não foi o único tópico onde parlamentares brasileiros buscaram intervir com o interesse de solapar o ideal de sociedade inclusiva. Propostas e projetos de lei também se dirigiram ao ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), para que nenhum conteúdo midiático que tratasse da diversidade sexual fosse permitido para menores de 18 anos. Houve também o pedido de retirada do termo “gênero” da Lei Maria da Penha, sendo apenas considerado o sexo biológico da vítima, como também o esforço para tipificar como contravenção penal o uso de banheiros públicos que não correspondem ao sexo biológico dos usuários, reduzindo a identidade gênero à uma mera compreensão biológica (Teixeira; Biroli, 2022).

Iniciadas em 2011, com o Programa Escola sem Homofobia e fortalecendo-se com o Plano Nacional de Educação, o combate à ideologia de gênero ganhou força e notoriedade com o uso massivo das *fake news*, criando uma realidade paralela e delirante (Rocha, 2023; Zizek, 2014). Através de pequenas ações realizadas em ambientes virtuais, mudou-se o comportamento usual dos movimentos sociais à direita, levando-os a tomada das ruas na Jornada de 2013 (Altman; Carlotto, 2023;

Pinto, 2017). Progressivamente o presidencialismo de Dilma Rousseff foi colocado em risco e uma de suas ações em busca de políticas inclusivas serviu de catalisador para o golpe que a depôs:

O Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, assinado pela presidente Dilma Rousseff, que tratava do reconhecimento da identidade de gênero no âmbito da administração pública federal [...] Naquela ocasião, o decreto foi interpretado como uma ofensiva do Governo Federal contra a bancada religiosa conservadora, que apoiou a abertura do processo contra a presidente (Teixeira; Biroli, 2022, p. 21).

Em defesa da família, dos costumes, contra a corrupção do governo PT, em consonância ao etos cristão conservador, temerosos com relação a virada comunista, pautados em *fake news* e contra a ideologia de gênero, políticos brasileiros votaram a favor do impeachment da presidenta Dilma, que, assim como os professores nas salas de aula, também era vista como um inimigo nacional que deveria ser combatido (Balieiro, 2018; Davis, 2022; Rocha, 2022). Com a mesma força com que esse discurso se transformou em um golpe contra a única mulher a ocupar a presidência do país, retirando-a do poder em 1026, o mesmo discurso esteve presente nas campanhas eleitorais de 2018 que trouxeram a extrema direita ao poder com a vitória de Jair Messias Bolsonaro. Sempre que possível, Bolsonaro estava pronto para reforçar a ideia de uma “maioria cristã” e, como líder, estimulou o combate ao pluralismo, naturalizando a violência (Dean, 2022).

[...] contra segmentos da população apresentados como perigosos para as crianças e as famílias, contribuindo, no limite, para a criminalização de movimentos sociais e a censura de debates e da produção de conhecimento referenciada pela contestação a hierarquias “naturais” de uma perspectiva e gênero (Teixeira; Biroli, 2022, p. 25).

O governo presidencial promoveu violências significativas a ponto de colocar em risco o Estado democrático brasileiro (Altman; Carlotto, 2023; Teixeira; Biroli, 2022). Mesmo sem a reeleição, tornando-se o primeiro presidente desde a redemocratização do país a não conseguir o feito, ainda teremos de enfrentar o eco de seus discursos e, para que estejamos preparados para lidar com as discussões remanescentes das ações políticas iniciadas em 2011, seguidas das manifestações de 2013 que levaram-nos ao golpe de 2016 e punindo-nos com os 4 anos de (des)governo Bolsonaro. Não basta simplesmente virarmos a página (Rousseff, 2023), devemos reconquistar as pautas, os espaços e as vozes e diretrizes progressistas

apagadas e censuradas durante todo este período. Faz-se necessário (re)emancipar a educação através das comunidades (Freire, 1967; hooks, 2021).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1967, p. 97).

Versar sobre a educação brasileira, de forma geral, implica diretamente lidarmos com os escritos de Paulo Freire, patrono da educação nacional. Nesse contexto, coloco em diálogo as teorias de Freire e de bell hooks - uma de suas mais fiéis discípulas - usando como pano de fundo o cenário educacional nacional durante o levante da nova direita brasileira (Rocha, 2018). Para tal debate, valho-me enfaticamente do período presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2018 - 2022), a fim de 1) compreendermos a relação entre educação básica e governos autoritários; 2) a importância de uma pedagogia engajada e emancipatória; 3) a importância do trabalho docente como forma de resistência, através da criação de comunidades.

Durante os últimos anos o Estado brasileiro sofreu com as grandes ações ultraconservadoras que, entre outras coisas, inundaram a esfera educacional do país com suas narrativas pós-verídicas, alimentando o pânico moral com suas *fake news*. Parte significativa destes discursos alienados, encontrava nas pautas de gênero e sexualidade um inimigo para chamar de seu, categorizando-as como uma ameaça à moral e aos bons costumes da sociedade brasileira. Estabeleceu-se uma disputa entre “Nós e os Outros” (Arroyo, 2023) que transcende as esferas políticas - assim como também transcende esferas físicas -, estendendo-se para as vivências cotidianas, onde considera-se “nós” como aqueles em conformidade com a Norma, os não dissidentes: heterossexuais, cisgênero, brancos, de classe alta, dotados de privilégios e que comungam da fé cristã. Já os outros - onde me encaixo - são as minorias sexuais e de gênero, a classe proletária, pessoas de cor (hooks, 2021), oprimidas e vilipendiadas durante grande parte da história da humanidade, fadadas a viver às margens da sociedade, sem voz, sem expressão, sem direitos, subordinadas e oprimidas pelo sistema.

Desde o período ditatorial do país, as perseguições à educação, devido a sua potência emancipatória, têm sido recorrentes por parte daqueles que se posicionam à direita, marcando-a como ideologicamente corrompida, condenando-a como responsável por colocar em risco as estruturas socioeconômicas do país, como

também por desestabilizar normatividade cis-heteronormativa brasileira. Durante o presidencialismo de Bolsonaro, um governo terrivelmente cristão⁸, ultraconservador e neoliberal, não seria diferente: o fantasma do comunismo (Freire, 1967) (que posteriormente tornou-se um significante vazio), segundo políticos e civis “bolsonaristas”, habitava escolas brasileiras, influenciando e corrompendo a moral dos educandos de norte a sul do país, com o intuito de destruir a família nuclear⁹ e romper com a moralidade cristã, instituição que, segundo a nova direita brasileira (Pinto, 2017) deveria comandar o Brasil.

Neste sentido, assim como no período militar brasileiro, durante a era Bolsonaro, políticos neoliberais ultraconservadores buscaram meios de resgatar o período educacional tecnicista, ceifando os impulsos ao pensamento crítico de sala de aula, afinal de contas, sem estímulos a criticidade, os oprimidos - os Outros (Arroyo, 2023) - não seriam capazes de romper com o padrão histórico de dominação a ponto de ressignificarem suas próprias histórias, levando-os a ocupar espaços que lhes foram negados há tempos, desafiando as estruturas de poder. A educação proposta pelo governo militar, assim como a endossada por Bolsonaro e seus apoiadores visava alienar as massas, colocando-as como uma:

Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória [...] uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo (Freire, 1967, p. 35).

O domínio da elite ultraconservadora neoliberal, conduz a sociedade para a manutenção de estruturas que estigmatizam minorias sociais, enxergando-as como meros objetos responsáveis por alimentar o capital, mas nunca como sujeitos da própria história. Segundo Paulo Freire (1967), em seu livro: “Educação como prática da liberdade”, o autor aponta que grande parte das disputas sociais - principalmente as que se relacionam com a esfera educacional - dizem respeito a um período de transição (ou Sociedade de Trânsito). Segundo o autor, este período transitório da sociedade é marcado por fortes contradições sociais, sendo a fase de trânsito o elo

⁸ Esse termo faz alusão a um discurso da Pastora e Ex-Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves (Republicanos), que afirmou: “O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã” (Vivas, 2019).

⁹ Configura-se como família nuclear, àquelas cujas composições apresenta: pai (homem heterossexual, cisgênero), mãe (mulher heterossexual, cisgênero) e filhos (Paraná, [2024]).

entre uma época passada, vazia, e uma nova época em construção, em em materialização (Freire, 1967).

Sua tendência era, porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles. Isto não significava, contudo, que neste embate entre os velhos e os novos temas ou a sua nova visão, a vitória destes e desta se fizesse facilmente e sem sacrifícios. Era preciso que os velhos esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos. Por isso é que o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado (Freire, 1967, p. 47).

Os conflitos em torno da educação no período Bolsonaro, assim como no período ditatorial, representavam o embate entre os velhos temas ultraconservadores que, através de discursos ilegítimos negavam a evolução e a ciência e dos corpos, posicionavam-se contra os pensamentos progressistas, como também negavam novos debates, negligenciaram a ciência e a evolução temporal da sociedade (Freire, 1967). Ambos disputavam (e ainda disputam) por poder e apreço social: enquanto os “velhos hábitos” - em conjunto com as classes dominantes - trabalham para a manutenção de uma sociedade desigual, “os novos temas” caminham em direção a uma educação emancipatória de grupos subordinados, em busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao longo de sua vida Paulo Freire explicitou por diversas vezes a necessidade de, através da educação, reconduzir socialmente o homem simples e minimizado (Freire, 1967) elevando-o ao patamar de sujeito livre, pleno em direitos e responsável por sua própria narrativa, despindo-se das vestes de objeto. Devido a seu contexto histórico, em grande parte de duas obras, Paulo Freire retrata a educação ativa (Freire, 2015) como uma alternativa que objetiva à emancipação e empoderamento, luta e resistência de grupos subalternizados de nossa sociedade. Valendo-se de suas teorias, é possível que usemos a educação ativa (Freire, 2015) como um aparato emancipador, responsável por empoderar minorias minimizadas por uma cultura opressora. Neste caso, aposso-me das visões do autor a fim de compreender a função emancipatória, empoderadora e combativa da educação quando utilizada por uma minoria sexual e de gênero, com o intuito de resistir um governo que a coloca como subalterna, submissa.

Quando transpomos as teorias de Freire (1967, 2015) sobre uma pedagogia da pergunta, pedagogia ativa, pedagogia da emancipação sobre os assuntos correspondentes às vivências das minorias sexuais e de gênero (mulheres e pessoas LGBTQIA+), evidencia-se o jogo no qual nos encontramos: grandes elites opressoras buscam silenciar, através da demonização do ensino da “ideologia de gênero”, pautas capazes de ressignificar as vivências do grupo LGBTQIA+ que tanto foram marginalizadas. O ensino inclusivo e emancipatório, como proposto por Paulo Freire, rompe com a velha estrutura binária¹⁰ que há tanto tempo coordenou assuntos relacionados à sexualidade/ identidade de gênero da humanidade. Ao escrever sobre o poder da educação crítica situada (de forma generalista) como forma de resistência à um governo autoritário, bem como o impacto destas pedagogias em vidas dissidentes e subalternizadas socialmente, Paulo Freire (1967, p. 36) aponta que:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação [...] Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.

Observa-se o poder emancipatório do modelo freiriano de educação, quando educandos e educandas, participantes deste método de ensino, reconhecem-se como parte agentes sociais e não apenas como forças de trabalho acríticas, fadadas a viver às margens de nossa sociedade.

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo” (Freire, 1967, p. 110).

Com que emoção escutamos, num Círculo de Cultura do Recife, durante a discussão desta situação a uma mulher, emocionada, dizer: “Faço cultura. Sei fazer isto” (Freire, 1967, p. 136).

O empoderamento de grupos subalternizados tornou-se imprescindível para a resistência dos mesmos, assim como para a criação do espírito de comunidade que,

¹⁰ Binariedade, neste caso, remete à compreensão de gênero como algo dual, fazendo referência aos ideais deterministas e biológicos de masculino/ feminino e homem/ mulher, que foram e ainda nos são impostos quando se trata de pautas de gênero e sexualidade.

por sua vez, os permitiu resistir a governos e modelos econômicos que historicamente os mantinham dominados, subalternizados. Neste sentido, a eficácia das teorias de Paulo Freire em relação ao uso da educação como forma de resistência e emancipação, faz-nos pensar em possíveis resultados positivos sobre a adoção destas teorias que, uma vez voltadas para educação sexual e de gênero, também seriam capazes de emancipar, empoderar e formar comunidades entre aqueles cuja a pauta diz respeito: mulheres e pessoas LGBTQIA+.

Em “Por um Comunismo Transexual”, Mario Mieli (2023), apresenta-nos o termo “educacastrição”, aludindo às vezes em que, durante nosso processo socioeducativo, no período da infância e adolescência, temos a pluralidade sexual e de gênero castradas por um sistema heterossexual, machista, binário e opressor, que deseja manter-nos fora das disputas de poder. A educacastrição, através da cultura de pedagogias bancárias (Freire, 2015), juntamente com o uso das mídias, coloca-nos enquanto pessoas LGBTQIA+, às margens das estruturas de poder, enfraquecendo-nos e dissipando-nos, na intenção de manter-nos subordinados à estrutura heterossexual dominante.

A sociedade age de forma repressiva sobre as crianças, por meio da educacastrição, para estrangê-las a recalcar as tendências sexuais congênitas que considera “perversas” [...] A educacastrição tem como objetivo a transformação da criança, que tende a ser polimórfica e “perversa”, em um adulto heterossexual, eroticamente mutilado, mas em conformidade com a Norma (Mieli, 2023, p. 32).

Mario Mieli expõe, tal como Freire, que nosso processo educativo (como um todo) coopera para a continuidade de uma cultura segregativa, preconceituosa, disposta a endossar as estruturas sociais dominantes, atuando na manutenção do poder elitista assim como na tentativa de legitimar a heterossexualidade como um padrão natural das relações humanas. Ambos os autores, apesar de pontuar a educação como uma das principais armas da cultura capitalista neoliberal, também exploram as possibilidades de subvertê-la, usando-a para dismantelar o *cistema*¹¹.

Combinadas as teorias, traçamos a possibilidade do uso da educação emancipatória (Freire, 1967) como práticas cotidianas voltadas para a aceitação social

¹¹ Uso este neologismo, originado a partir da junção das palavras cisgênero e sistema, com a ideia de pontuar a existência de um sistema de dominação dos corpos amparado nas ideologias pertencentes a cisgeneridade.

de pessoas LGBTQIA+, objetivando revolucionar visões de mundo intimistas e provocar gradativamente revoluções epistêmicas (Mieli, 2023).

O uso da educação como estrutura emancipatória, posicionando-a como prática de liberdade (Freire, 1967), parte da ruptura docente com as práticas pedagógicas descentralizadas. Pedagogias emancipatórias visam romper com práticas de ensino voltadas a temáticas exteriores à órbita social dos educandos, procurando posicioná-las, enquanto metodologias educacionais emancipadoras, próximas às vivências - ora individuais, ora do conjunto -, valendo-se de conhecimentos situados. A centralização do conhecimento permite que a educação se apresente de forma conscientizadora para, em seguida, agir de forma emancipadora. Neste sentido, ao pensarmos na conscientização da população LGBTQIA+ por meio da educação, faz-se necessário apresentá-las as diversas opressões que lhes cercam, através de disciplinas questionadoras das normas de gênero e sexualidade socialmente impostas. Para Paulo Freire (1967, p. 11) a educação conscientizadora:

[...] não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; [...] se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam.

O estímulo à consciência, promovido pela educação emancipatória, é o primeiro passo para o *crack* no *cistema*. Para Freire, ao situarmos o conhecimento, entendemos o poder de forma foucaultiana, como uma força linear e multifatorial, dotada de capacidade de resistência. Dada esta compreensão, pessoas educandas entendem-se como formadores da cultura que as permeiam, facilitando a compreensão do potencial de “agente social transformador” presente em cada uma delas. Paulo Freire mostra-nos que para os grupos minoritários, a autorreflexão os levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores (Freire, 1967, p. 36).

A inserção de minorias sociais na história, como proposto por Paulo Freire (1967) em “Educação como prática da liberdade”, demanda de uma pedagogia que incentive a ação. Para o autor, não há liberdade plena na educação se a mesma não

transcender os muros do ambiente escolar e incentivar, através do uso das palavras, a ressignificação da própria vivência.

Parece-nos justo recentralizar a educação e seus conteúdos, a fim de emancipar as classes subordinadas, assim como também lutar contra a alienação das mesmas em relação a sua própria realidade. Como outrora exposto por Freire, desestabilizar e questionar os sistemas educacionais machistas, patriarcais, heterossexuais e colonizadores, que há tanto vigoram no país (e no mundo), requer que as classes dominantes reconheçam seus privilégios e, de alguma forma, abdicuem dos mesmos em busca de uma sociedade equitativa. É nesta ocasião que a ganância humana - alimentada por culturas ultraconservadoras e discursos neoliberais - apresenta-se contra tudo e todos que ousem questionar o *status quo* que as beneficia. Neste sentido, em tentativas acaloradas de, mais uma vez, marginalizarem a vivência das minorias, as elites de gênero, classe e raça,

[...] coerentemente se arregimentaram — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. [...] É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã (Freire, 1967, p. 36).

A passagem acima, escrita em 1967 por Paulo Freire, pode muito bem ser usada para representar os anos de governo Bolsonaro e suas investidas contra a educação. Pautado em ideais religiosos cristãos fundamentalistas, políticas neoliberais e pós-verdades, o ex-presidente da república incentivou discursos que, por diversas vezes, distorceram a realidade pedagógica do Brasil, intuindo criar (e manter) o pânico moral, associando modelos progressistas de educação, bem como pautas relacionadas a gênero e sexualidade, como ameaças a moral e a família. A partir disso, assistiu-se o surgimento de falas sobre uma suposta “ideologia de gênero”, que estava apta a desestruturar o país. Os discursos usados como geradores do pânico moral, eram oriundos de uma versão pervertida e adulterada, do trabalho docente em prol de uma educação realmente emancipatória (Freire, 1967). A educação brasileira, mais uma vez, provou-se capaz de questionar as hegemonias, por isso tantos ataques a ela.

O discurso alienante, pautado em narrativas fantasiosas, vindo de elites normativas dominantes, mobilizou grandes massas na luta pelo silenciamento da educação emancipatória, para que todo o processo pedagógico não apresentasse formações críticas, mas sim tecnicistas. O “mito” salvador do Estado profanava o pensamento crítico como danoso à humanidade, enquanto, ainda que sucateada e perseguida, a educação nacional buscava provar a importância da emancipação assim como da criticidade - por meio de suas práticas pedagógicas - para a manutenção de um Estado democrático. Notou-se que uma grande parcela acrítica da população deixou-se levar por discursos falsos presentes em conversas banais, debates políticos e materiais midiáticos, renunciando sua capacidade decisória, abandonando sua criticidade, dando vazão a dissonância cognitiva (Rocha, 2023), que agora habitava os debates sobre o cenário educacional brasileiro.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. [...] Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam (Freire, 1967, p. 43-44).

No palco destas disputas, observa-se a pluralidade presente no atual cenário da educação brasileira. Poderíamos debater neste espaço todos os usos políticos que foram (e ainda são) feitos da educação nacional, mas atendo-me ao uso do processo pedagógico como uma possibilidade concreta de conscientizar e emancipar grupos de raça, classe e gênero, subordinados à norma opressora; o uso de vivências pessoais como práticas pedagógicas para um conhecimento situado; a educação como formadora de comunidade e propagadora do empoderamento.

Uma vez exposto papel conscientizador da educação, proposto por Paulo Freire (1967), a pedagogia engajada faz-se presente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas e questionadoras. Com o intuito de promover a educação como prática de liberdade, o autor pontua a necessidade de docentes, educandos, pedagogos/ pedagogas, políticos e civis apresentarem comportamentos radicais, distanciando-se da compreensão usual da palavra. Para Freire, a radicalização das massas subordinadas é uma opção positiva que permite o questionamento das

realidades, conectando-se diretamente com os ideais de uma sociedade democrática, pois alinha-se ao estímulo à criticidade e à pluralidade de vivências.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente (Freire, 1967, p. 49).

Em uma visão geral, a educação deve assumir condutas amorosas, assim como também assume visões críticas e radicais, pois é através desses comportamentos que ela se torna capaz de exercer seu caráter emancipatório e, por consequência, produzir mudanças sociais progressistas (Freire, 1967). O uso de meios pedagógicos engajados e emocionalmente apaixonados, põe-se como uma alternativa ao pensamento sectário e seus reprodutores. O sectarismo, ao contrário do pensamento radical, usa a educação de forma não comunicacional, acrítica, impositiva e reacionária.

