



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 20, v. 3  
out-dez. 2024  
p. 216-240

# Gênero e diversidade sexual na Sociologia do ensino básico: abordagem e efeitos

*(Gender and sexual diversity in basic school Sociology: approach and effects)*

*(Género y diversidad sexual en la sociología de la enseñanza básica: enfoque y efectos)*

Heitor Martins Guimarães<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma pesquisa que objetivou analisar como os docentes de Sociologia abordam a temática de gênero e diversidade sexual em sala de aula. Para tanto, 1) percorre-se, a partir da análise da literatura, um quadro histórico de efeitos do chamado “pânico moral” no Brasil e 2) faz-se uma análise de entrevistas em profundidade realizadas com cinco professores de Sociologia da rede pública no estado do Rio de Janeiro. Apresentam-se como resultados: a partir de 2018, houve mais dificuldades em se abordar temas que acionam dinâmicas do pânico moral em sala de aula e mais ameaças à liberdade de cátedra. Não obstante, a maior parte dos estudantes, segundo os docentes, se mostra aberta à reflexão e ao debate. À guisa de conclusão, apresenta-se o cenário atual da disciplina no ensino médio, a partir da reforma e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), junto aos desafios futuros narrados pelos professores quanto à diminuição de tempo da disciplina e sua fragmentação em uma área mais ampla.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; diversidade sexual; gênero; ensino de Sociologia; movimento LGBTI+.

**Abstract:** This article is the result of a research that aimed to analyze how Sociology teachers approach the theme of gender and sexual diversity in classrooms. For this purpose, 1) a historical context of the effects of the so-called “moral panic” in Brazil is analyzed through the literature, and 2) an analysis is made of in-depth interviews conducted with five public school Sociology teachers from the state of Rio de Janeiro. The results obtained show: from 2018 on, there have been more difficulties in approaching topics that trigger moral panic dynamics in classrooms and more threats to the freedom of teaching. Nevertheless, most students, according to the professors, are open to reflection and debate. By way of conclusion, the current scenario of the subject in High School is presented, from the reform and the Base Nacional Curricular Comum (BNCC), along with the future challenges narrated by teachers regarding the reduction of time of the subject and its fragmentation into a broader area.

**Keywords:** education; sexual diversity; gender; Sociology teaching; LGBT+ movement.

**Resumen:** Este artículo es el resultado de una investigación que pretendía analizar cómo los profesores de Sociología abordan el tema de la diversidad de género y sexual en el aula. Para ello, 1) se observa un contexto histórico de los efectos del llamado “pánico moral” en Brasil a través de una análisis de la literatura, y 2) se analizan entrevistas en profundidad realizadas a cinco profesores de Sociología del sistema público de enseñanza del estado de Río de Janeiro. Se presentan los resultados: a partir de 2018, hubo más dificultades para abordar temas que desencadenan dinámicas de pánico moral en el aula. Sin embargo, la mayoría de los alumnos, según los profesores, se muestran abiertos a la reflexión y al debate. A modo de conclusión, se presenta el escenario actual de la asignatura en la Educación Secundaria, desde la reforma y el Base Nacional Curricular Comum (BNCC), junto con los retos de futuro narrados por los profesores en relación con la reducción del tiempo y su fragmentación en un área más amplia.

**Palabras clave:** educación; diversidad sexual; género; enseñanza de la Sociología; movimiento LGBTI+.

<sup>1</sup> Mestrando em Antropologia Social (PPGAS/MN/UFRJ) e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista Faperj Nota 10. E-mail: heitormartinsguimaraes@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1712-1960.



## 1 Introdução

O tema da diversidade sexual e a temática relativa a “questões de gênero” acumulam extrema tensão na sociedade brasileira. Em primeiro lugar, há uma urgência de se trabalhar com esses tópicos devido ao quadro pungente de violência contra a população LGBTI+<sup>2</sup> e contra mulheres no geral. Essas temáticas geram disputas políticas sérias, seja em torno do próprio uso dos conceitos e a estética associada a eles – demônios, degeneração, pedofilia (bem representada nas reações à figura da Judith Butler no Brasil) –, seja em torno das formas adequadas para a sua abordagem. Assim, mobilizam desde eleições presidenciais até repressões no chão de escola: sofridas tanto por professores, tanto por estudantes, e praticadas por múltiplos atores sociais. Nesse sentido, a escola aparece ainda como um espaço de reprodução de atitudes e valores que reafirmam a violência que tais minorias sociais sofrem na sociedade como um todo (Junqueira, 2014; Mattos *et al.*, 2019). Por mais que a escola possa atuar como reprodutora de desigualdades de origem (Bourdieu, 2007), não é possível negar o papel que pode ter na formação crítica dos jovens. Nesse sentido, as instituições de ensino podem atuar para se contrapor a estigmatizações e preconceitos, utilizando, inclusive, uma base científica do conhecimento das Ciências Sociais para fazê-lo.