E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (Freire, 1967, p. 50).

A adoção de visões sectaristas na esfera educacional brasileira apontou níveis alarmantes nos últimos anos. Observamos o fanatismo de políticos e civis em torno de narrativas míticas a respeito do trabalho docente em salas de aula de todo o país, narrativas essas que se originaram nas mídias e rapidamente criaram raízes em solos brasileiros. A arrogância dessas narrativas, em conjunto com o fanatismo e o pânico moral, não permitiu qualquer diálogo que as desmentisse, pelo contrário: ainda que sem comprovação, as *fake news* sobre a educação e o trabalho docente foram tidas como verdades absolutas e nos empurradas goela abaixo. Assistimos à distorção da realidade factual para que se encaixasse em narrativas míticas do posicionamento político sectário que, na busca por uma educação desumanizada, pretendeu impor a todos e todas, suas meias verdades e silenciando qualquer diferença (ou diferente)

que as pudesse contestar. O silenciamento, principalmente de disciplinas diretamente relacionadas ao ensino emancipatório sobre as pautas de gênero e sexualidade, transcenderam as mídias e os gritos os portões das escolas: ganharam endosso político e tornaram-se projetos de leis¹² que, diversas vezes, vigoravam em todos os estados do país.

Notou-se também que a ascensão de movimentos fiscalizadores da educação brasileira, tal como o Movimento Escola Sem Partido, que visou cercear a atividade docente e, conseqüentemente, denunciar a atividade docente daqueles/ daquelas que se negaram a compactuar a educação acrítica. A sloganização, como posto por Freire (1967) ganhou voz e força com a famigerada “ideologia de gênero”, termo que condensava toda e qualquer prática educacional que visasse extrapolar os ideais normativos de gênero, sexualidade, como também toda prática pedagógica que apresentasse diretrizes progressistas.

Os discursos sectaristas (Freire, 1967), neoliberais e ultraconservadores relacionados às práticas pedagógicas progressistas - assim como falas negativas referente às abordagens de gênero e sexualidade em salas de aula -, oriundos de políticos, civis e de movimentos como o Escola sem partido, espalharam-se por todas as mídias. As pós-verdades presentes em narrativas da nova direita brasileira (Rocha, 2018), disseminaram o medo e o descrédito das ações docentes entre familiares/ responsáveis e educandos, deixando-os temerários em relação às práticas educacionais nacionais.

A manipulação conservadora da grande mídia foi bem-sucedida em estimular pais e estudantes a temer modos alternativos de pensamento [...] Essas táticas prejudicaram o movimento por uma educação progressista como prática da liberdade [...] A mensagem da cultura do dominador teria pouco impacto, não fosse o poder que os meios de comunicação de massa têm para exaltá-la de modo tão sedutor [...] Mais do que em qualquer outro lugar, a grande mídia controlada pelo dominador, com sua constante manipulação da representatividade a serviço do status quo, nos violenta no lugar onde encontraríamos esperança. Desespero é a maior ameaça. Quando o desespero prevalece, não conseguimos criar comunidades vitais de resistência (hooks, 2021, p. 28, 33-34).

As investidas sectaristas (Freire, 1967) contra a educação brasileira, apresentavam ameaças às vivências dissidentes e também à democracia. Às classes

¹² Apresento os projetos de lei que versavam sobre o veto/ silenciamento de disciplinas que relacionam com pautas progressistas e emancipatórias em relação a gênero e sexualidade no capítulo anterior.

dominantes sempre interessou a despolitização da educação, a redução da mesma à mera transferência de conteúdo, tarefa que as grandes elites sectaristas buscou realizar de diversas formas, desqualificando a educação através de inúmeras falácias (Freire, 2015). A narrativa mítica presente nestas ações alegava que a manutenção do *status quo* esmagador construía uma robusta estrutura para uma educação de qualidade, uma falácia de consciência ingênua (Freire, 1967). A ação docente fez-se extremamente necessária para o enfrentamento de investidas políticas como essas, pois ao enxergar o potencial acolhedor e emancipador da educação é que se construía pedagogias resistentes em busca do “não ajustamento” (Freire, 1967) das minorias às ideologias silenciadoras sobrepostas a elas.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas [...]. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1967, p. 88, 90).

hooks também salienta a necessidade de uma educação democrática, inclusiva, responsável por repensar as ações pedagógicas constantemente, a fim de que alunos e alunas não sejam doutrinados a se tornarem meros repetidores de padrões sociais opressivos. Sobre isso, em consonância com Paulo Freire (1967), a autora pontua que:

Precisamos que movimentos políticos de base convoquem os cidadãos a sustentar a democracia e os direitos de todos à educação e a trabalhar em prol do fim da dominação em todas as suas formas — a trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprendem a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica (hooks, 2021, p. 19).

Fazendo justiça às falas de Foucault (2014) que afirmam que para a existência do poder deve haver resistência, à docência brasileira pôs-se como oposição a um

Estado neoliberal ultraconservador que visava minimizá-la a todo custo. Neste sentido deu-se a necessidade do resgate das práticas pedagógicas como estruturas capazes de desestabilizar ações opressoras e (re)criar comunidades múltiplas e democráticas. Portanto, a pedagogia engajada, vista como uma forma corajosa de educar, propôs um novo desenho do que poderia ser a sociedade brasileira, uma vez que pudéssemos emancipar os dissidentes oprimidos e apresentá-los como dotados de força.

Voltando-me especificamente para o posicionamento de políticos e civis sectários (Freire, 1967), que buscavam o silenciamento de pautas educacionais relacionadas à ideologia de gênero, as práticas pedagógicas de professores e professoras LGBTQIA+, derivadas de suas vivências pessoais - enquanto pessoas divergentes das normas sexuais e de gênero-, tornaram-se imprescindíveis para o desenvolvimento crítico de educandos e educandas que visavam subverter a norma vigente. Em “À sombra desta mangueira”, Paulo Freire (2015) enfatiza a necessidade da subversão da norma como forma de resistência política, apontando a educação como ferramenta não determinista, mas capaz de enxergar nas histórias oprimidas uma possibilidade de justiça e emancipação, afinal:

[...] se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deva ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente (Freire, 2015, p. 29).

Através de uma pedagogia do diálogo, uma pedagogia de perguntas (Freire, 1967, 2015), docentes LGBTQIA+ fizeram e fazem uso do espaço da sala de aula para desconstruir narrativas míticas acerca de sua própria vivência, assim como desconstruir falácias a respeito de sua ação pedagógica. Desfez-se a ideia de uma narrativa não dialógica:

[...] que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (Freire, 1967, p. 107-108).

O diálogo enquanto prática pedagógica que visa respostas e não perguntas (Freire, 2015), é uma estrutura eficaz contra ações e discursos alienantes. Pedagogias dialógicas são capazes de unir dois polos da mensagem: emissor e receptor, estimular a criticidade, alimentar a esperança e confiança mútua, na busca por uma realidade mais amorosa e empática. Dá-se a comunicação emancipatória presente na pedagogia comunicativa (Freire, 1967).

Educadores e educadoras progressistas dissidentes, enquanto lutam por sua própria humanização - constantemente ameaçada pela opressão normativa esmagadora (Freire, 1967) - ainda trabalham para que outros, sendo seus educandos ou civis, também gozem da liberdade emancipatória que nos é dada através de uma pedagogia situada, uma pedagogia de respostas (Freire, 2015). Ainda que a educação proposta por Paulo Freire, em seus livros e discursos, encha-nos de esperança, ela, enquanto teoria, não se tornará efetiva sem que docentes, educandos e educandas, políticos e civis usem-na de forma ativa.

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é possibilidade; não sina, nem destino, nem fado (Freire, 2015, p. 39).

O potencial “vir a ser” da história (Freire, 2015), tal qual o da humanidade, foi um dos aspectos norteadores que incentivaram bell hooks (2021) a pensar nas ações práticas das teorias de Paulo Freire, elevando a educação emancipatória a um novo patamar: educação como capaz de (re)criar comunidades, para que juntas as pessoas dissidentes possam emancipar-se, resistir às opressões e mudar o contexto em que vivem, tornando-se responsáveis por reescrever suas próprias histórias.

hooks pensa a emancipação e o empoderamento pela ótica docente. Como uma mulher preta, periférica e de classe baixa, ela foi capaz de sintetizar a importância do conhecimento situado, bem como sua aplicação nos ambientes educacionais como um incentivo àqueles que, como ela, desejavam emancipar-se das opressões sociais diárias, impostas pelo sistema patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021). Assim como Freire, hooks também enxerga a sala de aula como um microcosmo da cultura do dominador, que concede ao professor/ professora o poder autocrático quanto à relevância ou à insignificância de experiências de um conhecimento ou outro (hooks, 2021). É neste sentido que, hooks disserta sobre a

presença de docentes progressistas, oriundos de grupos minoritários, em salas de aula. A ocupação desses lugares, por essas pessoas, abre espaço para que o ambiente escolar transcenda o microcosmo da cultura do dominador, situando-se em um universo potencialmente emancipador, crítico, democrático e capaz de - através de uma pedagogia dialógica - romper com as estruturas verticais subordinantes presentes no ambiente escolar, que mimetizam a sociedade que a circunda.

Para que a educação assuma sua plenitude enquanto ação emancipatória e traga poder, é preciso que a ação docente assuma novos posicionamentos. Poderíamos debater a teoria de forma ampla e universalista, mas, assim como feito por hooks, proponho a imersão focada na ação docente LGBTQIA+ e as possibilidades emancipatórias e transformadoras de sua presença bem como seu trabalho pedagógico.

Sabe-se que o ambiente escolar, como exposto anteriormente, é uma mimese da sociedade que o cerca. Dito isso, cabe-nos pontuar que, assim como nossa sociedade patriarcal capitalista imperialista supremacista branca heterossexual (hooks, 2021) cis-heteronormativa, os muros das escolas guardam e perpetuam desigualdades, opressões e preconceitos. Certamente, durante a infância, pessoas pretas, pobres, tal qual mulheres e homossexuais, experimentaram a força das opressões no período escolar e, quando adultos, àqueles que optam por exercer o trabalho docente, podem ver nas estruturas hierárquicas das salas de aula, um escape para a máxima de Paulo Freire: o oprimido se tornando opressor (Freire, 1987).

A priori, parafraseando os conceitos expostos por bell hooks, ao exercer o trabalho docente, pessoas LGBTQIA+ devem usar de suas próprias experiências acadêmicas para 1) compreender as hierarquias opressoras dentro e fora das escolas, 2) libertar-se desses padrões opressores para que então 3) possam usar de uma pedagogia situada em suas vivências, aspirando criação de uma comunidade engajada. O uso da educação como aparato político progressista, ao contrário do que pregam políticos e civis sectaristas (Freire, 1967), neoliberais e ultraconservadores, almeja benefícios para a sociedade como um todo, através de suas pedagogias críticas e libertárias. O docente, por sua vez, ao compreender-se enquanto agente educador, transforma-se em agente político quando compreende o poder revolucionário de sua individualidade. hooks (2021, p. 19) aponta que:

Ao tornar político o que é pessoal, muitos indivíduos experimentaram transformações de pensamento significativas que levaram a grandes mudanças de vida: pessoas brancas que se comprometeram com o antirracismo, homens que se esforçaram para desafiar o sexismo e o patriarcado, pessoas heteronormativas que começaram a defender com sinceridade a liberdade sexual.

O resgate proposto - e proporcionado - por uma educação amorosa e inclusiva, tal qual a teorizada por Paulo Freire em “A pedagogia do oprimido” (2023), “À sombra desta mangueira” (2015) e “Educação como prática de liberdade” (1967) - fontes referenciais desse capítulo - operam a emancipação do ser em todos àqueles que delas participam. hooks mostra-nos a necessidade de que todos passem pelos mesmos processos educacionais, a fim de despir-se dos modos opressores de pensar e agir, para então, caminhar para a formação de uma comunidade coesa. A autora exalta que, de forma pontual, ao pertencermos à mesma cultura, estivemos sujeitos à mesma forma de socialização: uns enquanto oprimidos, outros enquanto opressores. Tais posições relacionam-se às narrativas e ideais colonizadores que transcenderam o tempo e a história, sendo os principais responsáveis pela construção do “normal”. O processo de descolonização que nos é oferecido através de pedagogias emancipatórias, explica hooks, é o que nos permite romper com o modelo colonizador opressor das relações, buscando novos meios de estabelecer laços comunitários (hooks, 2021).

Ao contrário do que possa parecer, o trabalho docente na construção da comunidade, como exposto por hooks, não visa a segregação dos grupos, a ideia central da autora enfatiza a construção de comunidades engajadas e inclusivas, onde haja aceitação e empoderamento de minorias mas que também seja possível emancipar a mentalidade daqueles que encontram-se em conformidade com as normas sociais padrões, clarificando-os a respeito seus privilégios e incentivando-os na busca por uma sociedade menos díspar. A busca pela emancipação das classes normativas dominantes ocorre, também, através dos pequenos desafios diários de romper com seus privilégios, colocando-os em relação de igualdade com os demais, agindo na contramão do que prega a cultura opressora, ouvindo àqueles que a sociedade deseja silenciar (hooks, 2021).

Expor os fundamentos políticos conservadores subjacentes que moldam o conteúdo do material utilizado nas escolas, bem como a maneira pela qual as ideologias de dominação estabeleceram a prática de ensino e a atuação de pensadores em sala de aula, permite a educadores e educadoras considerar o ensino de um ponto de vista voltado a libertar a mente dos estudantes em vez de doutriná-los [...] ajuda muito se conseguirmos engajar as pessoas de tal forma que elas se autoquestionem espontaneamente, em vez de apenas responderem de maneira reativa a desafios exteriores. (hooks, 2021, p. 24, 121).

Quando os dissidentes, oprimidos e marginalizados passam a ocupar os espaços acadêmicos, questiona-se a realidade imposta pela grande elite capitalista imperialista supremacista branca heterossexual (hooks, 2021) que os deseja ver as margens da sociedade, longe de qualquer estrutura de poder. Portanto, devido a essa ocupação dos espaços que outrora nos foram negados, observa-se a necessidade de mudanças na episteme educacional para que seja possível ressignificar, através da educação emancipatória, as vivências marginalizadas.

Questionar o sistema através da educação, requer lidar com o abalo das antigas estruturas que há tanto vigoram em nossa sociedade. Quanto maiores os avanços nas pedagogias emancipatórias e progressistas no ambiente escolar, mais crescem os discursos reacionários contra os avanços das minorias. No contexto nacional, durante o presidencialismo de Bolsonaro, foi possível notar o os bravos gritos de *fake news*, tal como o estímulo à perseguição de docentes progressistas dentro e fora das salas de aula, relaciona-se com a presença de pautas relacionadas à emancipação dos povos e dos corpos.

“Foi um momento de caos extremo, quando as sementes da ideologia fascista estavam dando frutos por todos os lugares. Nas nações, em escolas e em faculdades, a liberdade de expressão deu lugar à censura” (hooks, 2021, p. 32).

No caminhar para a construção da comunidade como forma de resistir aos brados de políticos/ civis reacionários e religiosos fundamentalistas, hooks (2021) sugere uma conexão genuína, amorosa e engajada entre docente, métodos pedagógicos e educando/ educanda. A maneira como a pedagogia das respostas (Freire, 1967) propõe a formação de comunidades através do trabalho docente, também estimula, em todas as partes envolvidas no processo pedagógico, a capacidade de reconhecer-se no outro. Parte do movimento começa quando, ao reconhecer-se no outro, abolimos a experiência de “nós e eles” ou “eu e o outro” (Arroyo, 2023; hooks, 2021) e, através da pedagogia engajada, adotamos discursos que rompem com a ideia hierárquica dos espaços educacionais, propondo-nos uma

relação horizontal através da lógica inclusiva presente na palavra “ambos”. Reconhecer-se no outro, e em suas experiências, situa-nos às proximidades de um esboço comunitário (hooks, 2021).

Ao situar as proposições de hooks em experiências do mundo real, observa-se que tanto o trabalho quanto a ocupação do espaço educacional realizada por pessoas LGBTQIA+ docentes, rompem com a ideia segregacionista que marginaliza - no sentido de pôr as margens - as vidas dissidentes, transgredindo opressões sociais silenciadoras. Nota-se que, como parte promotora do sentido de comunidade, o compartilhamento de experiências como prática pedagógica, ou seja: o conhecimento situado, estabelece relações concretas entre pessoas docentes e educandos/educandas, fazendo com que se reconheçam nas experiências uns dos outros. Essa ação democrática sobre a educação assume a transcendência das práticas pedagógicas para além dos muros das escolas (hooks, 2021), provando-nos que o sistema educacional emancipatório, bem como a formação de comunidades, estão em conjunto e promovem ações constantes.

O reconhecimento no outro permite-nos observar não apenas nossas diferenças como também aquilo que compartilhamos em comum. Professoras e professores LGBTQIA+ aproximam-se de seus alunos e alunas quando decidem tratá-los como pares: todes vivenciamos as mesmas opressões, por isso, podemos trabalhar em comunidade. Para hooks (2021), a completude do ensino acontece quando:

[...] educadores democráticos mostram que não se envolvem em formas de cisão psicológica socialmente aceitas, segundo as quais alguém ensina apenas na sala de aula e depois age como se o conhecimento não fosse significativo em outros ambientes. Quando isso é transmitido aos estudantes, eles conseguem vivenciar a aprendizagem como um processo completo, não como uma prática restrita que os desconecta e os aliena do mundo (hooks, 2021, p. 65).

Dada sua magnitude, a educação emancipatória justamente com práticas pedagógicas que buscam responder às questões do mundo que nos cerca (Freire, 1967), propõe-se a ressignificar a linguagem opressora para que ela seja capaz de reinserir na história as vidas dissidentes, minoritárias, constantemente silenciadas. A remodelação dos discursos, permite novas maneiras de ensinar que, ao passo que desconstroem o mundo, também exerçam funções curativas para aqueles que dela desfrutam. Através da linguagem amorosa, tão incentivada por Paulo Freire e bell

hooks, professoras e professores são capazes de descentralizar o conhecimento, permitindo a existência de uma sala de aula plural. É neste sentido que reafirmo a importância do trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ para a descolonização do espaço escolar e a reconfiguração das estruturas ali presentes. Docentes LGBTQIA+ apresentam potencial para remodelar os conceitos de gênero e sexualidade que há tanto são banalizados, apresentando-nos novos significados sobre tais conceitos, promovendo esperança e emancipação para aqueles e aquelas que se reconhecem como seus pares.

As diversas tentativas de silenciar discussões sobre gênero, sexualidade e ideologias progressistas em salas de aulas Brasil afora, além de almejar a manutenção do sistema opressor e os privilégios daqueles que se encontram na norma, tais tentativas também tinham como objetivo minar o sentimento de comunidade e a esperança que emanam das salas de aulas democráticas. Para Jodi Dean (2022), práticas como as propostas através do silenciamento de pautas progressistas, capazes de conscientizar as massas oprimidas, tem como objetivo a individualização. Para Dean (2022), a individualização dos agentes cessa conexões com o mundo e com as pluralidades existenciais, impedindo-os de usufruir de pensamentos críticos, impossibilitando-os do exercício da empatia. Falas políticas, movimentos opressores e levantes civis, que buscam o silenciamento de pautas pluralistas, apresentam-nas como movimentos isolados que não merecem as devidas atenções. Uma vez que aceitamos a segregação, como as elites capitalistas imperialistas supremacistas brancas heteronormativas (hooks, 2021) tanto desejam, tornamo-nos incapazes de criar comunidades e, conseqüentemente, também incapazes de nos organizarmos politicamente (Dean, 2022).

Silenciamento e isolamento, resultantes da individualização propagados por uma educação sectária (Freire, 1967), afetam diretamente a autoestima discente, pois segrega-os e minimiza-os em prol de uma educação normativa, mantenedora de padrões sociais opressores. Essa experiência da inadequação, apesar de colocada como individualista, foi (e ainda é) experimentada por todas e todos aqueles que, visto como minorias sociais, um dia frequentaram o ambiente escolar. O pensamento supremacista a respeito de raça, classe e gênero, são fatores frequentemente utilizados para a promoção do silenciamento e desvalorização do conhecimento provenientes dessas vivências. Neste sentido, é em busca do resgate da autoestima, feito através de pedagogias que questionam a hegemonia supremacista opressora,

que operam docentes progressistas, defensores de pedagogias emancipatórias. Parafraseando hooks (2021, p. 87), e incluindo novas categorias à seu discurso, acrescento que:

Escolas negras [e escolas progressistas] eram lugares em que nossa autoestima como estudantes negros [ou de qualquer outra minoria social] era afirmada. Isso não porque nossos professores eram negros [ou pertencentes às minorias], mas porque a maioria deles era politicamente consciente do impacto do pensamento racista [e supremacista, de forma de geral] na autoestima negra [e de outras vivências dissidentes] — e eles escolheram se opor a isso.