Não obstante, há uma forte reação de setores da sociedade brasileira, em especial conservadores e evangélicos, quanto a se abordar essas questões, seja em sala de aula ou fora dela. Vale uma pequena nota conceitual: ao falar, aqui no artigo, em abordar a temática de gênero nas escolas, estou entendendo o conceito de gênero como uma ferramenta analítica e política para pensar a produção social da diferença entre homens e mulheres (Louro, 1997; Mazzariello; Ferreira, 2015), a partir de dados concretos de pesquisas na área. Os grupos conservadores entendem, contudo, o que é relativo às questões de gênero como “ideologia de gênero”, que seria algo que atuaria no sentido de corromper as crianças. Nessa perspectiva, vincula-se, de forma confusa, a noção de identidade de gênero<sup>3</sup>, muito cara ao movimento de pessoas trans, a respeito, por exemplo, de cis e transgeneridade, com maneiras de pensar o gênero ligadas mais diretamente às desigualdades reais entre homens e mulheres nas sociedades, essa última tipicamente representativa da forma como grande parte dos movimentos feministas entendem a temática. Definitivamente, elucidar essas confusões faria parte de abordar a temática em sala de aula. Tópicos esses que se apresentam,

2 Utilizo aqui a sigla LGBTI+ em conformidade com a afirmação de Quinalha (2022) de que esta tem sido a forma mais consensual no contexto do movimento organizado no Brasil.

3 De acordo com o guia técnico produzido por Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 24), identidade de gênero diz respeito a: “Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais [...]”.



inclusive, para além da dimensão de combate à violência e exercício da cidadania, mas em questões de vestibulares e concursos dos mais diversos níveis.

Tendo isso posto, a produção da pesquisa em que se baseou este artigo foi instigada pelo efeito dos pânicos morais no âmbito educativo: a revogação de um material que compunha um programa chamado Escola sem Homofobia. A sua veiculação nas escolas foi apoiada pelo movimento LGBTI+ no país, que após aproximadamente 30 anos de luta teria conquistado um produto a compor a esfera educativa com fins de desconstruir o preconceito e a violência no processo formativo dos estudantes. No entanto, o material, vetado em 2011, como será detalhado mais adiante, foi distorcido e divulgado como “kit-gay”, junto a trechos recortados de outras coisas que não o compunham, por setores conservadores da sociedade – com grande influência da religião protestante –, os quais afirmavam que o material resultaria numa “sexualização das crianças” e as tornaria alvos fáceis para pedófilos.

A fim de entender na prática como esse veto ao material e como os discursos conservadores referidos anteriormente – que vão contra o ensino crítico que pensa a diferença como válida – se refletem no cotidiano escolar, realizei entrevistas em profundidade com professores de Sociologia do ensino médio da rede pública. O artigo tem, pois, a proposta de mapear os efeitos do pânico moral nas instituições de ensino, especialmente sobre as práticas docentes voltadas ao debate do tema da diversidade de gênero e sexualidade.

O artigo é dividido em seções. A primeira, esta, seção introdutória. Na seção seguinte, explico a metodologia utilizada no trabalho de entrevistas. Na terceira, “Os pânicos morais”, faço um retrospecto histórico do cenário brasileiro no que tange aos chamados “pânicos”. Na quarta, “A trajetória do movimento LGBTI+ na educação”, relaciono o debate da seção anterior mais diretamente ao âmbito da educação, falando, também, da minha escolha de pesquisar essa temática. Na quinta, “Os efeitos do pânico moral no exercício da docência” – subdivida em várias subseções –, e na sexta, “Agência e participação dos estudantes”, entro mais diretamente na análise das entrevistas. Na sétima seção, “BNCC e Reforma do Ensino Médio”, abordo um ponto muito comentado pelos professores, que diz respeito aos novos cenários da educação brasileira. Na oitava e última seção, “Considerações finais”, faço uma recapitulação do exposto no artigo.

## 2 Metodologia

Para esta pesquisa, foram feitas entrevistas em profundidade com cinco professores de Sociologia da rede pública. Todos são licenciados em Sociologia e trabalham ou trabalhavam<sup>4</sup> no

<sup>4</sup> Apenas uma das professoras, Diana, está atuando em outro estado atualmente.



estado do Rio de Janeiro, em cinco cidades diferentes. O recorte da localização foi fruto do método de seleção dos professores entrevistados, tendo resultado num conjunto interessante pelo fato de eles terem atuado sob a égide de um mesmo currículo mínimo estadual. Foram três professoras mulheres e dois professores homens. Dos cinco, dois estão vinculados a escolas particulares: é comum professores acumularem mais de uma matrícula, seja em instituições públicas ou privadas. O contato inicial deu-se da seguinte forma: questioneei a pessoas próximas a mim que estudaram na rede pública de ensino se teriam o *e-mail* ou algum outro meio de contato com seus professores de Sociologia do ensino médio. Recebi duas respostas positivas, tal que a Diana e o Joelmo<sup>5</sup> foram indicados dessa forma, cada um trabalhando em uma instituição diferente, tendo sido apontados individualmente por amigos que estudaram em instituições distintas, ambas federais. Não adotei propriamente o método “bola de neve”, porque considerei que poderia tender a uma similitude de opiniões pela indicação de professores pelos que já tinham sido entrevistados, já que, nesse caso, provavelmente seriam todos próximos. Perguntando por professores de Sociologia quaisquer, com o único critério de ministrarem aulas no ensino público, para pessoas diferentes, assumi que seria uma postura que iria mais no sentido do aleatório. O caráter aleatório não se traduz, não obstante, em realidade integral (para além da noção de neutralidade ser amplamente questionada nas Ciências Sociais), pelo fato de que os professores foram, em geral, indicações diretas de pessoas mais ou menos próximas a mim. Lucas e Madalena foram indicações de dois graduandos diferentes de Ciências Sociais, sendo ambos professores em escolas estaduais nas quais os graduandos realizam o estágio obrigatório de licenciatura. Por fim, Roberta foi a última entrevistada, e foi a indicação mais indireta, pois indicada por uma conhecida de uma pessoa próxima a mim. Roberta trabalhou seis anos em duas escolas diferentes da rede pública estadual, e atualmente trabalha nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Rede CEJA), não mais diretamente em sala de aula.