Situando essa discussão, é possível observar que o trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ possui grande potencial para o abalo das estruturas segregativas socialmente impostas, responsáveis pelo silenciamento das sexualidades e identidades de gênero dissidentes. Além disso, o trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ também apresenta grande importância para o resgate da autoestima e empoderamento discente. Para crianças e adolescentes que não se reconhecem nas normas sexuais padrão, e que se encontram em processo de desenvolvimento social e educacional, é de extrema importância que tenham na imagem do docente LGBTQIA+ a figura que lhes alimenta a esperança para superar as estruturas opressoras, dando-os força e estimulando-os a resistir.

Alinhados às práticas feministas, que há anos promovem a busca por emancipação, pessoas docentes engajadas em uma educação como prática de liberdade (Freire, 1967), ao reconhecer-se em seus educandos e educandas buscam, através do diálogo educacional amoroso, apresentá-los a uma vivência plural. Educadores e educadoras progressistas apaixonados, usam da pedagogia emancipatória de Paulo Freire para promover a cura de seus alunos e alunas silenciados por uma sociedade sectarista opressora. Sobre isso, hooks (2021, p. 63, 89) pontua que:

Educação tem a ver com cura e plenitude. Está relacionada com empoderamento, libertação, transcendência; renova a vitalidade. Diz respeito a encontrar e reivindicar nossa existência e nosso lugar no mundo [...] A educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o status quo.

O empoderamento de educandas e educandos, por meio da pedagogia, ocorre através de disciplinas e debates engajados sobre pautas que os dizem respeito. Os debates sobre gênero, classe e raça em salas de aula, transcendem os muros escolares, apresentando aos discentes a possibilidade de uma nova história a ser escrita. De forma específica, observando a realidade social através da ótica exposta nesta pesquisa, disciplinas que abordem as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras - sejam elas públicas ou privadas -, apresentam aos alunos e alunas conceitos que ultrapassam conhecimentos a respeito da reprodução humana e, ao contrário do que alegam os ultraconservadores fundamentalistas reacionários, tais debates, quando apresentados de forma coerente com a idade e realidade dos educandos e educandas, não promovem a sexualização precoce dos mesmos, mas evita-a. Uma educação emancipatória que abrigue os quadros disciplinares de gênero e sexualidade, apresentam discussões sobre a preservação do corpo, o desenvolvimento multifacetado da sexualidade humana, a pluralidade dos corpos, a libertação feminina, assim como desfaz as reais “ideologias de gênero” socialmente impostas e que os pretendem educastrar (Mieli, 2023).

Durante o período presidencial de Bolsonaro, onde projetos de lei intentaram 1) silenciar disciplinas capazes de emancipar discentes, 2) questionar o trabalho docente, 3) impedir a formação de comunidades engajadas e amorosas e 4) estimular o pânico moral em torno da educação brasileira. Docentes engajados às suas práticas pedagógicas emancipadoras, que não optaram pela autocensura, buscaram frestas nos sistemas opressores fechados para prosseguirem de forma fortalecedora, incentivando suas comunidades a resistirem por meio da educação. hooks pontua que ao optar por seguirem regras opressoras, promovendo a autocensura, docentes fortalecem a crença sistêmica sectária opressora de que a educação, de fato, não é capaz de transformar (hooks, 2021).

A coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência requerem (hooks, 2021, p. 41).

Através do compartilhamento de conhecimento e experiências, que por diversas vezes é incentivado pela pedagogia crítica e emancipatória (Freire, 1967), docentes colocam-se a disposição para pensar em conjunto com educandos e

educandas, a respeito de novas possibilidades para redesenhar a sociedade onde se encontram (hooks, 2021). O trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ apresenta as discussões, de forma prática, que os métodos relacionais de subordinação das minorias à norma, não é natural da humanidade, mas sim, aprendido e sustentado há anos por uma sociedade opressora (hooks, 2021).

Quanto mais horizontaliza-se a metodologia pedagógica, mais estreitam-se os laços de comunidade nos ambientes escolares. Freire e hooks, esboçam a necessidade de que o ambiente escolar não apenas mimetize as realidades sociais, mas repense-as, as reconstrua, e apresente através das vivências escolares, as possibilidades de novos arranjos sociais a serem construídos, no intuito de minimizar as ideologias opressoras socialmente impostas (Freire, 1967; hooks, 2021).

A pedagogia corajosa fortalece o sentido comunitário, principalmente em escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, propõem ações políticas que venham de grupos antes silenciados. Estes professores e professoras LGBTQIA+ que, sem medo, colocam-se em comunidade, propondo-se a ouvir as minorias de raça classe e gênero, que o Estado opressor constantemente silencia, usam da pedagogia engajada e amorosa (hooks, 2021) para curar aqueles que se silenciaram devido às ações opressoras de nossa sociedade. Professores e professoras que veem na educação um ato de amor e que por ela foram emancipados e curados, buscam, por meio dela, o fim da segregação. Para hooks (2021, p. 98), estes docentes:

Queriam que a educação como prática da liberdade fosse a norma em qualquer sala de aula, que todas elas se tornassem lugares onde pudéssemos aprender. É essa visão revolucionária da educação que devemos acolher conforme nos distanciamos da segregação, para reivindicar o poder da integração antirracista [anti-sexista. não opressora].

A retomada dos espaços, discursos e experiências, através da educação como prática da liberdade, forma cidadãos mais conscientes, críticos, assim como (re)afirma a autoestima de estudantes e docentes (hooks, 2021). Parte da autoestima que a educação emancipatória proporciona está no resgate da própria história que, pela ação dialógica, põe fim ao sentimento de culpa por desajustamento, que em nós, enquanto minorias, é tão estimulado (hooks, 2021).

Professoras e professores imbuídos em amor, usam da educação como uma tarefa de cuidado consigo, com o próximo e com a comunidade. A importância do

trabalho de cuidar, através da educação engajada e amorosa (Freire, 1967; hooks, 2021;) fica explícita em diversos pontos das falas de bell hooks e Paulo Freire.

A educação assume sua profissão de cuidado quando Freire, no princípio de tudo, embasado pela Pedagogia do Oprimido (2023), deseja usá-la de forma emancipatória para àqueles que, do ponto de vista do Estado, por serem indivíduos analfabetos, estavam fadados a viver às margens, constantemente subordinados (Freire, 2015). Freire não se submeteu à ordem dominante e, por estar situado historicamente em um período ditatorial, desejou, como nunca, que a educação pudesse agir de forma política e emancipatória, a fim de minimizar qualquer opressão. Para Paulo Freire, as práticas políticas em torno da educação ensinam-nos que a construção de um futuro livre se relaciona com a ruptura dos padrões opressores que se perpetuam pela história (Freire, 2015). Em “Educação como prática da liberdade” (1967) e “À sombra desta mangueira” (2015), Freire evidencia seu olhar cuidadoso para com o povo através da esperança em uma educação dialógica. Paulo Freire apresenta-nos a educação como um trabalho de cuidado toda vez em que deseja usá-la para libertar os oprimidos.

hooks, tem seu ponto de partida situado nas obras de Freire e usa a educação como forma de cuidado de maneiras mais intimistas. Por ser uma mulher afro-estadunidense residindo na periferia, a educação aparece-lhe como forma de autoconhecimento, empoderamento e emancipação, ensinando-a resistir às opressões através de uma visão amorosa de sua comunidade. No tocante à resistência e amor, hooks apresenta que o processo educativo que a estimulou a resistir, simulava situações relacionais de um ambiente familiar amoroso. A autora coloca-nos que a metodologia educacional emancipatória amorosa começa com a desconstrução de realidades que nos são impostas no ambiente familiar, fazendo-nos interiorizar padrões opressores que, conseqüentemente, interferem em nossa autoestima, empoderamento e na esperança de uma sociedade mais inclusiva.

O pensamento de mente fechada que desafio na sala de aula deve ser frequentemente desafiado em nossa família, desde o auto-ódio racial internalizado à homofobia e ao fundamentalismo cristão que vê todas as outras práticas religiosas como satanismo [...] A maioria dos estudantes vinha de lares onde a educação religiosa incentivava a temer a diferença, a excluir em vez de incluir vozes e perspectivas diferentes da sua própria, a evitar a diversidade (hooks, 2021, p. 132, 143).

O resgate do amor familiar, como exposto por hooks (2021), aproxima-se do conceito de comunidade que a educação emancipatória promove. Nesta perspectiva, ao considerarmos as vivências de pessoas LGBTQIA+ em salas de aula, o resgate do sentimento de amor e laços familiares, bem como o sentimento de comunidade no ambiente escolar, é de extrema importância, afinal, é notável que parte do pensamento e cultura homo-transfóbica, tem início no seio familiar. Apresentar a possibilidade de laços de amorosos através do reconhecimento mútuo presente nas práticas pedagógicas de bell hooks (2021) e Paulo Freire (1967), estimula que, por meio do sentimento de comunidade, seja possível coordenar a ação de resistência de minorias frente a cultura opressora que tanto os silencia.

hooks nos ensina que educadores e educadoras progressistas, independentemente de sua identidade de gênero e sexualidade, devem afastar-se do objetivismo da cultura do dominador que incentiva-nos a lidar com os fatos e nada além deles, levando-nos a conformação com a realidade apresentada, mas onde há dominação, não há espaço para o amor (hooks, 2021, p. 140).

Um conhecimento compassivo tem por objetivo não explorar e manipular a criação, mas reconciliar o mundo consigo mesmo. A mente motivada por compaixão se esforça para saber; o coração, para amar. Aqui, o ato de saber é um ato de amor, o ato de penetrar na realidade do outro e acolhê-la, de permitir ao outro entrar na nossa realidade e acolhê-la. Nesse tipo de saber, nos conhecemos e somos conhecidos como membros de uma só comunidade [...] (hooks, 2021, p. 143).

Educar com amor, dando a devida importância aos temas abordados em salas de aula, apresenta aos estudantes a paixão docente por metodologias emancipatórias, levando-os a agir de acordo com o pensamento comunitário (hooks, 2021). A crença docente nas disciplinas lecionadas relaciona-se diretamente com experiências pessoais acerca do poder emancipatório da educação. De forma específica, ao pensarmos o uso da educação com o intuito de romper com os padrões sexuais e de gênero socialmente impostos, nota-se que, por muito tempo, foi-nos impedido debater tais temáticas em ambientes escolares, pois estas seriam subversivas à norma. Pessoas LGBTQIA+ que cresceram e foram educadas em uma realidade objetivista (hooks, 2021), encontraram em pedagogias freirianas o empoderamento necessário para emancipar-se dos padrões opressores. Hoje, ao desempenharem o trabalho docente, estas pessoas encontram em práticas

pedagógicas o engajamento justo e apaixonado para se viver com justiça e amor (hooks, 2021).

Para hooks (2021, p. 89), o exercício da educação como prática de liberdade, por parte de docentes LGBTQIA+: “[...] não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e a agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o status quo”.

Assim como para Freire (1967), hooks considera que em uma sala de aula amorosa, alunos e alunas aprendem tanto pela presença do professor, como também pela prática pedagógica desenvolvida pelo mesmo, onde a troca crítica acontece sem que não haja a diminuição - ou a dominação e subordinação - de nenhum grupo específico de pessoas (hooks, 2021). A prática amorosa de uma educação emancipatória está em constante (des)construção: reconhecem-se os problemas opressores; entende-se como sujeito; emancipa-se; ressignificam-se os discursos; usa-se da própria experiência para educar e continuar aprendendo; criam-se comunidades; ama-se e permite-se ser amado; resiste.

Diferentemente do que o sistema opressor patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021) heterossexual prega, em todo o ciclo da pedagogia emancipatória (Freire, 1967, 2015; hooks, 2021), a busca pelo amor opõe-se a qualquer discurso opressor, portanto, como explica hooks (2021, p. 147): “Ao falarmos abertamente sobre o contexto do amor em comunidade, precisamos discutir a atitude de não expressar um ponto de vista se ele for ofensivo a outras pessoas nesse ambiente. Precisamos confrontar a diferença entre discurso de ódio e opinião”.

Estimular o amor como prática pedagógica é a chave para a resistência e empoderamento de todas e todos aqueles que participam do processo emancipatório proveniente de práticas pedagógicas progressistas, objetivando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Assim como a construção de laços, a vivência amorosa em sala de aula incentiva docentes e estudantes a abrirem a mente e o coração a fim de caminharem em comunidade (hooks, 2021), contra opressões de raça, classe e gênero, sexualidade, religião, etc., através de alianças interseccionais.

Observou-se nos últimos anos a tentativa de superposição de conhecimentos objetivistas, fatalistas, preconceituosos, fundamentalistas, ultraconservadores em escolas do país todo, a fim de silenciar politicamente as minorias. O combate a essa

educação alienante e opressora só pôde acontecer através da crença docente em uma educação capaz de estimular o pensamento crítico, bem como combater as desinformações que aterrorizaram a sociedade brasileira. Hoje, mais do que nunca, as práticas pedagógicas relacionam-se com a cura de uma sociedade adoecida pelo pensamento sectarista (Freire, 1967), causado pelo bolsonarismo. Resistir a ataques políticos enquanto alguém heterossexual, cisgênero, branco, torna-se menos trabalhoso do que enquanto alguém pertencente as minorias de raça, classe, gênero, sexualidade, resistirem a ações políticas e civis que os oprimem e silenciam.

De forma geral, a educação deve relacionar-se com a cura em sua totalidade, conectar-se com o empoderamento, libertação, transcendência e renovação da energia vital. Está relacionada a reivindicar o nosso Eu e o nosso lugar no mundo (hooks, 2021). Neste sentido, incluo-me como parte dos educadores e educadoras LGBTQIA+ que se dispõem a curar as feridas causadas pelo bolsonarismo em nossa comunidade, e para isso, de acordo com hooks (2021, p. 189),

[...] não podemos curar as sombras da nossa cultura educando pessoas para terem sucesso na sociedade como ela é. Devemos ter coragem de educar pessoas a fim de curarem este mundo para o que ele pode vir a ser". Essa é a visão da educação transformadora, da educação como prática da liberdade.

A cada passo dado em direção a construção de uma sociedade plural e diversa, através das relações amorosas provenientes das pedagogias emancipatórias (Freire, 1967; hooks, 2021), maiores as possibilidades de empoderar cada pessoa envolvida neste processo, permitindo-nos desfrutar de relações comunitárias diversas e amorosas, transcendendo sua existência para além dos muros das escolas.

Pensando em todos estes aspectos apresentados por bell hooks e Paulo Freire a respeito da capacidade emancipatória da educação, a realidade social com a qual lidamos, assim como as consequências de um presidencialismo ultraconservador, é que buscou-se compreender como professores, professoras usaram de suas próprias experiências para o desenvolvimento de uma pedagogia situada emancipatória (Freire, 1967, 2015; hooks, 2021) que fosse capaz de fazer da salas de aula um ambiente empoderador que estimulava o pensamento crítico.

Há anos, como dissidentes sexuais e de gênero, resistimos as diversas tentativas de silenciamento e marginalização que nos impuseram, contudo, foi através de uma pedagogia do diálogo (Freire; 2023) que docentes LGBTQIA+ alinharam-se

com alunos e alunas para a criação de uma comunidade amorosa capaz de resistir e subverter a norma sectarista (Freire, 1967), estimulada por Bolsonaro e seus apoiadores. A seguir, apresento trechos de diálogos com professores e professoras LGBTQIA+ de escolas estaduais de Londrina que, de forma real, vivenciaram a educação como prática de liberdade (Freire, 1967), e ensinando comunidades (hooks, 2021), foram capazes de ressignificar o uso das pautas de gênero e sexualidade em sala de aula usando-as, como forma de resistência política.

CAPÍTULO 3

UM MERGULHO EM ÁGUAS PROFUNDAS

Como apresentado anteriormente, as pautas educacionais relativas a gênero e sexualidade, ideais progressistas e pedagogias emancipatórias (Freire, 1967), tornaram-se parte dos principais alvos da nova direita brasileira (Rocha, 2018) trazida à tona juntamente com o presidencialismo de Jair Messias Bolsonaro.

No último capítulo foi possível compreender, através das relações que estabelecemos, os pensamentos e epistemologias de Paulo Freire (1967, 2015, 2023) e bell hooks (2021), a respeito de práticas pedagógicas progressistas e emancipatórias, o uso das mesmas para a ressignificação de vidas oprimidas (Freire, 1967, 1987) e, conseqüentemente, o uso e pedagogias amorosas como as de cunho emancipatório, para o empoderamento de minorias sociais e a criação de comunidades resistentes às investidas ultraconservadoras e sua força silenciadora (hooks, 2021).

A promoção do silenciamento ultraconservador e neoliberal em torno de diversas pautas que desafiam o *status quo*, a compreensão biológica dos corpos e a hegemonia das ideologias cristãs no Brasil em salas de aula, transcende as esferas discursivas cotidianas, tornando-se conteúdo para debates políticos, projetos de leis e movimentos organizados que buscaram o silenciamento docente e a supressão de disciplinas relacionadas a gênero, sexualidade e políticas progressistas, classificando-as como “ideologia de gênero”, valendo-se da falsa teoria de que a suposta “ideologia”, presente nas escolas e incitada por professoras e professores, teria como princípio o desmantelamento da família nuclear, assim como sexualização de crianças e adolescentes e a propagação do movimento comunista no país.

Neste contexto, devido as diversas perseguições aos docentes reportadas nos últimos anos, estimuladas por figuras políticas e seus apoiadores, como no relatório “TENHO MEDO, ESSE ERA O OBJETIVO DELES”: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil, de Cristian González Cabrera organizado por Humans Right Watch (Tenho [...], 2022), notou-se que o pânico moral habitava os espaços escolares, marcando a docência/ pedagogia engajada (hooks, 2021) como inimiga e estimulando a perseguição de professoras e professores a praticassem. Através dos estudos de caso relatados pelo relatório organizado por Humans Right Watch (2022), notou-se que, por medo de possíveis conseqüências político-

administrativas, muitos docentes optaram pela autocensura, ou como citado pelo autor: *chilling effect*. O termo, que tem sua origem em teorias do Direito, refere-se ao silenciamento voluntário. Na visão de Geoffrey R. Stone (2009, p. 211), de forma simplificada,

Simplificando, exceto nas situações mais incomuns, se qualquer indivíduo, em particular, falar ou não, é improvável que tenha qualquer impacto apreciável no mundo. Contudo, se o indivíduo souber que ele pode ir para a prisão por se manifestar, muitas vezes ele abrirá mão de seu direito de fala. Mas se muitos indivíduos tomam essa mesma decisão, então, nas palavras do professor Alexander Meiklejohn, a consequência será mutilação do "pensamento da comunidade" e isso culminaria em um uso exacerbado do governo com o intuito de intimidar, silenciar e dominar seus críticos, manipulando o debate público¹³.

Valendo-me do cenário político escolhido e, embasado nas teorias de hooks (2021), Freire (1967, 2023), assim como em outras pesquisas que reportaram a influência da pauta dos costumes e o pânico moral em torno da "ideologia de gênero" nas salas de aula e escolas brasileiras (Souza Júnior; 2018), a literatura apresentou-nos, partindo de posições generalistas e universalistas, que profissionais que exercem o trabalho da docência optaram por autocensura-se, suprimindo abordagens inclusivas e conteúdos que relacionavam-se com sexo, gênero e sexualidade no ambiente escolar (Tenho [...], 2022), temerários a respeito de possíveis retaliações e perseguições.

A partir destas situações, pus-me a investigar o trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ em escolas públicas de Londrina - Paraná, que lecionaram durante o período presidencial de Bolsonaro (2018 - 2022), a fim de comprovar a autocensura docente exposto pela literatura. A escolha por esses sujeitos, relaciona-se diretamente com a possibilidade dos mesmos compreenderem a importância de debates de gênero e sexualidade em salas de aula para a emancipação dos que, como eles, são silenciados e oprimidos por um sistema patriarcal capitalista imperialista supremacista

¹³ Tradução livre de: Put simply, except in the most unusual circumstances, whether any particular individual speaks or not is unlikely to have any appreciable impact on the world. Thus, if the individual knows that he might go to jail for speaking out, he will often forego his right to speak. This makes perfect sense for each individual. But if many individuals make this same decision, then in the words of Professor Alexander Meiklejohn, the net effect will often be to mutilate "the thinking process of the community." 7 Recognition of this "chilling effect," and of the consequent power of government to use intimidation to silence its critics and to dominate and manipulate public debate, was a critical insight in shaping twentieth century free speech doctrine.

branco (hooks, 2021) cis-heteronormativo e, conseqüentemente a criação de comunidades capazes de resistir as investidas políticas contra a ação docente.