Finalmente, cabe mencionar a importância da minha própria trajetória como então estudante de Ciências Sociais e pessoa que se interessa pelo tema de gênero e sexualidade para a construção deste artigo. Na minha experiência pessoal no ensino médio, notei uma lacuna muito grande quanto à abordagem do tema nas escolas em que estudei. Não apenas isso: também tive contato com produtos dos pânico morais, que levaram a consequências graves para os docentes que ousaram tentar abordar a temática por onde estive: em última instância, foram demitidos. Levantei a hipótese de que haveria uma diferença notável de tratamento a depender da instituição de ensino e do seu caráter público ou privado. Neste artigo, não explorarei a fundo essa hipótese, mas proporei conclusões preliminares. A escolha da disciplina Sociologia como foco de análise se

---

5 Nomes fictícios: os nomes reais foram alterados para preservar o anonimato dos professores entrevistados.



deu por dois motivos: seu escopo e a minha própria trajetória profissional como docente da área de Ciências Sociais.

### 3 O pânico moral

Em 2010, nas eleições presidenciais brasileiras, na disputa entre Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), propagaram-se discursos baseados na moral conservadora em oposição a considerações científicas sobre questões de gênero. O ataque à questão do aborto, em especial – pauta importante para os movimentos feministas –, serviu como forte instrumento de campanha contra a candidata ao governo do PT.

No ano seguinte, em 2011, começou a se delinear com mais força um movimento conservador que voltava a sua atenção para as questões relacionadas à sexualidade. Com forte apelo moral, o então deputado Jair Bolsonaro criou e divulgou nas escolas um panfleto no qual se lia que o governo queria transformar as crianças de seis a oito anos em homossexuais, dirigindo-se aos pais dos estudantes; além de afirmar que os seus filhos passariam a ser alvos fáceis para pedófilos, tendo veiculado, por fim, o conteúdo em redes sociais, obtendo grande publicidade (Maranhão; Coelho; Dias, 2018).

O ex-deputado referia-se, à ocasião, ao Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (PNLGBT)<sup>6</sup> e ao material educativo do Programa Escola Sem Homofobia<sup>7</sup>. No final de 2010, ano anterior, houve uma reação conservadora no Congresso Nacional (Vital; Lopes, 2013), incitada pelo mesmo indivíduo, que disse ter sido informado da existência do material por setores religiosos, em especial ligados a igrejas evangélicas. A reação ao material, por eles chamado de “kit-gay”, pode ser entendida como o marco zero do pânico moral no contexto brasileiro na última década (César, 2017).

“Pânico moral” é um conceito utilizado nas Ciências Sociais, cuja origem remonta, sobretudo,

6 O plano, segundo Vital e Lopes (2013, p. 124), “[...] apresenta diretrizes e ações para elaboração de políticas públicas para o segmento”, defende, pois, os direitos da população LGBTI+ e atua no sentido de garantir o seu exercício pleno de cidadania.

7 O material foi criado a partir de uma articulação de Organizações Não Governamentais (ONGs) – especialmente a ECOS Comunicação em Sexualidade, ONG de São Paulo, mas também a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) –, com a supervisão do Ministério da Educação (MEC). “[...] o material consistia em: 1) um caderno de orientação para o educador, o ‘Caderno Escola Sem Homofobia’; 2) uma série de seis boletins elaborados com uma linguagem juvenil, voltado para a distribuição entre os estudantes; 3) um cartaz de divulgação do projeto na escola, em que se estimulava que a comunidade escolar procurasse ter mais informações sobre o projeto; 4) cartas de apresentação para os gestores e educadores, apresentando o projeto e indicado as melhores formas de trabalhá-lo; 5) e três vídeos educativos que, acompanhados por suas respectivas guias de discussão, poderiam funcionar como estimuladores, pontos iniciais de debate. [...] tinha como objetivo, tal como foi apresentado no Caderno Escola sem Homofobia (2010:11), ‘contribuir para desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o respeito em relação ao diferente’” (Vital; Lopes, 2013, p. 109-110).



a dois autores, Cohen e Hall. A definição em português para a palavra “pânico” seria, segundo o dicionário *Oxford Languages*: “que assusta ou amedronta, sem motivo determinado” ou “susto ou medo gerado sem fundamento”. A partir da definição do dicionário, que, segundo Garland (2019), está implícita na construção de Cohen, podemos pensar em algumas das principais características do pânico moral. São elas: a dimensão da preocupação, hostilidade, desproporcionalidade, surgimento repentino, com grande cobertura midiática e atualmente repercussão nas redes sociais, podendo findar ou não de maneira igualmente repentina (Garland, 2019).