O relatório de Humans Right Watch (Tenho [...], 2022) também nos leva a pensar para além da autocensura/ *chilling effect*. Como o próprio título sugere “Tenho medo, esse era objetivo deles”, as ações ultraconservadoras sectaristas (Freire, 1967) desencadearam problemas não só no ambiente físico das escolas brasileiras, como também foram capazes de afetar psicologicamente professores e professoras engajadas. Neste sentido, as metodologias utilizadas durante o desempenho profissional de professoras e professores LGBTQIA+ de redes estaduais, durante o período de ascensão da nova direita brasileira (Rocha, 2018) como forma de combate a desinformação e ao pânico moral, também foi possível compreender impactos emocionais que as conseqüências dos desdobramentos sobre a “ideologia de gênero” causaram na saúde mental destes docentes.

Como adepto de uma metodologia científica feminista e pós-estruturalista, onde a imparcialidade e a universalidade de experiências não devem residir, como exposta por Guacira Lopes Louro (1997), em seu livro “Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, pus-me a prova e fiz-me pesquisa. Assim como outras inúmeras pessoas que se encontram “debaixo do arco-íris”, observei, durante todo período infanto-juvenil que a homossexualidade, ou então, qualquer manifestação sexual e de gênero que não a heterossexualidade cisgênero, deveria permanecer em silêncio e render-se a vida noturna, porém, devido ao uso da educação como um exercício para a liberdade/ emancipação (Freire, 1967) e do trabalho engajado e amoroso de docentes que apresentaram-me um universo para além da cis-heteronormatividade, fui capaz de construir comunidade de resistência (hooks, 2021).

Apresento a seguir discussões e trechos dos diálogos que tive com professoras e professores autodeclarados LGBTQIA+ atuantes no ensino estadual da cidade de Londrina - Paraná, visando buscar relações entre a visão universalista que nos fora apresentada em outras pesquisas¹⁴ - a respeito da influência da pauta dos costumes e o pânico moral em torno da “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras - e a

¹⁴ Parte das pesquisas levantadas sobre o tema são: DOCENTES LGBT: o que tem evidenciado as pesquisas contemporâneas (Biasus; Brancher, 2019); “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça (Balieiro, 2018); o que os professores (não) podem dizer? a experiência canadense e a “escola sem partido” (Britto, 2019); O Movimento Escola Sem Partido nas escolas de Santa Catarina: censura formal/informal e autocensura em contexto de precarização do trabalho docente (Rocha, 2022).

vivência profissional de professores e professoras LGBTQIA+ frente ao silenciamento de repertórios educacionais que relacionam-se diretamente com sua existência. As respostas e discussões que serão apresentadas questionam a hegemonia de grande parte da literatura usada como base de toda a pesquisa, apresentando-nos o trabalho docente de pessoas LGBTQIA+ como potencialmente maior e mais forte do que o auto silenciamento e a autocensura propostos pelo movimento político-civil ultraconservador reacionário.

Com o intuito de preservar as pessoas entrevistadas, opto pela omissão dos nomes e instituições de ensino que lecionam no período do recorte investigado, portanto, ao longo do texto, refiro-me a eles e elas enquanto “Docentes”. Como forma de apresentar diferenciação entre as falas, elenco os/ as Docentes de 1 a 9 (número total de pessoas entrevistadas), a fim de que seja possível compreender o responsável pela fala. Para melhor contextualização, apresento a seguir uma tabela (Quadro 3) com informações relevantes sobre os/ as docentes que, de certa forma, podem auxiliar no entendimento contextual da fala.

Quadro 3 - Tabela informacional sobre as pessoas docentes entrevistadas

Docente	Cargo exercido no período pesquisado.	Sexualidade	Tempo de docência.
1	Diretor/ Diretora	Homossexual	17 anos
2	Professor/ Professora	Homossexual	23 anos
3	Professor/ Professora	Homossexual	Há mais de 10 anos
4	Professor/ Professora	Homossexual	Há mais de 7 anos
5	Diretor/ Diretora	Homossexual	Há mais de 20 anos
6	Professor/ Professora	Homossexual	7 anos
	Professor/ Professora	Bissexual	5 anos
8	Professor/ Professora	Homossexual	6 anos
9	Professor/ Professora	Bissexual	22 anos

Fonte: Compilação feita a partir de dados obtidos em entrevistas realizadas pelo autor.

3.1 NASCENTES

Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (Louro, 1997, p. 38).

Todo grande aglomerado de águas, sejam elas quais forem, derivam de uma pequena nascente. Até o maior dos rios vêm de um estreito e singelo filete de água, ora surgindo entre pedras, ora brotando em locais inusitados. Ao decorrer do percurso, este pequeno filete de água ganha forças e torna-se grandioso o suficiente para ser fonte inesgotável de vida.

Coloco-me como parte inicial de toda e qualquer hipótese estipulada durante a pesquisa para então buscar em meus sujeitos possíveis similaridades. Crescer enquanto uma pessoa LGBTQIA+ implica passar por processos que nos educastra (Mieli, 2023) durante toda a vida, com o intuito de silenciar-nos e reforçar toda e qualquer norma sexual socialmente imposta.

Como escrito por Guacira Lopes Louro (1997), na passagem citada acima onde a autora remonta ideias de Michel Foucault, o poder, que acontece em redes, nos transpassa e opera de forma múltipla através de manobras, técnicas e disposições. Neste caso, observa-se o uso da sexualidade como uma manobra de poder, onde fixa-se a heteronormatividade como ponto de referência. Sobre a apropriação de regras e normas, Foucault (2014, p. 68-69) afirma que:

[..] é por isso precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário, satisfazer a violência [...] O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras [..].

Dentro das hipóteses levantadas, desenhou-se a possibilidade de que a vivência escolar, enquanto uma criança LGBTQIA+, daqueles que hoje desempenham o papel de docentes, tenha sido responsável por influenciar o exercício de sua profissão no ambiente escolar. Dentre os entrevistados e entrevistadas que identificaram sua sexualidade desde crianças, os relatos sobre as vivências escolares

aparecem como episódios deveras significativos, capazes de reforçar um estigma em torno de uma orientação sexual vista como dissidente. Trago parte da transcrição mais evidente desse fato, exposto pelo Docente 2:

Adolescência foi uma das piores fases possíveis de toda a humilhação, de todos xingamentos, de tudo! Desde o sexto ano até o terceiro colegial no mesmo lugar, [eu] passei por todas as humilhações que você possa imaginar. [...] Nesse mesmo ano surgiram aulas no ensino médio no [colégio] Nilo Peçanha, foi quando me deu o choque. Eu ia começar na segunda-feira, eu passei o final de semana inteiro mal, com dor de barriga, cólica, no banheiro, desesperado. Eu ia entrar em uma sala com adolescentes de 16, 17 anos, pela primeira vez, e como eu ia bater de frente com eles, todo mulherzinha, todo afeminado? [...] eu chorava “eu não vou, não vou conseguir!” (Docente 2, 2024).

Durante a entrevista, a pessoa identificada como “Docente 2” relata que voltar para a sala de aula e lidar com os adolescentes foi um acesso direto aos traumas vivenciados pela mesma durante seu período escolar, onde sofria com humilhações constantes devido a sua sexualidade e seus “trejeitos”, confirmando a hipótese levantada sobre a relação entre a vida escolar e exercício da profissão docente.

Para aqueles que identificaram sua sexualidade já na fase adulta, o período escolar apresentou diferentes significados, pois os entrevistados e entrevistadas pertenciam (pelo menos até segunda instância) à normativa heterossexual e também exerciam padrões religiosos cristãos, o que adiciona camadas ainda mais importantes para a identificação com a norma opressora

Não acredito que meu trabalho de/como professor tenha alguma relação com algo que eu tenha passado na infância, eu demorei muito para me ver e me aceitar como um homem gay, então eu não tenho lembranças positivas ou negativas dessa época. Durante minha vida escolar minha sexualidade não foi um problema (Docente 4, 2024).

Na minha época de escola eu não senti o preconceito tão forte quanto as outras pessoas, talvez eu mesma era a pessoa mais homofóbica da sala. Eu não aceitava que eu poderia ser algo que não fosse hétero, eu era muito reprimida, até porque naquela época não se falava de gay (Docente 8, 2024).

Outras pessoas participantes das entrevistas, onde a noção de pertencimento à minoria LGBTQIA+ apareceu na vida adulta, alegaram que por não terem vivenciado uma infância abertamente homossexual, como a maioria, relacionam o preconceito que vivenciam enquanto pessoas adultas à relação do mesmo durante a infância e pontuam o quanto isso pode, de fato, ser algo ameaçador.

Apesar de apresentar novas relações que não haviam sido desenhadas durante o processo de levantamento de hipóteses da pesquisa, ainda é possível notar que o período da infância possa ter relação com a ação docente de pessoas LGBTQIA+: seja por identificação, seja por empatia.

3.2 MARES REVOLTOSOS

Nas palavras de Foucault (1988, p. 91): "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder". A resistência — ou melhor, "a multiplicidade de pontos de resistência" — seria inerente ao exercício do poder [...] O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também "faz", produz, incita (Louro, 1997, p. 40).

Desde as rebeliões fantasmas de 2013 (Altman; Carlotto, 2023) vimos a emergência de movimentos posicionados à extrema direita que marcaram a cultura e a educação do país. Parte deles remontam os ideais militaristas que se deram durante o período pós-golpe militar no Brasil, em 1964, onde a educação foi marcada como inimiga do Estado e deveria assumir um papel tecnicista a fim de evitar qualquer alegoria a um pensamento visto como comunista.

Parte dos ataques à educação veio em forma de discursos virtuais repletos de pós-verdades e/ou *fake news* (Christino, 2023). As narrativas alegaram que educadores e educadoras faziam uso do espaço físico das escolas para: doutrinar alunos e alunas de acordo com políticas à esquerda; incentivá-los a romper com valores cristãos; sexualizar crianças e adolescentes. Este emaranhado de suposições foi categorizado como "ideologia de gênero", termo guarda-chuva que logo tornou-se um significante vazio (Pinto, 2017). Fixado o pânico moral (Souza Júnior; 2018) e gerada a desconfiança sobre a ação pedagógica das escolas em todo o país, instaurou-se a perseguição - e tentativa de censura as pautas que se relacionassem a temida "ideologia de gênero". Neste cenário, observou-se a ascensão de movimentos como o Escola Sem Partido que, direcionado pelo crescimento exponencial da nova direita brasileira (Rocha, 2018) e compartilhando das mesmas ideologias, usou da pauta dos costumes, do pânico moral e do fundamentalismo religioso (assuntos que mobilizaram grandes massas durante esse episódio da história brasileira), para incentivar que pais, mães e familiares de forma geral,

fiscalizassem as atividades de professores e professoras em sala de aula, na busca por uma suposta doutrinação ideológica.

Neste período foi notória a perseguição sofrida por docentes, parte delas foram expostas no relatório emitido pela instituição Humans Right Watch: “Tenho medo, esse era o objetivo deles”, que, como citado anteriormente, reportou não só as ações persecutórias como também a tentativa de institucionalizar, por meio da legislação, o veto ao ensino de pautas relacionadas a gênero e sexualidade no país de 2014 a 2021 (Tenho [...], 2022).

Outros títulos também foram responsáveis por explicitar a relação entre as ações da extrema direita no Brasil com a profissão docente, principalmente durante o período presidencial de Jair Messias Bolsonaro, como: “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (Brandão; Lopes, 2018); “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça (Balieiro, 2018); entre outros. Após o levantamento da primeira hipótese dessa pesquisa e o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática de ameaça docente, elegeu-se uma segunda possibilidade hipotética para esta pesquisa: a relação de medo e autocensura dos professores autodeclarados LGBTQIA+ das escolas estaduais da região, principalmente por conta de sua sexualidade.

Louro (1997), ao parafrasear Foucault, deixa claro que onde há poder deve haver resistência e esta deve sempre estar contrapondo as forças exercidas pelo poder. Como verificar tal afirmação, uma vez que o medo pode impedir o ato de resistência em relação ao levante massivo de uma população ultraliberal?

Durante a etapa de levantamento e análise bibliográfica da pesquisa, notou-se que as ações persecutórias, com ênfase às que chegavam às “vias de fato”, criaram um ambiente temeroso e (ainda mais) instável nos colégios brasileiros. Em um panorama geral, o medo era comum entre todos os professores e professoras, afinal de contas toda e qualquer fala poderia ser retirada de contexto, distorcida e utilizada como uma pós-verdade, podendo atuar como força catalisadora de *fake news*. Devido às associações feitas à “homossexualidade”, como uma realidade ameaçadora para crianças, adolescentes e a instituição da família nuclear, os professores e professoras autodeclarados LGBTQIA+ encontravam-se em uma rede extensa de subordinações: sentiam-se ameaçados por sua orientação sexual; sentiam-se ameaçados por sua identidade de gênero; sentiam-se ameaçados por sua aparência; sentiam-se

ameaçados por lecionar disciplinas que lidam com a história e a ação da humanidade; sentiam-se ameaçados por seu posicionamento político; sentiam-se ameaçados (principalmente) por quaisquer ações relacionadas ao Movimento Escola Sem Partido, uma das principais instituições nacionais de estímulo à caça e censura do trabalho docente. Visto isso, levanta-se a hipótese da “autocensura”, termo que se relaciona à expressão inglesa “*chilling effect*”, que nessa pesquisa pode ser entendido como uma ação que tem originada a partir da percepção da pluralidade de ameaças, onde professoras e professores LGBTQIA+ promovem a censura voluntária de disciplinas, comportamentos e debates que pudessem lhes causar problemas.

Em busca de expressões práticas desta hipótese, a questão da autocensura foi posta às pessoas entrevistadas. De forma mais ampla, todos os discursos apresentaram, em algum momento, fragmentos que relatam a vivência do medo no ambiente escolar.

Eles tinham mais medo quando fossem falar uma coisa, assim, da sociedade, né? Não tinha nada a ver com partido político, mas um ou outro aluno levantava e falava “professor você é PT!”. Não tinha nada a ver, são coisas de Sociologia, Marx e tal. Para eles quando começava a falar de Marx, já era doutrinar... mas isso foi na época do Escola Sem Partido (Docente 1, 2024).

Foi uma época que não vou dizer que a gente não estava com **medo**, mas a gente tinha que pensar muito bem no que falar. Ao mesmo tempo que tinha eu que falava: “ai, não vou trabalhar esse tema não” (Docente 2, 2024).

O único lugar que a gente se sentia à vontade para conversar sobre política era na sala dos professores, ali era o único momento que todo mundo podia falar sem **medo**, né? [...] Quando eu me aposentar eu quero andar de mão dada com a minha companheira, porque, hoje, onde eu vou eu conheço alguém, um aluno... Eu me sinto desconfortável para fazer isso. Lá atrás eu não me sentia assim, mas depois de Bolsonaro, eu tenho **medo**! (Docente 5, 2024).

Eu vejo que esse **medo** que foi gerado nos professores, que fizeram com que eles se abstivessem destes assuntos, tem gerado uma sociedade um tanto quanto ignorante (Docente 6, 2024).

Quando eu abordo arte e gênero em sala de aula, sempre abordo de uma forma geral. Eu tento deixar claro que existe uma pauta geral por trás de todo assunto, porque eu tenho **medo**, né? (Docente 7, 2024).

Eu me prendia muito em falar só o que estava no livro, nem uma linha a mais, porque eu tinha **medo** de alguém aparecer na escola fazendo escândalo, afinal a gente já tinha visto amigos passando por isso... Eu estava ali só para transmitir conhecimento (Docente 8, 2024).

É notória a relação entre o medo de exercer a profissão docente e o período presidencial de Bolsonaro, devido ao grande esforço para que a educação brasileira

retomasse padrões tecnicistas da época ditatorial e todo o pânico moral gerado em torno dessa pauta. O líder da grande massa neoliberal, Jair Bolsonaro, em conjunto com seus aliados políticos, foram capazes de mobilizar grandes multidões em torno da educação nacional. Tal multidão é forte e inconsciente (Dean, 2022), devido às orientações expressas por seus líderes, elas, as multidões bolsonaristas, envolviam-se de forma visceral, esbravejando suas opiniões, pois foi-lhes dito que o posicionamento de cada um deles, ainda que de forma individual, seria capaz de derrubar/ restabelecer a ordem moral que eles acreditavam estar sob ameaça nas escolas brasileiras (Dean, 2022).

Ainda que com todo incentivo a agressividade por parte dos bolsonaristas ultraconservadores neoliberais sectaristas (Freire, 1967; Rolnik; Andrés, 2023), notou-se que professoras e professores LGBTQIA+ estavam imbuídos em um ideal de resistência, apresentando-se como agentes sociais dispostos a frear o movimento silenciador, visando a proteção de alunos e alunas, assim como a defesa de pedagogias emancipatórias.

Ao longo do processo das entrevistas, notou-se que os docentes LGBTQIA+ de Londrina, não ocupam apenas os espaços das salas de aula, mas muitos deles desempenham, ou já desempenharam, a função diretiva da escola. As atribuições referentes aos cargos e a noção de poder que os mesmos proporcionam, balizam os posicionamentos dos entrevistados em relação ao conceito de autocensura e seus comportamentos em relações conflituosas.

Em uma situação hipotética, onde torna-se possível traçar uma hierarquia de profissionais que lidam com os conflitos que emanam dos pais, responsáveis e/ou de fora do ambiente escolar, as primeiras pessoas nessa linha de combate seriam àquelas que ocupam os cargos diretivos, afinal, elas são responsáveis por gerir o corpo docente e estabelecer uma ponte entre instituição e sociedade. Em seguida encontra-se o corpo docente, pois sua ação direta estende-se ao ambiente físico da sala de aula e estes, em um cenário ideal, relacionam-se mais com os discentes do que com seus pais e responsáveis. Algumas das pessoas entrevistadas reportaram não só os diferentes posicionamentos entre professores, professoras e equipe diretiva, como também como deve se dar a relação entre os mesmos. Sobre o cargo diretivo, Docente 1, aponta que:

Assim, não vou falar que meu cargo de diretor me deu segurança, ele me deu liberdade para lutar por aqueles alunos que precisavam de um olhar diferente, né? Porque eu nunca tive medo de bater de frente [...] A escola é a cara do diretor que ela tem (Docente 1, 2024).

Ao mencionar que “a escola é cara do diretor que ela tem”, Docente 1, apresenta um cenário claro sobre o alinhamento de equipes. No período onde exerceu cargo diretivo, Docente 1, vivenciou abordagens políticas e civis em seu colégio devido à uma peça que foi representada ali.

Durante o Festival Internacional de Londrina, o FILO, uma das peças que estava em cartaz relatava a ocupação estudantil que foi realizada como protesto na luta contra um decreto que previa o fechamento de mais de 100 escolas paulistanas no ano de 2015 (Roman, 2019). Por tratar-se de uma temática estudantil, a peça foi acolhida por uma das escolas estaduais da cidade que, na época, estava sob a direção de Docente 1.

A gente sempre foi [uma escola] aberta à cultura, educação e cultura sempre andaram juntos. Teve o teatro à noite, na própria escola, e uma aluna que queria ir embora (e é lógico que não é dispensar), ligou para mamãe e falou que o teatro tava tendo beijo gay, tava arrebatando as carteiras da escola e que ela foi obrigada a ficar mesmo ela não concordando com aquilo (Docente 1, 2024).

Ainda que a temática não apresentasse relações diretas com as temáticas da sexualidade e seus desdobramentos, por relatar a vivência de pessoas reais, os laços afetivos das mesmas também foram representados na encenação. Tratando-se de um período onde o pânico moral (Souza Júnior; 2018) em torno da ideologia de gênero ocupava a o imaginário de muitos pais, mães e responsáveis; educadores; políticos e seus apoiadores, uma cena que continha o beijo entre dois homens, jovens e em um contexto estudantil, deu-se como a confirmação de que a “doutrinação política”, pertencente ao guarda-chuva da ideologia de gênero (Pinto, 2017), estava de fato acontecendo nas escolas londrinenses.