Miskolci (2007 apud Vital; Lopes, 2013) fala sobre as práticas que envolvem os pânicos morais, de maneira muito produtiva para se pensar o contexto brasileiro a partir de 2010. A distorção e falseamento são muito característicos e encontram-se nos discursos relativos à reação ao material da Escola Sem Homofobia. O próprio ministro da Educação em exercício no período, Fernando Haddad, fez, em 2011 (Vital; Lopes, 2013), uma pontuação sobre a polêmica em torno do material, afirmando que a questão havia se tornado, em primeiro lugar, uma disputa política “no pior sentido do termo”, e que a racionalidade havia sido deixada de lado, tornando-se impossível fazer uma análise técnica do conteúdo. O ex-ministro menciona um exemplo de falseamento ocorrido: um material destinado a profissionais do sexo havia sido veiculado pela propaganda dos setores conservadores como se fosse o material que seria destinado aos jovens nas escolas. Nesse sentido, há consonância também com a descrição de Hall (1978 apud Garland, 2019, p. 39-40) sobre o pânico moral, na qual tem-se como característica o distanciamento de uma análise sóbria e realista nas representações sobre uma determinada realidade.

Assim, uma chave essencial para a análise desses discursos conservadores passa pela dinâmica típica dos pânicos morais apontada por Miskolci, a de substituição e ocultação do que realmente se pretende contrapor. No caso, a superfície da fala de diversos atores políticos que estavam, em especial, ligados à esfera religiosa, consistia numa proteção (um tanto quanto difusa) às crianças, remetendo o material tanto à sexualização infantil como à pedofilia. O que se pretende negar, no entanto, é a própria existência de uma diversidade de jovens, constituições familiares, práticas afetivas, identidades, e, em última instância, a validade da homossexualidade.

O movimento LGBTI+, nessa disputa, cabe destacar, utilizou a categoria “juventude”, reivindicando-a como público-alvo central do material do ensino médio, enquanto os setores conservadores mobilizam a categoria da “infância” para divulgar a sua retaliação ao produto educativo. A acusação de pedofilia, que é frequentemente mobilizada nesses pânicos morais, não se restringiu ao então governo da presidente Dilma Rousseff, mas se estendeu àqueles ou àquelas que fossem conhecidos por pensar criticamente questões de gênero e sexualidade. A filósofa



Judith Butler, que veio ao Brasil pela segunda vez em 2017, foi uma das vítimas desses ataques. A autora é considerada uma das representantes do que setores da sociedade chamam de “ideologia de gênero”, termo que aciona a dinâmica do pânico moral. Em frente ao SESC Pompeia, também houve um manifesto quanto à presença da professora, em que atearam fogo em bonecos com seu rosto, aos gritos de “queimem as bruxas”. Ainda, correlacionaram-na a Mefistofeles<sup>8</sup>, trazendo a imagem da pensadora com desenhos de chifres.

#### 4 A trajetória do movimento LGBTI+ na educação

Podemos associar essa reação conservadora a uma série de conquistas dos movimentos sociais em defesa das minorias em geral, localizadas especialmente (mas não exclusivamente) a partir da década de 2000, muito embora o cenário notoriamente divulgado pelo movimento LGBTI+ de que o Brasil é o país onde se mais assassina pessoas LGBTI+ no mundo ainda permaneça realidade<sup>9</sup>. O movimento LGBTI+ organizado foi formado no Brasil no final da década de 1970, com o nome de “movimento homossexual”. Trinta anos depois, em comemoração à terceira década de movimento, foi realizada uma conferência nacional cujo tema era “Direitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”, contando com a presença do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2008. No evento, foram aprovadas 559 propostas em plenário: esse desdobramento, bem como a presença de setores do governo e do próprio presidente no discurso de abertura, firmou, naquele momento, o compromisso do Estado brasileiro com a população LGBTI+ (Facchini; França, 2009).

Um pouco antes, em 2003, em resposta às pressões do movimento LGBTI+, o governo já havia oferecido, a partir da Secretaria de Direitos Humanos, a produção de cartilhas para informar a população em geral sobre esse segmento populacional, porém o movimento rejeitou a oferta, afirmando a necessidade da produção de políticas públicas mais concretas (Vianna, 2015). Então, em 2004, foi criado o Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual (BSH). No início, estava voltado a questões apenas relacionadas ao combate a assassinatos e agressões físicas, porém, com o tempo, voltou-se para outras questões, como o enfrentamento no âmbito educacional da violência física e simbólica. No mesmo contexto de criação do BSH, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que ficou responsável pela implementação das

8 “Mefistófeles é uma personagem da Idade Média, conhecida como uma das encarnações do mal, aliado de Lúcifer e Lucius na captura de almas inocentes através da sedução e encanto através de roubos de corpos humanos atraentes”. Descrição que faz eco com os brados de “corruptora de crianças” direcionados à filósofa. Disponível em: [https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/A%20do%CC%81cil\\_0.pdf](https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/A%20do%CC%81cil_0.pdf).

9 Segundo a ONG Transgender Europe (apud Acontece; Antra; ABGLT, 2022).



políticas educacionais. Em especial, foi criado um programa para formação continuada na área de gênero e sexualidade. Vianna (2015), entretanto, vê com ceticismo os desdobramentos dessa formação complementar, uma vez que, a partir de entrevistas com professores que realizaram tal complemento formativo, notou que muitos deles disseram não mudar a sua postura quanto a esses temas, ou seja, apesar de terem adquirido mais informação, não iriam aderir a uma prática docente que combatesse, de fato, a homofobia, pois seus valores pregressos sobressaíam frente à complementação recente na formação.

Por fim, houve a criação do programa Escola sem Homofobia, articulado ao BSH, que teve o seu material educativo, no entanto, vetado em 2011, após a reação conservadora anteriormente descrita. O movimento LGBTI+ reagiu ao veto da presidente, reação que pode ser sintetizada pelos dizeres entoados na 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT: “a Dilma pisou na bola, a homofobia continua na escola!” e “ô MEC, sai do armário, o kit anti-homofobia é prioritário!” (Vital; Lopes, 2013); e cobraram uma resposta que especificasse onde estaria a – suposta – inadequação do material<sup>10</sup>.

Uma das polêmicas em relação ao material foi o seu público-alvo. O foco, de acordo com o documento inicial, seria os alunos do final do ensino fundamental e ensino médio (Vital; Lopes, 2013). De certa forma, conecta-se com os anos em que a Sociologia é ministrada no ensino básico: restringe-se, via de regra, ao ensino médio ou ao ensino médio e final do fundamental, em algumas instituições. A partir, então, do ensino de Sociologia, que é o foco deste artigo, detive-me a pensar como os professores dessa disciplina abordaram o tema de gênero e diversidade sexual em sala de aula. Um dos pontos que coloquei em questão nas entrevistas em profundidade realizadas foi o material didático que utilizavam para abordar a temática, caso a abordassem, considerando a possibilidade de não utilizarem nenhum material. Dos cinco professores com quem conversei, quatro utilizavam livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018, o *Sociologia em movimento*, de 2016, e o *Sociologia para jovens do século XXI*, também de 2016. Ambos os livros têm capítulos sobre gênero e sexualidade. O *Sociologia em movimento*, um capítulo que abarca os dois temas, e o *Sociologia para jovens no século XXI*, um capítulo para cada. Vale observar que, em ambos os casos, os capítulos em questão são os últimos ou penúltimos do material. Madalena – professora entrevistada – aponta que, desde 1995, houve muitos acréscimos no material didático quanto à temática, inclusive abordagens e tópicos que não eram pautas dos movimentos sociais à época passaram a ser, gerando reflexos em sala de aula.

10 Situação descrita em matéria jornalística do portal Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/um-ano-apos-veto-abglt-quer-resposta-sobre-kit-anti-homofobia,f64a42ba7d2da310VgnCLD200000bbccce b0aRCRD.html>.



É também interessante sublinhar o fato de que tais conteúdos vêm acompanhados, nos dois livros, de uma exposição sobre movimentos sociais. Quando perguntei aos professores se eles trabalhavam a questão de gênero e sexualidade em sala de aula, essa foi justamente a chave que mais me retornaram para abordá-la: a partir de movimentos sociais.

Alguns professores disseram abordar o tema em outros momentos, como quando falavam de cultura e identidade, sendo que duas afirmaram tratar da temática também de maneira mais transversal, tendo ambas dado o exemplo de que quando se fala de questões trabalhistas seria impossível não falar sobre o trabalho doméstico feminino não remunerado ou da disparidade de salários que homens e mulheres recebem mesmo exercendo a mesma função.

#### 4. 1 Por que esse tema?

O questionamento do motivo de se abordar gênero e sexualidade em sala de aula é uma constante na atuação dos professores que o abordam. Antes de colocar em questão a incidência desses questionamentos feitos aos docentes, cabe um panorama sobre o “estado da arte” dos valores reproduzidos nas escolas brasileiras.

Na literatura que trata da diversidade sexual no contexto escolar, o quadro da discriminação dos estudantes está bem delineado como presença (Junqueira, 2014; Mattos *et al.*, 2019; Mattos; Cavalheiro, 2020). Inclusive, Junqueira (2014)<sup>11</sup> afirma que o preconceito não só não é uma eventualidade, mas algo estruturante da experiência escolar. Portanto, a partir de um escopo bourdiano (2007) da instituição escolar como reprodutora de desigualdades de origem, podemos pensar a escola também como reprodutora de desigualdades de gênero e sexualidade. A escola acaba sendo um espaço em que há o reforço de estereótipos de gênero, no exercício docente, de que jovens do sexo masculino, por exemplo, teriam uma disposição natural ao melhor desempenho nas disciplinas de exatas, que levam às profissões socialmente mais valorizadas e bem-remuneradas. No que tange à diversidade sexual e de identidade de gênero, é importante, como aponta Vianna (2015), problematizar o termo “diversidade” como se se tratasse apenas do reconhecimento de uma multiplicidade de formas de existência, mas pensar que essa diversidade, em nossa sociedade, implica também desigualdades materiais. Nesse sentido, é sabido que a população de mulheres transexuais tem, em grande parte, ocupações mal remuneradas, devido a uma série de violências que sofrem na sociedade em geral e na instituição escolar; perseguições que, no âmbito da escola, frequentemente acarretam a sua evasão (Benevides; Nogueira, 2021), gerando, obviamente,

<sup>11</sup> Em consonância à pesquisa realizada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf).



inúmeras consequências.

Não obstante, na primeira década dos anos 2000, houve alguns avanços para o tratamento de temas caros ao combate às desigualdades. Não só ações no sentido de incorporar a pauta da diversidade sexual e questões de gênero no âmbito educacional, mas questões relativas a outras minorias sociais, no que tange à negritude e aos povos originários, também tiveram progressos, com a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tais leis, em suma, garantem o ensino da história e cultura afro-brasileira, da África e dos povos indígenas. A sua aprovação esteve intimamente relacionada à ação do movimento social negro (Pereira, 2017). No entanto, é importante sublinhar os desafios à sua aplicação, que passa pela falta de interesse e importância que muitos professores dão à temática, mesmo com a obrigatoriedade legal, e pela lacuna na formação docente. Esse exemplo é importante, pois se soma à construção do contexto mais amplo, em que há uma reação conservadora (ibid.) frente a avanços históricos na sociedade brasileira, que pode, no caso inicialmente retratado, ser notada pela observância dos acionamentos de pânico morais.