Em resposta à apresentação do espetáculo “Quando Quebra Queima”, dirigida por Martha Kiss Perrone, assistiu-se o surgimento da figura “mãe coragem”, a primeira denunciante ao insinuar uma suposta “ideologia de gênero na escola” e, posterior a ela, viu-se ações políticas motivadas pelo, então vereador, Felipe Barros (PL), tomarem conta da escola em questão.

Começou a ter piquete de umas 15 pessoas, com a bandeira do Brasil, gritando na frente da escola. O Felipe Barros, usando as redes sociais e ancorado no Escola Sem Partido, falando para os alunos gravarem tudo que acontecia dentro do colégio. Nós começamos a receber ameaças de morte em nossas redes sociais, fizemos boletim de ocorrência e tudo mais, porque saiu do controle de tudo... Foram duas semanas muito complicadas, né? (Docente 1, 2024).

O uso massivo das redes sociais configura a ação política de maior recorrência nos últimos tempos, afinal, os meios virtuais conseguem romper barreiras físicas e permitem que as informações (sendo elas verdadeiras ou não), encontrem seus interlocutores onde quer que eles estejam (Christino, 2023).

Na verdade, o instrumento tecnológico foi usado preferencialmente para deslegitimar adversários, aumentando-lhes a rejeição. O principal efeito, que ainda precisa ser mais bem investigado, foi colocar em suspeição as informações dos grandes meios de comunicação e dar crédito às informações vindas das redes fechadas e ancoradas em relações de confiança e proximidade (Almeida, 2019, p. 190).

O uso político das redes sociais, assim como o ambiente virtual como um todo, é uma característica marcante da nova direita brasileira, que fomentou a perseguição de seus opositores, valendo-se dos meios virtuais para manipular seus apoiadores, estimulando-os enquanto coletividade, guiando-os, em forma de multidão, por vias, muitas vezes, antidemocráticas (Christino, 2023; Dean, 2022; Rocha, 2018).

Como citado por Docente 1, Felipe Barros (PL) foi peça principal durante o caso. O político com presença ativa nas redes sociais, fez uso das mesmas para incitar o pânico moral entre a sociedade civil recorrendo aos artifícios de pós-verdades, estimular a presença do Movimento Escola Sem Partido nas escolas e também para relatar todas as denúncias derivadas do acontecimento (figura 2)

Figura 2 - Felipe Barros leva a denúncia para Brasília-DF.



Fonte: Barros (2019).

Segundo Docente 1, toda a ação e mobilização política em torno do assunto estendeu-se por apenas duas semanas. Segundo o mesmo, o alinhamento entre professores/ professoras, alunos e a equipe diretiva, foram essenciais para que as investidas políticas de Felipe Barros (e de seus apoiadores) não se apresentassem como uma ameaça real à educação. Neste relato, é evidente que o posicionamento da equipe diretiva e a relação da mesma com os demais profissionais da escola, determinaram as dimensões que o enfrentamento tomaria. Diferente do que propõe grande parte da literatura¹⁵, não houve qualquer estímulo ou registros de autocensura de todo o corpus docente, como também não houve censura de disciplinas que, de alguma forma, relacionam-se com pautas de gênero e sexualidade. Porém, ainda que a equipe diretiva em questão tenha estimulado a resistência docente, outros casos observados durante a entrevista não se desenvolveram da mesma forma.

O relato exposto por Docente 3, revelou acontecimentos persecutórios muito próximos aos expostos por Docente 1, porém, dessa vez, provou-nos a importância dos agrupamentos e alianças docentes durante períodos de resistência política.

¹⁵ Algumas indicações sobre a literatura utilizada foram mencionadas anteriormente, porém, como forma de pontuar em quais literaturas a pesquisa está embasada, apresento, como referência a este recorte, as falas docentes presentes no relatório produzido por Human Rights Watch, de nome: “TENHO MEDO, ESSE ERA O OBJETIVO DELES”: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil (Tenho [...], 2022, grifo nosso).

Ao observar relatos de alunos e alunas LGBTQIA+ em relação às práticas de bullying¹⁶ recorrentes na instituição onde trabalhava, Docente 3 promoveu ações que visavam abrandar as abordagens preconceituosas e tornar o ambiente escolar mais acolhedor. Foram um total de duas ações: uma menor, em forma de “protesto”, e outra maior, envolvendo diversas disciplinas, ambas permitidas pela equipe diretiva e amparadas pelo exercício dos Direitos Humanos e propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com relação ao ensino das temáticas que permeiam as pautas de gênero e sexualidade.

O segundo evento contou com a participação de diversos docentes. Devido sua abrangência, foi redigido um projeto pedagógico, onde estavam descritas as atividades propostas e quais as ações educativas que as envolviam.

O trabalho ia culminar no dia 28 de junho, ia ter aula normal e os trabalhos iam ficar expostos no salão nobre da escola. Como ia funcionar? Tinham alguns monitores que iam buscar os alunos e os levavam para visitar os ambientes que eles criaram de acordo com a temática de cada grupo. No dia eu levei um gingerbread todo bonitinho, explicando o que é a identidade de gênero, o que é sexualidade, a diretora mandou fazer uma bandeira imensa do arco-íris e colocou no teto... A escola estava realmente preparada para um dia gay. Era uma pauta que precisava ser trabalhada, estava nos temas transversais, o CEED [Centro Estadual de Educação] exigia trabalhos a respeito (Docente 3, 2024).

Paralelo a realização do evento, fotografias do mesmo eram disparadas em redes sociais, apontando as ações, atividades e exposições propostas no evento, como pertencentes às pautas tangentes à ideologia de gênero. A disseminação foi instantânea e também mobilizou, o então aspirante a vereador, Felipe Barros (PL), que proferiu ameaças a toda equipe componente da instituição e, mais uma vez, buscou meios de minimizar o ensino de conteúdos tidos como “progressistas”. Além do uso das redes sociais e fazendo uso de diretrizes do Movimento Escola Sem Partido, Felipe Barros não só fomentou o pânico moral como também realizou investidas legais alegando doutrinação política, ideologia de gênero e sexualização de menores.

Em comparativo com o caso exposto por Docente 1, o enfrentamento exposto por Docente 3 não contou com o apoio real da equipe diretiva, o que, por sua vez, tornou a repercussão mais extensa e desgastante: a situação estendeu-se por cerca

¹⁶ Valho-me do termo bullying para englobar preconceitos como: homo-transfobia, machismo, racismo, capacitismo, ocorridos no ambiente escolar.

de dois anos, resultando em processos administrativos, civis e criminais, por parte de Felipe Barros. Durante todo o período em que se estendiam os conflitos e processos, a equipe diretiva portou-se de forma negativa, permanecendo distante dos docentes envolvidos, culpando-os pelo ocorrido e agindo de forma revoltosa.

A demanda judicial acarretou, para Docente 3, situações de assédio moral, perseguição política, conflitos internos na instituição onde lecionava, atingindo seu clímax após um “surto”, como nomeado pelo mesmo. Inicia-se a dissolução dos conflitos quando, em um último interrogatório, a equipe diretiva da instituição assumo o posicionamento de enfrentamento político, colocando-se a favor de seus docentes, sobre isso, Docente 3 comenta:

No dia de depor a diretora ficou muito nervosa, porque ela ia como representante da escola, ela falava: “Olha o que vocês fizeram!”, daí o marido dela chamou ela a parte e falou assim: “eles são seus professores, eles não fizeram nada de errado, você não vai contra eles, você vai apoiá-los, essa é a sua função como gestora.”. Depois do sermão do marido ela muda de posição. Em 2019 nós recebemos uma carta que dizia que nosso processo havia sido arquivado [...] (Docente 3, 2024).

O fortalecimento da equipe trouxe, em conjunto com outros fatores, o fim dos processos judiciais e o arquivamento dos mesmos. Assim como nos relatos de Docente 1, o caso de Docente 3 evidencia que o funcionamento de uma instituição escolar, com uma equipe em dissonância, pode afetar não só o aspecto organizacional como também situações pontuais como essa, onde a educação libertária e inclusiva encontrava-se em risco. Ambos os relatos pontuam posicionamentos específicos da equipe diretiva em relação às ameaças sofridas em nome da ideologia de gênero, durante o governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro: uma delas, onde um de seus componentes entendia-se como uma pessoa LGBTQIA+, optou por defender seus docentes e incentivar práticas pedagógicas não preconceituosas; outra, onde a equipe era constituída por pessoas abertamente heterossexuais, afastou-se do caso e posicionou-se contra os próprios docentes. Assim como exposto por Docente 3, Docente 4 também revela que, apesar de não presenciar grandes conflitos na escola onde leciona, em situações de pequenos conflitos, a equipe diretiva se absteve de qualquer apoio aos docentes:

Quando aconteceu algo do tipo, eram pais que iam reclamar na escola de alguma coisa, alguma aula diferente que um professor fez, não me lembro de ter visto nenhuma reclamação que tenha saído do próprio colégio [da equipe

diretiva], mas se eu falar que a direção apoiava os professores, eu estaria mentindo, eles se isentaram dessa responsabilidade. Eles colocavam os próprios professores para resolverem as situações com os pais (Docente 4, 2024).

Apesar de habitarem polos distintos, a ação da equipe diretiva foi essencial para compreender os desdobramentos de cada relato. Ainda sobre essa ótica, recolheu-se um depoimento onde, devido ao medo de possíveis ocorrências como as mencionadas por Docente 1, Docente 3 e Docente 4, durante seu mandato na diretoria, Docente 5 optou pela autocensura.

O histórico pessoal de Docente 5, referente a ações persecutórias devido a sua sexualidade, foi norteador durante as tomadas de decisão em relação aos posicionamentos da escola onde ocupa o cargo diretivo. Com a crescente perseguição a toda e qualquer pauta que poderia relacionar-se com a famigerada ideologia de gênero, e também a crescente intolerância a pessoas LGBTQIA+, Docente 5, enquanto uma pessoa homossexual que ocupava o cargo diretivo, assume uma postura neutra, onde, segundo a mesma, procurou anular-se para que a instituição que dirigia fosse preservada.

Então o que eu pensei: “se eles estão fazendo isso sem saber que a diretora é gay, imagina quando eles souberem, né?”. Para preservar a escola, não a minha imagem, eu recuei: não falava mais da minha vida pessoal, principalmente para os professores que chegavam, né? Os que já me conheciam estava tudo bem, mas para os novos eu achei melhor manter um pouco de cuidado porque a gente não sabia de onde eram os inimigos, era assim que a gente sentia (Docente 5, 2024).

Posicionar-se de forma silenciosa e discreta, optando pela autocensura, evitou que, durante o recorte em questão, a instituição escolar representada por Docente 5 passasse por qualquer situação de grande repercussão relativa às pautas de gênero e sexualidade.

De forma prévia, é possível concluir que o alinhamento entre a equipe que constitui o ambiente escolar é imprescindível, pois através dessa rede de apoio estruturam-se relações sólidas de resistência e incentivo a uma prática docente que caminhe em consonância com o que Paulo Freire define como uma educação libertadora e com os postulados de Guacira Lopes Louro (1997) em relação ao uso das salas de aula para ações afirmativas de desconstrução no que tange assuntos relacionados a gênero e sexualidade.

Ao tratar as escolas como uma comunidade, pensando essa definição como paralela a que Sílvia Federici faz dos “comuns”, em seu livro “Reencantando o Mundo: feminismo e a política dos comuns”, é preciso tratá-la como um organismo social vivo dependente da ação conjunta, onde todas as partes precisam desempenhar funções que cooperam para a existência do mesmo (Federici, 2022). A necessidade de uma (r)existência em comunidade no espaço escolar fez-se evidente nos discursos de Docente 2, Docente 6 e Docente 7, onde todos alegam que, com o devido apoio, sentem-se seguros para exercer seu papel docente de forma inclusiva e sem medos de pautas que se relacionem às temáticas conectadas a gênero e sexualidade:

A gente sempre trabalhou isso com os alunos, não é de hoje, então quando chega o governo Bolsonaro, a gente já tava com um grupo de escola fortalecido, porque é isso que eu acho importante, o respaldo da direção [...] Durante o governo Bolsonaro, nós não tivemos muitos enfrentamentos com os pais porque a direção do colégio não deixava as coisas chegarem até nós, porque tudo passa primeiro pela direção (Docente 2, 2024).

Eu sei que tenho direito de falar da minha orientação sexual, porque se fosse uma professora mulher, heterossexual, falando sobre o relacionamento dela, seria de boa. Porque eu não posso falar? Nesse ponto eu fico me perguntando: “será que eu tenho costas pra isso?”. Será que tenho o apoio da minha diretora? Se eu tiver esse respaldo, eu sei que tem um monte de gente para me defender (Docente 6, 2024).

Ter o apoio da equipe pedagógica, equipe diretiva é muito importante, uma escola onde a equipe diretiva apoie o professor, banque junto com o professor, faz toda a diferença, tanto em relação às aulas quanto em relação a vida pessoal [...] (Docente 7, 2024).

Além do enfrentamento das pautas referentes à ideologia de gênero, a comunidade escolar também enfrentou desafios que, de certa forma, relacionam-se de forma indireta com o tema: o pensamento fundamentalista cristão e a tentativa de impô-lo como guia nas decisões de pautas que deveriam (ou não) ser abordadas em salas de aula.

3.3 ÁGUA BENTA

[...] Bolsonaro abraçou a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma base parlamentar evangélica e, por outro, com o eleitor evangélico, que sempre foi sensível às questões relativas ao corpo e aos comportamentos. Seu discurso foi contrário a praticamente todas as mudanças concernentes à sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. É contra o aborto e as causas LGBT. Combateu a chamada

“ideologia de gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral (Almeida, 2019, p. 205).

Ao analisar os fatos referentes às investidas políticas e civis contra as pautas pertencentes ao tocante relativo a ideologia de gênero, deparei-me com relatos que encontravam-se além de um ideal político: tratava-se de uma ideologia política, que, assim como a ideologia de gênero, caracteriza-se como uma falácia, um recorte da verdade, que omite um montante importante para a compreensão do todo (Foucault, 2023b).

Parte da ideologia política presente nas ações persecutórias referentes às pautas sexuais, embasava-se em ideais religiosos propagados por políticos confessionais, que por vias legais, fizeram uso de discursos fundamentalistas para angariar grandes massas a seu favor. Apesar de satisfatória no que se propõe, a estratégia nem sempre foi vista como positiva na esfera política, Ronaldo Almeida (2017), em seu artigo “A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo”, pontua que a associação entre política e religião, apesar de se fazer presente desde sempre no Estado Brasileiro, teve uma mudança significativa nos últimos processos eleitorais nacionais: antes buscava-se um posicionamento neutro em relação às próprias crenças, sem deixá-las de lado por completo, como feito por Marina Silva em suas tentativas ao cargo presidencial, onde a estratégia da candidata era atingir o público além da esfera religiosa; atualmente, políticos como Bolsonaro, usufruem dos discursos políticos e religiosos para ascender publicamente, onde exemplifica-se o uso de normativas cristãs, preferencialmente evangélicas, para angariar apoio popular, visto que essa expressão religiosa apresenta um número significativo de membros ativos (Almeida, 2017).

Os discursos religiosos cristãos mais conservadores fizeram (e ainda fazem) referência à contenção dos avanços seculares nos comportamentos e nos valores (Almeida, 2017), ou seja, recalca-se discussões que não pertencem às diretrizes impostas pela religião em questão. Nesta articulação entre política e religião é que se estabelece a perseguição à ideologia de gênero, pois tais práticas ameaçam os subjetivos “valores morais da sociedade brasileira”, que, segundo os políticos conservadores, deveriam pautar-se em preceitos cristãos.

Como posto anteriormente, as perseguições docentes, o medo e a autocensura, de fato aconteceram nas escolas londrinenses (e brasileiras) durante o período presidencial de Bolsonaro, mas em escalas consideravelmente menores do

que nos diz a literatura. Além do discurso político utilizado como justificativa para silenciar e perseguir professores e professoras em todo o país, valendo-se do pânico moral gerado em torno do “fantasma comunista” que nos assolava e necessitava ser contido, o moralismo religioso também entra em cena durante a intervenção ultraconservadora nas escolas, desta vez utilizando a suposta supremacia cristã como reguladora de valores morais que deveriam estabelecer-se não só nas escolas, como na sociedade como um todo.

Entretanto, o conservadorismo dos costumes, sobretudo os propagados pelo evangelismo, não pretende se limitar aos seus fiéis, ao universo da congregação religiosa weberiana, e sim alcançar a sociedade como um todo, disputando no plano da norma jurídica os conteúdos da moralidade pública. A religião que parecia ter se restringido à esfera privada e individual pelo processo de secularização reconfigurou-se e atua sobre aquilo que se define como público, mais especificamente as normas em forma de lei ou de costumes (Almeida, 2017, p. 208).

Observou-se na fala dos docentes entrevistados que as acusações de doutrinação ideológica nas escolas e a sexualização das crianças e adolescentes, dada por meio da ideologia de gênero, relacionava-se de forma direta com o pensamento religioso presente no bolsonarismo e todo seu ideal cristão hegemônico.

A presença religiosa no ambiente escolar é permitida de forma legal, pela Lei n. 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que permite o Ensino Religioso de forma facultativa, colocando-o como parte integrante da formação básica do cidadão (Wobeto; Mezzomo, 2014). Valendo-se dessa brecha e, mais uma vez, fazendo uso de uma construção falaciosa da verdade, políticos confessionais, neoliberais e ultraconservadores, como Bolsonaro, Damares Alves e Felipe Barros e outros, incitam em seus apoiadores que, de forma errônea, o ensino religioso sirva à dogmas cristãos.

Escola Sem Partido deixou as pessoas mais empobrecidas e começou a mostrar ainda mais a religião dentro da escola. Por exemplo, no ensino religioso, que tem na grade curricular, eles não entendem que tem esse nome, mas não se trabalha religião, mas se trabalha as religiões, para você conhecer um pouco da história das outras religiões. Foi muito complicado, mas até hoje tem pais que acreditam que: “é meu direito e eu quero que seja assim, meu filho não tem que ouvir isso”, mas tá no currículo, né? E não é nada absurdo (Docente 1, 2024).

A ideia dessa disciplina não é ensinar o catolicismo em si, isso gera problemas: os pais cristãos acham que aquela aula está querendo tirar o filho do cristianismo; os pais que acham que aquilo não tem relevância nenhuma. Eu mesmo acho superimportante que todo mundo possa conhecer todas as

religiões, para poder ter essa aceitação maior entres os outros (Docente 4, 2024).

O ensino religioso nas escolas, como previsto por lei, visa garantir a pluralidade religiosa e não pretende privilegiar determinada instituição eclesiástica e/ ou promover proselitismo religioso (Wobeto; Mezzomo, 2014). Junto aos relatos das investidas políticas e civis contra a ideologia de gênero nas escolas, nota-se também a presença de intolerância religiosa e uso de fundamentalismo religioso para justificar ações persecutórias e preconceituosas no ambiente escolar com relação às pautas sexuais (e de gênero) e à diversidade cultural.

A tentativa de imposição religiosa, diferente das investidas contra ideologia de gênero nas escolas londrinenses, teve participação significativa do corpo docente. Nos relatos coletados, é possível observar que, por parte dos políticos e dos pais, mães e/ou responsáveis pelos alunos e alunas, o ensino religioso apresenta-se como uma tentativa de reforçar a hegemonia cristã. Por parte da equipe docente, o uso da religião assume as diretrizes de uma ação de “resistência combativa” frente a conteúdos, vivências e ocasiões que divergem de suas crenças religiosas, como no exemplo exposto por Docente 2:

Uma professora evangélica tentou vetar a festa do halloween que os alunos prepararam na escola e eles logo vieram atrás de quem? Do louco, né? Eu falei ‘então vamos fazer o seguinte? Não é halloween, é festa a fantasia!’ Vocês podem decorar as salas e tal, mas gente, pelo amor de deus, teve aquele massacre em Cambé (PR), então a gente vai ter que ser inteligente! Nada de arma, nada de faca, nada com sangue, nada que lembre assassinato, é uma festa a fantasia! Pode vir de monstro, de múmia e coisas que lembrem o halloween, mas na cabeça deles [evangélicos], ‘não é halloween’.