O tratamento das questões de violência de gênero; do entendimento das diferenciações entre ser homem e ser mulher nas diversas sociedades ao longo do tempo; a alteridade frente às diferentes formas de existir e se relacionar afetivamente com outras pessoas encaixa-se muito bem no escopo das Ciências Sociais – que, no ensino básico no Brasil, historicamente foram chamadas, de forma resumida, de Sociologia. A Antropologia – que compõe a tríade das Ciências Sociais junto à Ciência Política e à Sociologia – a partir do final da Segunda Guerra Mundial, aderiu a um empreendimento de desconstrução do racismo. Assim, tem-se como conceito basilar na disciplina o de etnocentrismo: aprendemos, como cientistas sociais, desde o resgate à brochura da Organização das Nações Unidas (ONU) que Lévi-Strauss (1976) escreveu à guisa do conflito, como o racismo não se sustenta cientificamente. O caminho sugerido pelo antropólogo é o do relativismo cultural como a atitude mais adequada em relação ao outro: vê-lo a partir de sua própria lógica, não considerar a própria cultura como a melhor ou mais evoluída. Essa postura de não superioridade liga-se, então, diretamente ao empreendimento que a Sociologia pode ter no ensino médio, sendo o seu escopo próprio à abordagem desses conteúdos.

Os valores heteronormativos, nas escolas, e, indo além, pensando a partir do que Junqueira (2014) chamou de pedagogia do armário, são transmitidos por vezes de forma direta e explícita, por outras, de forma mais sutil e indireta. O currículo formal é apenas uma parte do que se aprende na escola. Disposições corporais, um treinamento para que se fique uma determinada quantidade de horas sentado, o aprender a fazer silêncio nas horas certas, são componentes do chamado currículo oculto (Magalhães; Ruiz, 2011). Ademais, a escola é um importante espaço



de sociabilidades. O desenvolvimento de relacionamentos interpessoais e a dimensão do afeto não podem ser deixados de lado como desimportantes na formação dos jovens (Mattos *et al.*, 2019): muito embora a ideia de sexualidade na adolescência esteja em disputa e alguns setores da sociedade queiram negá-la em absoluto, é fato que relacionamentos afetivo-sexuais acontecem com frequência na idade escolar. O disciplinamento dos corpos e o poder não atuam apenas pela dimensão negativa, reprimindo posturas consideradas inadequadas (por exemplo, relacionamentos entre pessoas de mesmo gênero – ainda frequentemente considerados inapropriados), mas pela dimensão positiva (Foucault, 1978 apud Abu-Lughod, 1990): uma sociedade que incentiva, com frequência, uma iniciação sexual precoce, por vezes anterior mesmo à adolescência, nos moldes da heteronormatividade, de maneira até mesmo contraditória com a recriminação de relacionamentos LGBTI+ de pessoas adultas e com plena consciência.

Ainda, a escolha dos conteúdos e a forma como são expostos nos materiais didáticos frequentemente refletem posicionamentos acrílicos acerca de questões relativas a minorias sociais, reproduzindo estereótipos e discriminações muito presentes no senso comum. Isso acaba se configurando como um conteúdo que, embora não formal, é transmitido para os estudantes eficazmente.

## 5 Os efeitos do pânico moral no exercício da docência

Portanto, por mais que abordar essa temática seja urgente para que a violência ainda presente de forma visceral nas escolas brasileiras contra os estudantes cesse, ela ainda é muito pouco abordada (Furlanetto *et al.*, 2018). Tais práticas violentas não se restringem, inclusive, aos estudantes homossexuais e transexuais, pois podemos entender, conforme Junqueira (2014), a homofobia de forma alargada. Nessa ótica, pensa-se a violência contra todas as pessoas que, mesmo não sendo minorias sociais, podem sofrer pela imposição de um jeito muito específico de se comportar.

Mesmo, pois, com essa necessidade que se impõe dado o contexto do país, a abordagem do tema produz reações institucionais. Há também as reações dos alunos, responsáveis, sociedade no geral e mesmo outros professores. Uma das perguntas que fiz nas entrevistas foi se havia algum tipo de reação ao abordar o tema. A mencionada reação institucional passava, frequentemente, pela direção da escola.

### 5.1 Reações institucionais

Diana, professora de uma escola da rede pública federal, apontou que, sendo do interesse



da comunidade escolar realizar um evento de ordem religiosa cristã, não haveria questionamentos acerca da sua pertinência: situação que efetivamente ocorreu. Por outro lado, caso o tema do evento fosse questões de gênero ou sexualidade: “Será que isso não vai dar problema?” – a diretora da escola de Diana questiona.

Outro professor, Joelmo, também de um instituto federal, narrou um caso em que, após um seminário de alunos sobre movimentos feministas, houve a interpelação da direção da escola a partir da reclamação de um professor, que, segundo o Joelmo, era da formação técnica e tinha um relacionamento próximo com um pastor de certa notoriedade no cenário nacional. As estudantes que apresentaram o seminário foram à sala da direção, junto ao professor de Sociologia, a fim de tratar com o professor reclamante. Joelmo afirmou que as estudantes estavam muito bem-preparadas para defender a pertinência da temática, de tal forma que o outro professor, que não tinha formação na área, ficou sem palavras e deu-se por satisfeito, encerrando o caso. Por mais que essa reação não tenha tido desdobramentos graves, contando com um desfecho satisfatório na visão de Joelmo, a situação ilustra bem a necessidade de se justificar que é acionada quando o tema em questão é gênero e/ou sexualidade. Sublinho aqui, pois, a existência dessa necessidade de se estar sempre preparado para defender a pertinência do tópico tanto antes, como foi o caso da Diana, quanto depois de ocorrer o debate, seminário ou evento no geral. Então, é possível levantar o questionamento de se tais necessidades de justificação desproporcionais, dependendo do assunto, provocam efeitos no âmbito psicológico dos professores e estudantes.

Diana, quando perguntada se sentia algum receio ao abordar algum tipo de temática com seus estudantes, respondeu: “É muito controverso isso, né, Heitor. Não necessariamente acontece [algo] com você para você se sentir ameaçado”. Lucas, professor tanto da rede pública estadual quanto da rede privada, me contou uma situação em que foi questionado por seu coordenador pedagógico sobre as escolhas das questões de uma prova que aplicou aos estudantes. O questionamento era acerca do porquê de tantas questões abordarem o tema da diversidade sexual e de gênero. Lucas afirmou que as questões, como a que tinha como texto motivador *O Segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, haviam sido todas retiradas da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O professor argumentou nesse sentido: “Olha, isso aqui é uma prova que simula exatamente o que é a prova do Enem, habilidades e competências cobradas pelo Enem. Para além da importância de tratar desse tema, de forma pragmática, preciso preparar esses alunos para encontrarem essas questões”. A base do questionamento do coordenador era de que as questões poderiam “pegar muito mal” entre a comunidade escolar, caso algum responsável viesse a questionar aquela prova. O caso do Lucas conversa com o narrado pela Diana. Em ambos os episódios, a reação



institucional foi anterior a uma possível reação de outros setores, criando situações em que os professores precisaram se manter firmes e defender a pertinência da temática, para que o tema não fosse retirado. Esses acontecimentos, podemos afirmar, parecem ter relação com a sensação um tanto quanto difusa de medo descrita pela Diana: pressentimento de que algo ruim pode acontecer, o que torna compreensíveis os movimentos de antever possíveis reações negativas aos temas considerados inoportunos.

O apoio ou não da direção apareceu como um fator importante para que os temas considerados polêmicos fossem abordados, a partir de um lugar de menos receio. Joelmo, professor que foi questionado por um colega de profissão, reafirma tal unanimidade entre os entrevistados: “Como eu te falei, eu acho que, quando você tem o apoio da direção, a coisa muda muito de figura”.

Outra professora entrevistada, Roberta, teve dois diretores em uma escola estadual, num período de aproximadamente cinco anos. Diferentemente de Joelmo e similarmente à Diana e ao Lucas, narrou situações em que a direção da instituição reagiu com questionamentos não à sua prática docente apenas, mas às suas posturas como indivíduo de forma mais ampla. Roberta foi abordada pela diretora na escola por suas postagens políticas nas redes sociais, sugerindo à professora diminuir o número de postagens. Roberta me conta:

*Então assim, meio que a diretora chegou conversando, como se quisesse me dar uma dica de amiga, ‘não olha só, talvez pra você evitar problemas assim, postar menos e tal, postar nas redes sociais...’. Enfim, então isso foi me tensionando bastante também, né, não vou dizer que esses anos foram fáceis, esses quase sete anos que eu tô na educação, mas [...] de 2018 pra cá, eu comecei a dar aula em 2016, então não peguei uma fase muito boa, né.*

As datas mencionadas pela Roberta são momentos históricos relevantes considerando o contexto político mais amplo e seus efeitos nas escolas. Em 2016, assumiu o presidente Michel Temer, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Uma das medidas do então presidente Temer que gerou muita mobilização estudantil foi a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, também chamada de PEC 55, que estabeleceu um teto para os gastos públicos na área da educação e saúde, congelando os investimentos por 20 anos. As ocupações nas escolas brasileiras, em 2016, foram um exemplo notório de mobilização secundarista com grande repercussão nacional, mencionada em três entrevistas desta pesquisa. Na escola da Roberta, com as ocupações de 2016, foram feitas eleições para a diretoria e foi eleito um novo diretor para a instituição. O diretor, porém, também adotou medidas de perseguição à Roberta, segundo ela, tendo tido diversas atitudes machistas e de cerceamento da sua prática docente, “E aí tudo o que eu fazia ele dava uma brecada assim forte, entendeu!? Chegou a me chamar de arrogante, [coisas] bem... bem pesadas mesmo”.



Essas atitudes, como já aventado, produzem efeitos sobre a saúde mental dos docentes. Roberta, assim como Lucas, relatou que sofreu prejuízo no seu bem-estar psicológico. Nessa conjuntura, cabe sublinhar que o Lucas desenvolveu um quadro agudo de depressão durante a pandemia, sobre o qual a instituição de ensino privada em que trabalhava não ofereceu nenhum auxílio. Pelo contrário, foi chamado para uma conversa na qual apontaram que estavam “sentindo-o distante da escola”, mesmo tendo informado à instituição do seu quadro e afirmado que grande parte dos motivos que levaram a ele diziam respeito à desqualificação profissional que ele vinha sofrendo tanto por representantes institucionais quanto por alguns alunos.