No dia da festa do Halloween, um dos alunos [*que por conta da religião ficou de fora*] trouxe o violão:

- Pra que esse violão?
- Eu vou cantar louvor junto com a professora!
- Não, você não vai. Eu gosto muito de você, você sabe! Eu respeito a tua religião, só que da mesma forma você tem que respeitar a atividade dos outros, por isso que separei o laboratório só para vocês... Você vir tocar o seu violão, com músicas religiosas, de louvor, você está afrontando a liberdade dos outros, você entende? Em uma outra oportunidade, na semana cultural, eu vou amar ouvir você cantar, eu armo um palco e tudo, sei que você canta bem e vai ser uma delícia te ouvir, mas hoje não. Não adiantou nada. Na hora que eu virei as costas, eles foram para outra sala, junto com aquela professora, e começaram tocar o violão e cantar, quando eu vi, eles estavam lá “glória, glória, aleluia”. Pensei comigo: ‘deixa cantar!’, isso não é culpa só deles... Eu percebo que a gente ainda tá nesse processo de toda a doutrinação [religiosa] que eles [*os bolsonaristas*] fizeram (Docente 2, 2024).

Outros relatos reforçam que o ideal hegemônico cristão é um dos pilares estruturais no discurso da nova direita brasileira (Rocha, 2018) e que, viver sob um governo ultraconservador e fundamentalista só reforça esse fato. Docente 7, ao expor as dificuldades em sala de aula, aponta que, por diversas vezes, observou alunas e alunos que comungam religiões de matriz africana sentem-se acuadas e acuados a expressar a sua fé, situação que não ocorre com alunas, alunos, professores e professoras que professam a fé cristã:

Outra coisa que faz muita diferença é você perceber a laicidade da escola. No estado, teve escola que eu trabalhei que as professoras faziam uma oração antes de ir para sala de aula e não importa se você é de outra religião ou se não tem religião, elas pediam para que você ficasse junto [...] É claro que ali é um espaço que [resistir a] isso vai afetar como você vai ser ouvido... Já teve escola que deixou pessoal de igreja para dar recado, interrompeu minha aula no Estado para dar recado de igreja. Claro que eu poderia não deixar ele dar o recado mas ia ser chato da minha parte (Docente 7, 2024).

Dentre as intercorrências de instituições religiosas no ambiente escolar, seja de forma direta, como exposto por Docente 7, também foi possível observar o impacto religioso nas ações escolares de forma indireta, como relatado por Docente 5, que vivenciou um embate com os pais, mães e responsáveis devido a uma ação da escola que questionava os ideais de gênero:

Em gincanas que a gente às vezes fazia, a maquiagem era livre, mas se um menino se maquiava (porque ele quis se maquiar) vinha um pai, uma mãe, que viram uma foto no Facebook e o pastor 'falou', e o 'pastor não sei o que', então assim, a gente foi bombardeado e a gente começou a se sentir muito vigiado (Docente 5, 2024).

O destroçar das abordagens pedagógicas inclusivas, tanto com questões que se relacionam com os padrões de gênero e sexualidade, quanto no padrão cultural e religioso, foram experienciados em salas de aula desde a ascensão da nova direita brasileira (Rocha, 2018) até os dias atuais. É evidente que tais investidas neoliberais ultraconservadoras buscam a promoção de uma sociedade menos democrática, na pretensão de perpetuar desigualdades de classe, raça e gênero, em detrimento de falácias ideológicas de cunho político e religioso.

Apesar das inúmeras zonas bélicas que se estabeleceram durante o período em questão, com as diversas tentativas políticas de silenciamento através da promoção do medo, o exercício da docência por parte de professoras e professores,

diretoras e diretores autodeclarados LGBTQIA+, romperam com os padrões de autocensura verificados em outras pesquisas. Ainda com o pânico moral estabelecido (Souza Júnior; 2018) e com medo de possíveis consequências, os relatos comprovam que, para as pessoas docentes entrevistadas, a esfera educacional é o principal caminho para a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva para todes.

3.4 DOMINANDO A FORÇA DAS ÁGUAS: RESISTINDO EM COMUNIDADES

Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (Louro, 1997, p. 33).

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente (Foucault, 2014, p. 360).

Devido aos levantamentos bibliográficos e análises dos episódios que marcaram o período histórico em questão, notou-se que a reviravolta que marca a ascensão da nova direita brasileira (ultraconservadora, neoliberal e militarizada) (Rocha, 2018; Rolnik; Andrés, 2023) promoveu embates políticos, ideológicos e culturais em grande parte das esferas sociais brasileiras. Em decorrência desses fatos, estabeleceu-se a possibilidade de que professores e professoras, autodeclarados LGBTQIA+, não apresentassem qualquer tipo de resistência às conflagrações neoliberais e, conseqüentemente, usariam da autocensura visando prevenir-se de qualquer ataque.

Parte dessa hipótese relacionava-se com a experiência individual de cada docente em relação aos ataques à sua sexualidade ao longo da vida. A segregação LGBTQIA+ é um fato: estigmatiza-se o homossexual (e toda pessoa sob a bandeira LGBTQIA+) como uma pessoa inferior, subordinada à uma “cultura” dominante, tal como fizeram e fazem com mulheres, pessoas pretas e qualquer outra suposta minoria social. Sobre isso, Mario Mieli (2023, p. 96-97) pontua:

A sociedade heterossexual veta, ou em todo caso rejeita, as relações homossexuais, o contato erótico entre pessoas do mesmo sexo, assim como refuta entrar em contato com homossexuais declarados, o que não por acaso os obriga a ocultarem-se, marginaliza-os e os exclui [...] nós gays somos marginalizados, insultados, ridicularizados, culpados.

Enquanto um grupo minoritário que questiona a primazia sexual e os padrões culturais impostos, desde o golpe que resultou no impeachment de Dilma Rousseff até os dias atuais, somos atravessados - enquanto grupo e sociedade - por forças sociais derivantes do (neo)conservadorismo e dos movimentos religiosos (principalmente evangélicos) que buscam estabelecer um conceito moral pautado no cristianismo, na tentativa de nos silenciar, afinal, ao lado de civis e políticos a Igreja (enquanto instituição) ainda é responsável de forma direta ou indireta pela repressão anti-LGBTQIA+ (Almeida, 2017; Mieli, 2023).

No decorrer das entrevistas, notou-se que a autocensura de docentes LGBTQIA+ não ocorreu como exposto anteriormente por pesquisas de abrangência generalista. Apesar do constante sentimento de medo relatado por diversos docentes entrevistados, também foi possível notar atos de resistência protagonizados por professoras e professores, em meio aos confrontos relativos às pautas de gênero e sexualidade através da criação de comunidades provenientes de relações entre docentes e educandos/ educandas (hooks, 2021). Como exposto por Guacira Lopes Louro e usando de complemento as falas de bell hooks e Paulo Freire, os grupos dominados são capazes de ressignificar os espaços e instâncias de opressão, tornando-os locais de emancipação, desenvolvimento de consciência crítica e, através do desenvolvimento de comunidades, também são capazes de transformá-los em locais de resistência” (Freire, 1967; hooks, 2021; Louro, 1997). Com base nesta multiplicidade teórica, observou-se o processo de oposição docente e a criação de comunidades resistentes aos ataques que desejavam extirpar abordagens pedagógicas críticas e emancipatórias (Freire, 1967) da educação brasileira.

Grande parte das pessoas entrevistadas encontravam-se em consonância com o que Paulo Freire aponta como uma prática pedagógica de respostas, que desafia as diversas perguntas limitantes que nos são impostas pela cultura do *status quo* (Freire, 1967), e mesmo em meio a situações desfavoráveis, mantiveram-se dispostos a aliar-se em comunidade, reconhecendo-se na vivência uns dos outros (hooks, 2021) para lecionar assuntos que questionassem as imposições políticas, sexuais e culturais da época:

Continuamos nosso trabalho, continuamos com uma escola onde a gente não aceitava qualquer tipo de doutrinação, porque o que eles querem é doutrinar sim, quem quer deixar os alunos no cabresto são eles, porque [*eles sabem que*] educação derruba governo [...] O que não me fez largar a direção naquele momento foi que o pessoal resolveu fazer um protesto, a favor do

colégio, e abraçaram o colégio, literalmente. Quando eu vi que meus alunos do nono ano, que estudavam à tarde, não foram embora, todos ficaram para abraçar o colégio, eu pensei: “então tá valendo a pena” (Docente 1, 2024).

Neste período, as formas de questionar as imposições políticas e alinhar-se em comunidade foram diversas: eventos; debates; disciplinas; relatos e afins. Ainda que sob o risco de ameaças e processos, professoras e professores LGBTQIA+ de Londrina mantiveram como guia as diretrizes educacionais previstas por lei. Durante seu período na direção do colégio, Docente 1 alega que incentivava os professores a não se calar e, caso algo acontecesse com os que quisessem não se calar diante das ameaças, o sentimento de comunidade fica evidente nas falas de Docente 3:

Alguns professores mandavam assim pra mim: ‘tenho que trabalhar esse conteúdo, posso?’ e eu respondia “Claro que pode, porque ainda está na constituição e na grade curricular do Paraná!”. Professores de história ficaram receosos, os de filosofia... “Não tenha medo, você está amparado!” (Docente 1, 2024).

Eu conhecia a professora [que foi processada depois de mim], conhecia o processo da professora, ajudei a professora a responder o processo dela. Falava: “calma, professora, vai dar tudo certo!”. A gente era a rede de apoio [que eles tinham], viramos referência para o [APP] Sindicato. Aquela experiência nossa, serviu para ajudar outras pessoas, outros professores. E 2018 ocorreram vários processos semelhantes [ao meu]: em Paranaguá, Guarapuava... E a gente se conecta, ajuda um ao outro, e a gente vai saindo dessa [...] (Docente 3, 2024).

Os relatos acima ressaltam, de forma prática, a importância da resignificação das opressões e do espaço onde elas ocorrem, para que, a partir do compartilhamento de experiências por meio de uma pedagogia de conhecimento situado, da conexão com o outro, enxergando-o como par, fosse possível restabelecer o ideal comunitário como forma de resistir aos ataques ultraconservadores sofridos pelas escolas públicas com o uso do pânico moral em torno da “ideologia de gênero” (Freire, 1967; hooks, 2021; Louro, 1997). Como exposto anteriormente, ainda que com o incentivo e/ou permissão da equipe diretiva e/ou respaldo legal, eventos como o de Docente 3, enfrentaram diversas resistências e desdobramentos intensos, que usaram (principalmente) do meio virtual e de narrativas pós-verídicas ideológicas para o silenciamento do trabalho docente “freiriano”. Apesar de todos os acontecimentos pós evento de Docente 3, que fora realizado com o intuito de minimizar os efeitos da intolerância e preconceito na instituição escolar, rebatendo as falácias bolsonaristas, que lhe acarretaram processos e traumas, o mesmo relata que, por acreditar no papel da educação 1) não se silenciaria e 2) “faria tudo de novo se fosse preciso”:

[o evento] Era o que eu podia fazer, entendeu? A gente pagou por isso? Pagou! Mas se precisar eu pago de novo, eu falo mil vezes: 'Faria de novo, farei de novo!'. Se eu pudesse voltar no passado eu falaria: 'cuidado com isso e isso, mas continua fazendo o que você ta fazendo!'. São as pequenas ações que mudam. Não mudam a cidade, o mundo, mas mudou a escola, mudou a realidade de um aluno! [...] O trauma te censura porque você aprende a ter limites. Você cria limites. Eu não acabo evitando o assunto, eu mudo a forma de abordá-lo [...] agora você não é mais aquela pessoa direta e incisiva, você vai comendo pelas beiradas (Docente 3, 2024).

Nesse mesmo sentido, de optar por ações mais discretas porém ainda eficientes, Docente 5, que optou abordagens mais sóbrias o tempo todo, afirma que a autocensura (em seu efeito completo), não é opção para àqueles que compreendem o real valor da educação, sendo ela uma força capaz que reconstruir e ressignificar vidas e estruturas sociais. Docente 5, assim como Docente 7, deixa claro que a resistência, mesmo que silenciosa, é um trabalho em equipe, o que reafirma a ideia da necessidade de uma “comunidade” (Federici, 2022) forte e alinhada para o enfrentamento às investidas ultraconservadoras que buscam minar a existência de minorias:

Nós tivemos muito professores atentos ao que acontecia e também tivemos uma equipe pedagógica muito boa, que respeitava os alunos e a identidade de gênero/ orientação sexual deles (Docente 7, 2024).

Se nós tivéssemos nos silenciado como a direita queria, a *pessoa discente*¹⁷, tinha morrido, porque nenhum professor ia trazer esse problema pra mim, ela seria mais uma *pessoa discente* triste com capuz no rosto... Ou teria parado de estudar, não só essa pessoa como outros alunos. Eu como *pessoa educadora*, como ser humano, acho que não dá pra silenciar... É mais fácil? Lógico que é mais fácil não ter que abordar assuntos como estes que são tão delicados para um pai, mais fácil não ter que dar bronca em algum professor por conta de piadinhas... mas eu não acho que nós estamos aqui para o fácil, então [...] (Docente 5, 2024).

A criação de comunidades dialógicas (hooks, 2021) entre docentes e discentes foram essenciais para que os assuntos sobre temáticas sexuais, que há tanto haviam sido negados, fossem (re)introduzidos de forma disciplinar, crítica e emancipatória (Freire, 1967). Além da promoção da inclusão, as pautas de gênero e sexualidade também lidam com questões relacionadas à saúde, não só do indivíduo, mas também se referem às políticas de saúde pública do país.

¹⁷ Uso o termo “pessoa discente” para preservar a identidade de gênero da pessoa citada no relato original. Tal alteração não muda o discurso em nenhum sentido.

A introdução destes assuntos vem como uma alternativa à luta contra as incansáveis *fake news* que vimos emergir nos últimos anos quando se trata de saúde - vide exemplo das inúmeras alegações sobre tratamentos contra a COVID-19 e a ineficácia das vacinas - que desqualificava os órgãos públicos de saúde, proferidos e incentivados principalmente por políticos à direita.

Ainda que fosse 'vetada' a abordagem em sala de aula, a informação vai chegar no aluno de qualquer jeito, o que vai diferenciar é que através dos professores vai chegar uma informação correta, por meios corretos e não só deixar o aluno pesquisar o que ele quiser, onde ele bem quiser (Docente 4, 2024).

O negacionismo, uniu-se às pautas relacionadas à ideologia de gênero, tornando a resistência, assim como a profissão docente, uma vivência multifatorial: é preciso resistir, encontrar (ou criar) frestas no sistema opressor para poder educar (Freire, 1967), desmentir o negacionismo e manter-se seguro dentro e fora do ambiente escolar.

Nós fizemos uma campanha sobre pobreza menstrual [...] A gente tá ensinando a menina a usar absorvente porque ela vai menstruar, não é o fato dela ser Lula ou Bolsonaro que vai fazer com que a menstruação dela não venha. A gente estimula a vacinação contra o HPV e teve mãe que foi lá brigar falando que a gente tava querendo ensinar sexo pra filha dela (Docente 2, 2024).

Não era uma aula, era uma conversa informal com as alunas, nós sempre tivemos um diálogo bem aberto e elas vieram falar que já namoravam e eu falei dos métodos contraceptivos, de camisinha e tal, e uma delas me falou assim: "ah professora, mas a gente não faz isso!", então eu respondi: 'tudo bem, não faz mas tem que saber!' [...] Eu entendo que falar disso com as crianças seja mais difícil mesmo, mas é a realidade: ela é menor; está no ensino fundamental; uma menina da sala está grávida; uma menina tem a idade dela e já mora com o namorado; ela namora há anos [...] (Docente 8, 2024).

O preconceito, a desinformação e as falácias políticas em relação à educação e seus derivados, não estão restritas à era bolsonarista da política brasileira. Assim como na atualidade, no período ditatorial do brasileiro, a esfera educacional também foi vista como uma área nebulosa de nossa sociedade, sendo palco de disputas políticas e ideológicas devido a sua grande importância na manutenção das estruturas opressoras dominantes.

Mais do que ensinar conteúdos restritos às disciplinas de matemática, português, física, entre outras, a escola é responsável pela formação social de seres

humanos. Os impactos das experiências vividas durante o período escolar podem ser decisivos para o comportamento humano ao longo da vida. Neste sentido, a ação de resistência de professores e professoras LGBTQIA+ relaciona-se, de alguma forma, com episódios de sua vida discente. Quando questionadas sobre suas escolhas em advogar por pautas que lhes atravessam de forma direta, como gênero e sexualidade, observa-se a busca pela ruptura do ciclo clássico de opressões, visando instituir uma nova estrutura social mais inclusiva.

Neste sentido, a atuação de professoras e professores opera como uma reestruturação do *habitus* (Bourdieu, 1996), considerado como uma estrutura social estruturante e auto reguladora, ou seja, ações e noções cotidianas que se relacionam diretamente com aquilo que compreendemos como *status quo* e a sua manutenção. Sendo assim, a ação docente alinha-se às propostas de Archer (2011), buscando a mudança do *habitus*. Tais mudanças rompem o com o poder cíclico mantenedor das estruturas dominantes e, ao longo desse processo de rompimento, são capazes de modificar as estruturas sociais, os meios onde ocorrem e os agentes que dela participam (Archer, 2011). Por esta razão, observa-se que a abordagem de pautas alusivas à ideologia de gênero, remontam cenários passados vivenciados por professoras e professores LGBTQIA+ com relação à expressão de sua sexualidade, com o intuito de romper com os ciclos opressores e a normativa cis-heterossexual.

Assim sendo, é possível identificar nos relatos coletados, passagens que apontam a oposição às ameaças políticas como uma ação de reparação histórica, onde as pessoas docentes usam de suas próprias experiências como força motriz para a resistência contra o silenciamento de pautas que consideram essenciais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e, conseqüentemente, a formação de cidadãos dispostos a criar novas estruturas sociais.

Você pensa que já passou [*preconceito*] por isso e não tinha nenhum professor lá pra ajudar, mas agora eu estou ali e vou fazer alguma coisa. Lembro que quando eu estudava, tinha um menino que batia em mim, me chamava de viadinho, de Clodovil e mesmo eu falando para a professora ela não fazia nada. Se eu não tivesse feito nada [*em relação ao preconceito e a perseguição de alunos LGBTQIA+*], eu não teria feito meu papel de professor, eu não tinha feito meu papel de agente social dentro daquela escola. Eu ia ver o que fizeram comigo, eu ia ver o preconceito perpetuando, o ciclo correndo e ninguém para quebrar aquele ciclo... Eu ia fazer parte daquele ciclo, eu ia colaborar com isso (Docente 3, 2024).

Eu percebo que, sendo professor e ocupando esse espaço, eu não necessariamente preciso falar sobre. Minha coordenadora, por exemplo, falou que um aluno, ao meu ver ali, ocupando aquele lugar, disse que se

sentiu mais empoderado por ver alguém como ele ocupando um espaço tão importante (Docente 6, 2024).

Eu levo meu trabalho muito a sério, dar aula também é uma socialização... lógico que ninguém aqui é super-herói, faço o que posso da maneira que eu conseguir. Criar uma geração menos preconceituosa, menos conservadora, é uma coisa que me faz muito feliz. Tenho fé que essa geração vai pensar melhor, vai amar melhor (Docente 7, 2024).

Hoje eu me sinto com uma missão a cumprir, porque na minha época eu não tinha essa referência... É claro que com a internet de hoje eles estão muito mais avançados que eu quando estava nessa fase, mas as vezes eu acho que eles ainda precisam ver a gente ocupando esses espaços, principalmente para romper com o pensamento que, às vezes, a família e a sociedade colocam nela de que ela é errada (Docente 8, 2024).

A ação docente, quando executada de maneira pedagogicamente emancipatória e crítica (Freire, 1967), em harmonia com as teorias postuladas pelos estudos culturais, pós-estruturalistas e decoloniais, retoma para aquele que foi (e é) oprimido pelo sistema, a possibilidade de direcioná-lo e (re)posicioná-lo como agente principal da própria história (Freire, 1967; 2015; hooks, 2021). Nesse quesito, havia-se levantado a hipótese de que as experiências pessoais vivenciadas por professores e professoras LGBTQIA+, de Londrina - como proposto por hooks (2021) e Freire (1967) - teriam ação catalisadora para a luta contra 1) a produção de *fake news* sobre as ideologias de gênero; 2) as investidas políticas e civis no ambiente escolar; 3) a perpetuação de um ciclo preconceituoso no ambiente escolar.

Os relatos transcritos acima comprovam o uso do conhecimento situado como capaz de ressignificar o processo pedagógico, tornando-se catalisador para a construção de comunidades resistentes (Freire, 1967, hooks, 2021;). As entrevistas apontaram que 75% dos professores e professoras LGBTQIA+ participantes e atuantes na rede estadual de ensino, em Londrina-Paraná, não adotaram a autocensura, porém, ainda assim foi possível observar que, alguns deles/ delas sucumbiram às pressões de políticos sectários ultraconservadores (Freire, 1967) e suas ideológicas, optando pelo silenciamento de pautas que decorrentes da educação de gênero e sexualidade e todo o universo debaixo do termo “ideologia de gênero”.

3.5 SILENCIAMENTO, RESISTÊNCIA E SAÚDE MENTAL

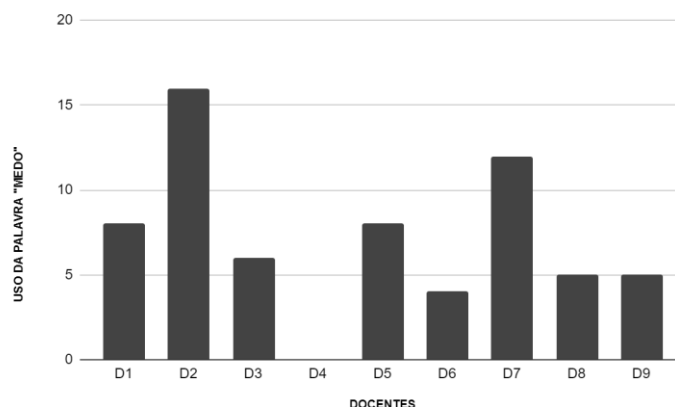
Ainda que a escolha por resistir ao desmantelamento das pedagogias emancipatórias nas escolas estaduais londrinenses tenha sido o posicionamento da

grande maioria dos entrevistados, é preciso pontuar o alto preço que a luta pela manutenção de pedagogias democráticas custou-lhes.

Como apresentado em linhas acima, o embate entre docentes LGBTQIA+ *versus* Políticos e civis da nova direita brasileira (Rocha, 2018), deu-se em diversas esferas sociais. Observou-se a presença do discurso sectarista (Freire, 1967) a respeito da famigerada “ideologia de gênero” em ações políticas e projetos de lei; posts de redes sociais de políticos e seus apoiadores; movimentos e manifestações populares onde estimulava-se a vigilância do trabalho docente; em salas de aula, através de alunos que reproduziam o discurso dos pais. A complexidade dos ataques e o pânico moral advindos da nova direita brasileira (Rocha, 2018; Souza Júnior; 2018) exigiram de professoras e professores LGBTQIA+ o cuidado redobrado em relação ao comportamento em sala de aula, como também o monitoramento de suas redes sociais, tornando-se ainda mais agravante se os mesmos subvertessem a norma silenciadora de assuntos relacionados a “ideologia de gênero”. Para muitos deles (senão todos) resistir ao ultraconservadorismo custou-lhes a saúde mental.

De forma indireta, todas as pessoas entrevistadas relataram situações que lhes exigiram grandes esforços de sua carga emocional, afetando-as através do medo, palavra que se repetiu mais de cinquenta vezes durante as entrevistas, como apresentado no gráfico abaixo (figura 3). Dentre os professores e professoras entrevistados, três apresentaram em suas falas os impactos causados em sua saúde mental devido ao seu posicionamento resistente ao silenciamento docente.

Figura 3 - Aparição da palavra medo no discurso de docentes LGBTQIA+ no período das entrevistas



Fonte: Dados obtidos através de entrevistas realizadas pelo autor.

Docente 3, após sofrer processos administrativos e criminais, demandados por Felipe Barros (PL-PR), devido a coordenação/ realização de um evento que objetivava a diminuição da homotransfobia, *bullying* (assim como o preconceito de um modo geral), dentro do espaço escolar, teve informações a seu respeito expostas em diversos canais de comunicação *online* da extrema direita regional, tornando-se alvo de perseguição e retaliação de Felipe Barros. Docente 3 alega que, desde o início de tudo, com o evento em questão que ocasionou denúncias, até o arquivamento dos processos, passaram-se três anos.

Em 2018 eu surtei, no meio do intervalo. Eu já não estava aguentando mais toda aquela exposição, toda a situação. Eu tive um gatilho, foi uma faísca que me fez sair do corpo. Nós estávamos na sala dos professores e aí uma professora perguntou: 'como está o processo?' e um professor fez uma colocação, só que eu não aguentei e 'hablei tudo o que eu tinha para falar': mandei todo mundo tomar no cu, chamei todo mundo de falso... Eu não lembro como aconteceu, eu sei o que as pessoas me contam. Disse que algumas professoras me abraçaram e conseguiram me levar pra fora da sala. Eu explanei tudo o que eu sabia, tudo o que tava preso. Fui parar no psicólogo, no psiquiatra... tava surtado mas não fui afastado; medicado, mas não afastado. Eu ia trabalhar parecendo um zumbi, eu não estava em condições... Eu não estava em condições mesmo (Docente 3, 2024).

Docente 9, assim como Docente 3, também relata ter sido denunciada, processada e perseguida por Felipe Barros (PL-PR) devido a seu posicionamento dentro e fora do ambiente escolar, alegando ser monitorada, inclusive, em suas redes sociais pessoais. Diferentemente de Docente 3, que teve seu caso arquivado, Docente 9 perdeu em última instância o processo mobilizado por Felipe Barros (PL-PR),

adquirindo uma multa de dez mil reais. O caso ganhou proporções maiores do que Docente 9 havia sequer imaginado e com isso a necessidade de tomar decisões drásticas: abdicar do cargo docente conquistado através de um concurso público e recomeçar a vida em outro lugar.

Muitas vezes a minha imagem foi exposta no site do MBL, nas páginas, nas falas desses vereadores e de seus apoiadores, porque eu estava promovendo a ideologia de gênero: 'um docente comunista, marxista, que promovia a ideologia de gênero'... Enfim né, isso afetou bastante a forma como me recepcionaram nas escolas: haviam diretores que estavam do meu lado (em escolas que me apoiavam) e escolas onde o diretor e o pedagogo ficavam no meu pé, assistiam as minhas aulas, né? O tempo todo ficavam tecendo comentários acerca da minha postura... Então foi bem complicado esse momento. Sobre o Felipe Barros eu tenho muito medo de falar, tenho muito medo de verdade, tenho medo que ele descubra onde eu tô, que ele se lembre que eu existo, e tente me retalhar novamente. Acho ele uma pessoa cruel, vingativa, sem caráter, perigosa. Na época eu cheguei a receber ameaças de morte, recebia telefonemas que diziam que meu filho seria morto e estuprado... meu filho tinha 6 anos na época (Docente 9, 2024).

Ainda sobre saúde mental, Docente 8 apresenta um posicionamento diferente de Docente 3 e Docente 9 em relação a enfrentamento. Durante a entrevista, Docente 8 alega que devido ao desgaste e as proporções que assuntos políticos, progressistas e sobre a vivência de minorias, causavam em salas de aula, por diversas vezes o posicionamento escolhido foi a autocensura em detrimento de maiores danos a sua saúde mental.

Os relatos e dados apresentados explicitam os impactos causados pela ação da nova direita brasileira (Rocha, 2018) no desempenho docente, causado não apenas a promoção e incentivo de uma educação transmissora de conteúdo sem estímulo à criticidade - através de uma pedagogia bancária (Freire, 1987) - como o silenciamento e opressão de minorias de classe, raça e gênero, subordinando-os a uma cultura patriarcal capitalista imperialista supremacista branca (hooks, 2021) cis-heteronormativa. As ações ultraconservadoras também desencadearam consequências negativas ao psicológico de professoras e professores LGBTQIA+ que faziam da educação uma ação emancipatória (Freire, 1967).

Mesmo que, a maioria dos docentes entrevistados tenha optado por fazer do espaço educacional um local de emancipação e empoderamento (hooks, 2021), conectando-se uns com os outros a fim de resistir às atrocidades cometidas pelo Estado, em nome de "Deus" e na defesa da pátria e da "família", as consequências do heroísmo docente custou-lhes a saúde mental.

Apresentou-se aqui, um compilado de relatos e fatos de um episódio deveras recente da educação brasileira e que, de certa forma, ainda está em curso. A mensuração das consequências está em fase inicial, mas uma coisa é certa: os estragos causados pelo tsunami neoliberal transcendem a esfera física e estão muito além do que nossa saúde mental possa apontar. Ainda sobre as possíveis consequências derivadas do silenciamento docente como também a não abordagem das temáticas sexuais e identitárias nas instituições escolares, as pessoas entrevistadas apresentam posicionamentos semelhantes às consequências hipotéticas levantadas, sendo elas: o consumo acrítico de informações; aumento da intolerância e preconceito; segregação de pessoas LGBTQIA+; manutenção do ciclo opressor; problemas de saúde sexual; aumento do medo e dificuldade de relacionamentos.

Vejo que a negligência a assuntos como estes, tem gerado diversos problemas como o aumento de ISTs, o aumento de gravidez na adolescência, fora que as crianças estão mais violentas também. Eu vejo que esse medo que foi gerado nos professores, que fizeram com que eles se abstivessem destes assuntos, tem gerado uma sociedade um tanto quanto ignorante. Essa falta tem gerado alegações cada vez mais alegóricas, folclóricas [*no sentido de mentiras exageradas*] em relação ao tema (Docente 6, 2024).

[...] os alunos LGBTs, eles têm crescido com mais medo ainda porque é um discurso muito mais violento. Quando você omite esses assuntos [*de gênero e sexualidade*], você permite que o opressor seja ainda mais preconceituoso e se a gente não tiver liberdade para ensinar (e a escola e o professor servem para desconstruir), a gente vai ter uma sociedade cada vez mais preconceituosa, violenta. A gente ser silenciado de falar e ensinar o que a gente precisa, fortalece o discurso opressor (Docente 8, 2024).

Ainda que o cenário político tenha mudado devido ao fim do presidencialismo de Jair Messias Bolsonaro, as marcas deixadas pelo bolsonarismo na educação e no trabalho docente, não desaparecerão com a celeridade que gostaríamos. A volta de um líder de Estado de ideologias progressistas soa-nos como um alívio para a educação, mas ainda assim, não será o suficiente. Estes professores e professoras progressistas que se mobilizam pelo fim da opressão:

Queriam que a educação como prática da liberdade fosse a norma em qualquer sala de aula, que todas elas se tornassem lugares onde pudéssemos aprender. É essa visão revolucionária da educação que devemos acolher conforme nos distanciamos da segregação, para reivindicar o poder da integração antirracista [anti-machista, anti-sexista, anti-homofóbica] (hooks, 2021, p. 98).

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 ENSINAR É UM ATO DE RESISTÊNCIA (hooks, 2017)

Conhecer a história sociopolítica do Brasil é reconhecer-se como parte das marés que banham - e outrora inundam - nossos solos tropicais. Desde a colonização observou-se a influência de padrões patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancos (hooks, 2021) cis-heteronormativos na cultura, no Estado e nas relações humanas, trazidos a nós por marés eurocêntricas denominadas como alternativas rumo ao desenvolvimento.

Passaram-se anos e, mesmo em meio ao processo de democratização, a influência destes padrões opressores, impostos durante a exploração e catequização dos povos originários, mantiveram-se presentes. Ainda que livres de práticas políticas imperialistas e agora pertencentes a um Estado democrático, vê-se que minorias (ainda que não sejam minorias numéricas) de raça, classe, gênero, sexualidade e religiões, seguem subordinadas à uma elite que insiste em ater-se aos padrões ideológicos coloniais, negando os avanços científicos, sociais, políticos, econômicos e, principalmente, corrompendo a democracia, na qual são signatários.

Da colonização à independência, do militarismo à redemocratização, observou-se o uso da educação como um dos principais alicerces políticos e econômicos, mantenedores das desigualdades e subordinações sociais. Porém, como já descrito por Michel Foucault (2014): onde há poder, há também resistência. Se através da educação as elites exerceram seu poder silenciador durante toda a história brasileira, através da educação também foram estruturadas ações de resistências que promoviam a libertação dos oprimidos (Freire, 1987). Ainda que a história não nos tenha favorecido, enquanto minorias, foi através da educação que buscamos (ou então criamos brechas nas estruturas dominantes) para produzirmos mudanças sociais e ressignificar nossas vivências.

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é possibilidade; não sina, nem destino, nem fado. (Freire, 2015, p. 39).

As lutas minoritárias trouxeram respostas: conquistaram-se direitos e ocuparam-se espaços, porém, com o ganho de visibilidade, hoje as minorias (principalmente sexuais e de gênero) têm disputado entraves acirrados com grupos pertencentes a elite ultraconservadora (Louro, 2008). O ganho de voz, direitos e espaços, apresenta efeitos contraditórios:

[...] por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescer) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física (Louro, 2008, p. 28).

Como exposto ao longo da pesquisa, os ataques ultraconservadores visando o resgate dos valores tradicionais, tornaram-se mais presentes ao passo que minorias de raça, classe, gênero, sexualidade e de religiões, questionavam e subverteram o *status quo* sustentado pela elite dominante. Por muito tempo o movimento ultraconservador neoliberal manteve para si suas opiniões, devido à repercussão negativa do movimento militarista e ditatorial brasileiro, que perseguiu, matou e silenciou grupos minoritários em busca do progresso econômico, resgate dos valores tradicionais e o combate a ideologias comunistas no país. Com o passar do tempo, o avanço de políticas progressistas no país e os presidencialismos do governo PT, voltados para a redistribuição de renda, equiparação social e garantia de direitos a todos, reacenderam o viés reacionário da direita envergonhada, transformando-a no que hoje entendemos como a nova direita brasileira (Pinto, 2017; Rocha, 2018).

Desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, assistimos o levante de um tsunami neoliberal que, entre outras coisas, visava a retomada dos valores tradicionais da família, da moral cristã, da normativa cis-heterossexual que estava prestes a inundar o país agressivamente, com seus discursos pós-verídicos, *fake news* e ações políticas que circulavam desde o metaverso *on-line* das redes sociais até debates políticos que concretizaram-se em projetos de lei. Mais uma vez a educação era alvo, campo e manobra da grande maioria das ações políticas e civis sectaristas (Freire, 1967). A nova direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de voltar a um passado (idealizado) (hooks, 2017, p. 43).

Com o levante da nova direita brasileira (hooks, 2017; Pinto, 2017; Rocha, 2018) e a ascensão de políticos ultraconservadores como Jair Bolsonaro, a educação nacional foi acusada, através de discursos universalistas e generalizantes, de propagar ideologias políticas progressistas doutrinadoras para crianças e adolescentes, objetivando a disseminação do ideal comunista pelo país. Além disso, observou-se também o uso da educação como fomentadora do pânico moral em torno de possíveis ações e conteúdos apresentados em salas de aula, que seriam capazes de sexualizar precocemente crianças e adolescentes, e corromper os valores morais da sociedade através do ensino de uma suposta “ideologia de gênero”.

O medo e a incerteza tiveram ações catalisadoras para que, em pouco tempo, as *fake news* sobre ideologia de gênero assumissem um papel importante para a implementação de movimentos, leis e discursos políticos/ civis que incentivassem o monitoramento do trabalho docente e os conteúdos apresentados em sala de aula de todo o país. Em seu livro “Ensinando a transgredir”, hooks (2017) salienta o quanto somos dominados culturalmente pela mentira e o tanto que essa prática, quando exercida de forma política e manipuladora, no torna inertes:

[...] quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminuiu severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça (hooks, 2017, p.45).

Neste caminho, a ação persecutória que almejava silenciar (e denunciar) o trabalho pedagógico docente engajado com a educação crítica e abordagens científicas a respeito de gênero e sexualidade, ganhou força e respaldo em ações políticas que fomentaram o pânico moral.

Artigos e relatórios responsabilizaram-se por expor os efeitos do pânico moral, estimulado pela nova direita brasileira (Pinto, 2017; Rocha, 2018), na ação/ vivência docente. Como mostram relatos, muitas vezes o medo e a censura passaram a ocupar os espaços escolares, tornando o ambiente mais uma extensão persuasiva do poder opressor ultraliberal (Tenho [...], 2022). Porém, ainda que a literatura tenha nos mostrado o silêncio como uma escolha docente, bastou-nos um mergulho nas gélidas águas do cotidiano para descobrir novas possibilidades. Mesmo tomados pelo medo, por um medo real, notou-se que o trabalho docente esperançoso buscou forças para resistir, e assim o fez através da educação.

Quando se compreende o real sentido do trabalho pedagógico, entende-se a necessidade de usá-lo como meio para resistir às diversas opressões e subordinações oriundas de um Estado patriarcal capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2021) cis-heteronormativo. Ensinar é um ato transgressor (hooks, 2017).

Em períodos como o presidencialismo de Bolsonaro, onde a maré sectária neoliberal ultraconservadora (Freire, 1967) encontrava-se em período de cheia, com águas profundas e revoltosas, o trabalho docente torna-se a esperança necessária para populações marginalizadas. Nestas situações, é preciso compreender a ação docente como capaz de desenvolver pedagogias emancipatórias situadas (Freire, 1967; hooks, 2021), valendo-se não só de sua intelectualidade, mas também de sua presença física como forma de ensinar sobre a realidade fora das escolas, tornando-os figuras que ensinam sobre resistência.

A presença do professor como corpo na sala de aula, a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula (hooks, 2017, p. 182).

Exercer o trabalho docente está muito além de simplesmente ensinar crianças, adolescentes e adultos a encaixarem-se nas normas vigentes para que eles sejam “mais um” dentro de um sistema opressor. O trabalho docente, está para além dos muros das salas de aula das escolas, além das normativas sociais impostas e da inércia que nos acomoda. O trabalho docente é o princípio da revolução, uma revolução iniciada na revolução da vida cotidiana (hooks, 2017). O ato revolucionário do educador/ educadora parte da compreensão de si mesmo, situando-se e tornando-se autor da própria história. Diariamente, enquanto minorias sociais, somos coagidos e coagidas a aceitar o determinismo do sistema que nos oprime e marginaliza, somos educastrados (Mieli, 2023) para isso. Muitos dos civis e políticos sectários (Freire, 1967) reconhecem o potencial revolucionário das pedagogias emancipatórias, por isso tamanho esforço para evitá-las (hooks, 2017). A não conformidade com a norma imposta faz-nos refletir e buscar respostas para além do sistema educacional tradicional que tenta nos acomodar. Um sistema educacional que nos ensina a aceitar respostas - um sistema educacional bancário (Freire, 1987) - é um sistema que se apodera das camadas sociais marginalizadas, mantendo cada minoria à sombra de sua própria opressão (Freire, 1967).

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe [*raça, gênero e sexualidade*]. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático para todos possa se realizar (hooks, 2017, p. 251).

Questionar-se sobre o universo ao redor é o primeiro passo para a emancipação. O pensamento freiriano aponta a educação como uma escolha diária rumo a liberdade, um ato cíclico de emancipação contagiosa (Freire, 1967), onde um indivíduo emancipado é capaz de promover a emancipação de outros, tornando-se possível reescrever e ressignificar histórias. Professores e professoras, ao posicionarem-se em favor da pedagogia engajada, tornam-se sujeitos enquanto lutam em favor de sua comunidade, com amor, abdicam do simplório posicionamento de “objetos” (hooks, 2017) em prol da emancipação dos oprimidos.

Paulo Freire diz com clareza: educação como prática da liberdade. Trata-se, como veremos, menos de um axioma pedagógico que de um desafio da história presente. Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério - isto é, quando as toma por sua significação real - se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação (Freire, 1967, p. 6).

De questão em questão, a procura de novas respostas, potenciais educadores e educadoras tornaram-se críticos da própria realidade e buscaram nas brechas do sistema opressor, maneiras de subverter a norma através de práticas pedagógicas emancipatórias situadas. Conscientes da potência ação revolucionária de práticas pedagógicas emancipatórias, professoras e professores encontram nas próprias experiências maneiras disruptivas de educar para a liberdade (Freire, 1967). É neste sentido que, durante a era Bolsonaro com suas inúmeras *fake news* a respeito da educação brasileira e o pânico moral em torno da ideologia de gênero, educadoras e educadores de todo país encontraram em suas próprias histórias a força necessária para resistir através da educação.

As análises bibliográficas, apesar de sua extrema importância para o processo de pesquisa, levaram-nos a aceitar o silêncio como resposta, mas, ao nos confrontarmos com os relatos obtidos através de entrevistas realizadas com

professores e professoras LGBTQIA+ das escolas estaduais de Londrina - Paraná, ficou evidente o protagonismo e força docente no enfrentamento de políticas silenciadoras. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1967, p. 97). Através do amor pela educação docentes encontram estratégias diversas para que a educação emancipatória continue exercendo sua força subversiva através da ação revolucionária e empoderadora de amar.

Professoras e professores de pensamento progressistas, por amor, posicionam-se contra o silenciamento e encontram no conflito meios de catalisar novas maneiras de pensar e resistir, a fim de proporcionar empoderamento, crescimento e subversão (hooks, 2017). Fica evidente, nesta pesquisa, que mesmo perseguidos, monitorados e, por muitas vezes forçados ao silêncio, professoras e professores LGBTQIA+, por compreenderem a importância de seu trabalho, procuraram meios diversos de estar além de discussões dialéticas, usando o espaço das escolas como meio de ensinar alunos e alunas o processo da emancipação (hooks, 2017). Lutar contra a educação bancária (Freire, 1987), uma educação de respostas prontas (Freire, 2015), que não ouse questionar, é simples e fácil, mas não torna docentes agentes encorajadores da emancipação ou resistência.

Pelo fato de nossas instituições educacionais insistirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando o ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas (hooks, 2017, p. 267).

Ainda que parecesse mais simples e fácil apenas aprender a sobreviver aos ataques ultraconservadores à educação brasileira, por meio da esperança, professoras e professores engajados com a pedagogia emancipatória interessaram-se em ir além (hooks, 2017). Neste caminho, através desta pesquisa foi possível constatar a importância da pedagogia emancipatória para professores LGBTQIA+ atuantes no ensino público de Londrina, que por meio de seus relatos mostraram-me sua paixão pela educação e o quanto eles a defendem como meio de empoderamento para minorias. Nota-se que a ação pedagógica desses docentes transcende as hierarquias construídas em salas de aula, colocando-os como pares de seus educandos, por compartilharem das mesmas opressões sociais impostas pela cis-

heteronormatividade. Portanto, através de laços e vivências compartilhadas, formaram-se comunidades, capazes de empoderar, curar, emancipar e resistir às opressões.

Docentes LGBTQIA+ usaram de suas próprias histórias para curar e também serem curados. A pedagogia da libertação, executada por eles e elas, traz à tona o diálogo e a busca por respostas de forma curativa (Freire, 1967, 1987). Vendo-se nos estudantes educastrados (Mieli, 2023) pelo silenciamento, dispuseram-se a mudar o trajeto da história e promover debates, reflexões e conteúdos que questionassem a norma opressora.

Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente [...] Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadoras [...] visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo (hooks, 2017, p. 63-257).

Práticas de cura, resistência, emancipação e subversão da norma ficam evidentes quando, empoderado de si, Docente 1 enfrenta políticas e falas preconceituosas, abraçando seus alunos LGBTQIA+, propondo o resgate de jovens e adolescentes transexuais para o ambiente escolar, no intuito de apresentá-las novas possibilidades de futuro. O mesmo discurso, sobre o poder resistente, subversivo e emancipatório fica explícito nas falas de Docente 2 que, em conversa com alunos e alunas LGBTQIANP+, constantemente menosprezados/ menosprezadas por docentes e educandos homo-transfóbicos, aponta a educação como uma maneira de ressignificar histórias:

Eu falava: você não pode ficar se menosprezando, pra isso já tem eles lá fora que ficam pisando na gente o tempo todo. Não desiste, não! Levanta essa cabeça, porque aqui [na escola, através da educação] é o único meio que a gente vai conseguir. Se não for aqui, a gente não vai conseguir! Mostra para eles! [...] A escola não é só o conteúdo, não é você aprender a escrever, a conta certa, é a convivência, o social, é você sentir forte, se sentir pertencente ao mundo (Docente 2, 2024).

Ao passo que exercem práticas pedagógicas subversivas, proporcionadas por pedagogias emancipatórias, pedagogias de resposta, ressignificação e reposicionamento do indivíduo na história e no mundo (Freire, 1967, 2015; hooks,

2017), professores e professoras, como pares de seus educandos e educandas, apaixonados por práticas pedagógicas progressistas, curam-se de suas memórias escolares negativas ao passo que emancipam, curam e empoderam seus alunos e alunas. Foi pelo empoderamento proporcionado pelo exercício da ação docente, pelo reconhecimento no outro, que foi possível resistir às investidas silenciadoras do sectarismo ultraconservador (Freire, 1967).

Eu acredito que se eu não tivesse sido professor, eu não teria essa força (Docente 2, 2024).

Eu estimulo meus alunos a não propagarem a escola como um ambiente de traumas. Minha luta não é dar murro na parede, minha luta é buscar resultados, isso me motiva a estar em sala de aula (Docente 6, 2024).

“Se eu pudesse voltar no passado eu falaria: cuidado com isso e isso, mas continua fazendo o que você está fazendo”. São as pequenas ações que mudam. Não mudam a cidade, o mundo, mas mudou a escola, mudou a realidade de um aluno! O acolhimento entre os alunos mudou, eles mudaram... O que me ajudou a não me afastar foi saber que a minha presença era necessária na escola. As atitudes do corpo docente mudaram, dos funcionários mudaram, a gente colocou a comunidade escolar para pensar como eles deveriam agir em determinadas situações com um determinado público (Docente 3, 2024).

O que não me fez largar o cargo naquele momento foi que o pessoal resolveu fazer um protesto, a favor do colégio, e abraçaram o colégio, literalmente. Quando eu vi que meus alunos do nono ano, que estudavam à tarde, não foram embora, todos ficaram para abraçar o colégio, eu pensei: “então tá valendo a pena” (Docente 1, 2024).

Ainda que o mundo constantemente tente silenciar-nos, a ação docente, quando executada com amor e esperança, é capaz de nos devolver a voz, tornando-nos membros de uma comunidade acolhedora, amorosa e pronta para resistir a ataques que visam censurar-nos. Professores e professoras, ao posicionarem-se enquanto agentes da transformação, reconhecem em seu trabalho o confronto construtivo de questões que envolvam as minorias socialmente marginalizadas: raça, classe, gênero, sexualidades, etc. Tais escolhas trazem luz para as oportunidades diárias de ressignificar criativamente vivências oprimidas, de tal modo que o ideal democrático possa ser experimentado por todos e todas (hooks, 2017). Valendo-me de discursos religiosos, que muitas vezes são utilizados de formas fundamentalistas para a manutenção das opressões, compartilho (assim como bell hooks) que o trabalho docente é como uma expressão divina de liberdade. A construção da verdade, da verdade libertadora, advinda de minorias oprimidas, é a única capaz de

revolucionar as estruturas sociais em busca de uma sociedade mais justa. Neste cenário, bell hooks (2017, p. 50) comenta que:

“Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente” Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que a nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

O empoderamento e emancipação mútuos (de docentes e discentes), só ocorre, pois, há reconhecimento entre os pares, onde é evidente o poder transformador das vivências pessoais, quando utilizadas como práticas pedagógicas. O processo de empoderamento parte de uma ajuda autêntica, onde os envolvidos desenvolvem-se juntos, no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar (hooks, 2017). Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (hooks, 2017, p. 76).

Mesmo com o passar dos anos e com os ganhos de espaço e direito, a população LGBTQIA+ encontra-se ainda às margens de nossa sociedade. De forma mais branda ou mais agressiva do que nos foi dado com o presidencialismo de Bolsonaro e o tsunami ultraconservador que afetou o país, o preconceito contra vivências dissidentes ocupa o espaço escolar há anos. Ao optar por uma educação emancipadora (Freire, 1967), docentes autodeclarados LGBTQIA+ reconhecem nos espaços educacionais de hoje, cenários de preconceito e homotransfobia tal qual os mesmos vivenciaram durante a fase escolar. Neste sentido, deu-se a criação de laços por reconhecimento, incentivando que a ação docente se apresente como exemplo de superação e esperança para crianças e adolescentes. Essa tomada de consciência, vinda de situações reais (Freire, 1967), mobilizou grupos docentes e discentes a apresentarem-se como uma comunidade forte e coesa na luta contra a desinformação proposta pelo bolsonarismo nos últimos anos. A educação engajada, que empodera, é como um abraço na escola¹⁸.

¹⁸ Em um dos relatos, após uma denúncia que alegava a propagação de ideologia de gênero nas escolas. Docente 1 relata que alunos, em manifestação, promoveram um abraço simbólico na instituição, posicionando-se em defesa dos professores e professoras acusados/ acusadas. Leia mais em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/depois-de-criticas-a-peca-do-filo-manifestacao-defende-hugo-simas-2973043e.html?d=1>.

A presença de professores e professoras engajados com um processo pedagógico emancipatório (Freire, 1967; hooks, 2021), voltado para o empoderamento e ressignificação de vidas, traz para as salas de aula formas solidárias de aprendizado. A pedagogia pela liberdade não se cala perante ameaças, não responde com medo, mas posiciona-se em favor da verdade e, em nome do amor, questiona os estereótipos, a fim de dismantelar as estruturas vigentes.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Neste campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273).

Professoras e professores, que enxergam na educação mais do que um processo fabril de moldes, exercem sua profissão para além das expectativas docentes: portam-se como mediadores, facilitadores, que através de sua fala e experiência, estimulam o empoderamento, criam caminhos para o paraíso e ascendendo em cada um de seus educandos e educandas o desejo pelo conhecimento, o amor pelo próximo, reafirmando a necessidade restabelecer o ambiente escolar como um espaço promotor de justiça social. Temos de nos libertar de práticas pedagógicas que nos ensinam a odiar uns aos outros (hooks, 2017), deixar de ser uma sociedade orientada para as “coisas” e passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as pessoas (hooks, 2017, p 42), e por um mundo melhor, penso mesmo que a educação dos pequeninos, deve ser confiada às bichas e às lésbicas (e a todes que se encontram debaixo da bandeira LGBTQIA+): deixai vir a nós os pequeninos (Mieli, 2023).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. A religião de Bolsonaro: populismo e neoconservadorismo. *In*: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (org.). **Governo Bolsonaro**: retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novo Mundo**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ALMEIDA, Ronaldo de. Onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, p. e175001, 2017.

ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria. **Junho de 2013**: a rebelião fantasma. São Paulo: Boitempo, 2023.

ARCHER, Margaret S. Habitus, reflexividade e realismo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 157-206, 2011.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2023.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, set. 2018.

BARROS, Felipe. [Denúncia entregue para a Ministra Damares Alves pedindo providencias]. Londrina, 6 nov. 2019. Twitter: @filipebarrost. Disponível em: <https://x.com/filipebarrost/status/1192095667012980736>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BIASUS, Paula Hosana Silveira; BRANCHER, Vantoir Roberto. Docentes LGBT: o que tem evidenciado as pesquisas contemporâneas. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 303-320, jan./jun. 2019.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campo. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, 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. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa família**. Brasília, DF: MDS, [2003]. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PB_F_2015.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. e240019, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240019>.

CHRISTINO, Marcio Sergio. **Pós-verdades e fake news**: como técnicas de psicologia e de comunicação são usadas para manipular o mundo. São Paulo: Matrix, 2023.

CNDH - CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Nota pública contra a extinção do conselho LGBT**. Brasília: CNDH, jul. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/moco-es-notas/copy2_of_NotaPblicacontraaextinodoConselhoLGBT.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

COMO A REPRESSÃO contra protesto em São Paulo virou o ponto de inflexão dos atos de junho de 2013. **Blog do Acervo O Globo**, São Paulo, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2023/06/como-a-repressao-contra-um-ato-em-sao-paulo-virou-o-ponto-de-inflexao-dos-protestos-de-junho-de-2013.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2024.

COOPER, Melinda. **Family Values**: Between Neoliberalism and the new social conservatism. New York: Zone Books, 2017.

DAVIS, Angela. **O sentido da liberdade**: e outros diálogos difíceis. São Paulo: Boitempo, 2022.

DEAN, Jodi. **Multidões e partido**. São Paulo: Boitempo, 2022.

EM DEZ anos o governo Lula e Dilma dobrou o número de negros na universidade. **Carta Campinas**, Campinas, 2 dez. 2016. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2016/12/em-10-anos-dos-governos-lula-e-dilma-dobrou-o-numero-de-negros-nas-universidades/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de Segurança Pública 2020**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2017.

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

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. **Amostra**: religião 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 24 jun. 2024.

LIMA, Larissa. **Entenda como funciona a Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/85151-entenda-como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 2 out. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUES, Márcia Siqueira Costa. Redes sociais digitais e discussão de assuntos polêmicos: quando o “bullying” dos amigos pode levar à autocensura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL IBERCOM, 14., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da USP, 2015.

MARTINS, João Vitor Rodrigues. **O neoconservadorismo nos estados brasileiros**: um mapeamento exploratório das agendas políticas da “ideologia de gênero” e do “Escola Sem Partido”. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência Política) - Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília 2019.

MENDES, Mateus. A revolução colorida brasileira. *In*: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria (org.). **Junho de 2013**: a rebelião fantasma. São Paulo: Boitempo, 2023.

MIELI, Mario. **Por um comunismo transsexual**: elementos de crítica homossexual. São Paulo: Boitempo, 2023.

MONTEIRO, Lucas. A permanência do transporte. *In*: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria (org.). **Junho de 2013**: a rebelião fantasma. São Paulo: Boitempo, 2023.

MORENO, Meire Ellen; MOLARI, Beatriz. Backlash: considerações teóricas para os estudos de gênero no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 12., 2021, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1611685105_ARQUIVO_44d12c59f3f7de68694dedbea13ef5d0.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

NASCIMENTO, Wanderley dos Reis Junior. **A amplitude da Maré Rosa**: uma análise das experiências de governo no Brasil, Chile e Uruguai. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

NOMURA, Bruno. Retrocesso e sucateamento: a política LGBTI+ o governo Bolsonaro. **Diadorim**, [s. l.], 27 out. 2022. Disponível em: <https://adiadorim.org/reportagens/2022/10/retrocesso-e-sucateamento-a-politica-lgbti-do-governo->

bolsonaro/#:~:text=Extin%C3%A7%C3%A3o%20de%20%C3%B3rg%C3%A3o%20federal,6%20de%20dezembro%20de%202021. Acesso em: 14 jun. 2024.

NUNES, Paula. Sobre junho de 2013 e o movimento negro brasileiro contemporâneo. *In*: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria (org.). **Junho de 2013: a rebelião fantasma**. São Paulo: Boitempo, 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Sociologia: galeria de imagens: o processo de socialização e as instituições sociais. **Caderno dia a Dia Educação**, Curitiba, [2024]. <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=542&evento=2>. Acesso em: 28 maio 2024.

PINTO, Celi. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 119-153, 2017.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROCHA, Camila. **“Menos Marx, mais Mises”**: uma gênese da nova direita brasileira (2006 - 2018). 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Bolsonarismo**: da guerra cultural ao terrorismo doméstico: retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ROCHA, Vinicius Haubert da. **O movimento escola sem partido nas escolas de Santa Catarina**: censura formal/informal e autocensura em contexto de precarização do trabalho docente. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

RODRIGUES, Artur. Violência da PM alavancou junho-13 e empoderou militares. **UOL**, São Paulo, 9 jun. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/06/violencia-policia-alavancou-junho-de-2013-e-pavimentou-empoderamento-militar.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ROLNIK, Raquel; ANDRÉS, Roberto. Desculpe o transtorno, é sobre a caixa preta das cidades. *In*: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria (org.). **Junho de 2013: a rebelião fantasma**. São Paulo: Boitempo, 2023.

ROMAN, Marcos. A ocupação que chegou ao palco. **Folha de Londrina**, 2 nov. 2019. Folha 2. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/a-ocupacao-que-chegou-ao-palco-2971190e.html?d=1>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ROUSSEFF, Dilma. Prólogo. *In*: ALTMAN, Breno; CARLOTTO, Maria (org.). **Junho de 2013: a rebelião fantasma**. São Paulo: Boitempo, 2023.

SILVA, Fabrício Pereira da. Da onda rosa à era progressista: a hora do balanço. **SURES**, Foz do Iguaçu, v. 5, p. 67-94, fev. 2015.

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) - Faculdade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

STONE, Geoffrey R. Free speech in the twenty-first century: ten lessons from the twentieth century. **Pepperdine Law Review**, Chicago, v. 36, n. 2, p. 273-299, 2009.

TEIXEIRA, Raniery Parra; BIROLI, Flávia. Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira De Ciência Política**, Brasília, v. 38, p. 1-40, 2022.

TENHO medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. **Human Rights Watch**, New York, 12 maio 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, p. 203-220, ago./dez. 2014.

VIVAS, Fernanda. O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã. **G1**, Brasília, DF, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damaraes-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2024.

WARNER, Michael. Publics and counterpublics. **Public Culture**, Durham, v. 14, n. 1, p. 49-90, 2002.

WOBETO, Jerson Antonio; MEZZOMO, Frank Antonio. A inserção do ensino religioso na escola pública do Paraná. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED, 2014. (Cadernos PDE).

ZIZEK, Slavoj. **Violências**: seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista de professoras e professores

- 1) Pedir para que a entrevistada (o) se apresente.
 - Informações não serão divulgadas, porém anotar: nome, idade, identificação de gênero, orientação sexual.
- 2) Questionar sobre o tempo em que a pessoa entrevistada faz parte do ensino público estadual.
 - Que ano entrou e porquê optou por essa área profissional?
 - Quantas turmas já passaram por você? Como se sente sendo parte da formação dessas pessoas?
 - Ao longo desse tempo, quais disciplinas já lecionou?
 - Quais as principais dificuldades que enfrentou durante esse tempo no ensino público?
- 3) Para você, qual a função que educação, de um modo geral, deve exercer em nossa sociedade?
 - Acredita que seu trabalho se limita apenas ao ensino conteudista?
 - Já precisou lidar com alguma situação de preconceito em sala de aula, tanto em relação a você quanto em relação aos alunos?
- 4) Abrir espaço para perguntas que relacionem política e ensino
 - Para você, qual a relação entre ensino e política?
 - Considerando o tempo em que leciona, você observou mudanças no ambiente escolar que vieram de ações políticas? Se sim, quais?
 - Você considera que, nos últimos anos, ensino e política são aliados ou “inimigos”? Porque?
- 5) Nos últimos anos, há quem diga que a escola se tornou um dos principais palcos de disputas políticas. Você acredita nisso?
 - Recentemente, as fake news tomaram conta das nossas vivências, você acha que elas chegaram nas escolas?
 - Lidou com as consequências de alguma fake news? Se sim, como foi?
 - Pensando sobre essas disputas políticas, você se recorda das discussões que se iniciaram em torno da “ideologia de gênero” nas escolas? Se sim, como você enxergou isso?

- Durante esse momento, onde a “ideologia de gênero” veio à tona, você conseguiu entender do que se tratava?
 - Em alguma disciplina que lecionou, foi necessário que abordasse algum conteúdo que se relacionasse às temáticas de gênero e sexualidade?
 - Caso sua disciplina não se relacione diretamente com a pauta de gênero e sexualidade, como você lidaria se tivesse que abordar tais assuntos? Ficaria à vontade?
 - Para você, enquanto LGBT, que importância tem as discussões sobre gênero, sexo e sexualidade em sala de aula?
- 6) Você sente que, de alguma forma, os governos municipais, estaduais e federais, assim como as instituições religiosas, interferiram nas pautas abordadas em salas de aula? Se sim, como você enxergou essa interferência? Prejudicou o seu desempenho e autonomia?
- Sabemos da existência dos planos de educação e das disciplinas obrigatórias, mas mesmo com tudo isso, você se sentia com autonomia em relação às pautas a serem lecionadas?
- 7) A partir do ano de 2013 (Principalmente), o Movimento Escola Sem Partido ficou nacionalmente conhecido e fez suas alianças políticas com os movimentos mais conservadores. Como você enxerga essa aliança em relação à educação brasileira?
- O MESP incentivou a perseguição de professores por diversos motivos, você conheceu algum professor que tenha sofrido com isso?
 - Como o estímulo à perseguição de professoras (es) soou para você? O que sente em relação a isso?
 - Conheceu algum professor que foi “perseguido”?
 - Em algum momento dos últimos anos, passou por algum tipo de veto e/ou censura, por conta de alguma abordagem em sala de aula?
 - Movimentos como o MESP e o incentivo ao monitoramento dos professores te causaram alguma intimidação?
 - Alguma vez, durante os últimos anos, você praticou a “autocensura” devido ao medo do que poderia acontecer com você?
- 8) Como você enxerga a presença dos professores LGBTQIAP+ em sala de aula? Você considera isso importante? Justifique.