Dessa forma, cabe explorar outro ponto levantado nas entrevistas: a desunião da classe dos professores. Há uma diversidade política e, para além dela, uma diversidade de posicionamentos na prática diária. O Lucas mesmo narra dois exemplos sobre isso. O seu coordenador pedagógico, em outra feita, o questiona – tão logo o findar da classe – sobre uma resposta que deu a um aluno em uma aula sobre Estado e poderes políticos, afirmando que estaria sendo atravessado por paixões pessoais ao respondê-lo. Tal comentário foi considerado absurdo pelo Lucas, que observou apenas ter respondido objetivamente ao questionamento do estudante sobre a matéria. Antes do segundo exemplo, vale resgatar uma outra situação com esse mesmo coordenador. Lucas, em suas redes sociais, faz postagens de cunho político: ao que foi, em dado momento, interpelado informalmente pelo coordenador pedagógico, que comentou: “Nós votamos igualzinho!”. Um outro caso de correspondência de posturas políticas não traduzida em união na prática diária foi narrado por Roberta. Ela e o novo diretor da escola declaravam-se como pessoas LGBTI+. A afirmação pública e política de ambos em relação à própria sexualidade, ainda que similar, não se traduzia em união. O diretor adotava posturas persecutórias em relação a ela, em variados contextos. Ainda, pelo menos para Roberta, a sexualidade configurava-se como motivo para ataques constantes, dentro e fora de sala de aula.

Assim, mesmo dentro de uma similaridade de certos posicionamentos políticos, a conduta de profissionais que ocupam posições institucionais perante outros profissionais pode ser – e não parece que seja incomum – de perseguição. O segundo exemplo dado pelo Lucas foi de um caso de um professor que veio a ser demitido de uma escola em que trabalhava, tendo anunciado a sua saída em uma despedida singela no grupo de WhatsApp em que estava com os outros professores. A reação de vários colegas foi de exclusivamente mandar mensagens de despedida, sem indagar o motivo da sua saída, ou, mais especificamente, da sua demissão. Essa atitude foi problematizada pelo Lucas, sendo entendida como omissa e individualista, com a ressalva de que ocorrem situações que justificam demissões e não merecem apoio, como assédio de professores a estudantes, mas há



demissões que são reflexo de perseguição, por isso deveriam inspirar maiores questionamentos. Em uma outra escola, segundo o Lucas, a diretora teria ameaçado explicitamente os docentes dizendo: “Não me provoquem”, fala seguida de um exemplo narrado por ela: havia anteriormente expulsado um professor que ia regularmente com camisas da cor vermelha (possível referência a posicionamentos políticos entendidos como “de esquerda”) à instituição.

É possível pensar, pois, a partir das conversas com os professores, nos limites que certos setores conservadores impõem à fala dos docentes encontrando eco nas ações institucionais. Por mais que, legal ou oficialmente, não haja proibições para se abordar tópicos sobre o respeito à diversidade e/ou desigualdade social baseada em gênero, elas ocorrem na prática. Por vezes, na forma de receios expressos como “medos difusos”, que vêm de constantes ameaças, questionamentos e necessidades de justificativa. Por outras, na forma de demissões, tais quais as narradas pelo Lucas, sofridas por ele mesmo em mais de uma escola da rede privada, e por alguns de seus colegas também.

É importante comentar que, frequentemente, os professores são levados a situações em que posicionamentos pessoais são colocados em questão pelos estudantes, em sala de aula (Mattos *et al.*, 2019). Na minha pesquisa, isso também apareceu na fala dos docentes. Roberta – sendo reconhecida publicamente pela sua posicionalidade como “lésbica e feminista” – foi questionada sobre a sua posição pessoal quanto ao aborto. O Lucas, por sua vez, narrou uma situação em que, após concluída a aula de um colega de Filosofia, um grupo de alunos perguntou a ele em qual candidato votaria para a presidência. A resposta se seguiu à demissão do docente. Lucas narrou essa história que foi contada a ele por um colega de História, o qual, antes de saber o professor envolvido, disse ter certeza de que não se trataria do Lucas, por julgar que ele fosse “precavido”, tal que não cometeria um “erro bobo” desses. Assim, além da ocorrência de questionamentos quanto à postura dos professores nas redes sociais, espaço teoricamente fora da instituição escolar, há sanções por falas que os professores têm fora do seu momento de aula, mesmo que sejam respostas a indagações de estudantes. O que a fala do colega de História do Lucas sugere é que o não responder sobre posicionamentos pessoais políticos, mesmo se interpelado pelos alunos, seria uma obviedade.

Cabe destacar, no entanto, um dos professores, Joelmo, não ter sentido, ao longo de sua trajetória profissional, receio de abordar nenhum tema. Ao que traz a hipótese de ter sido pela sua atuação se dar em um instituto federal, o qual permitia uma abertura maior para tratar de questões sociais diversas.

Dessa forma, a hipótese de Joelmo dialoga com uma hipótese inicial formulada no princípio



da pesquisa que originou este artigo, quanto à diferença entre as instituições. As instituições federais, como contam Joelmo e Diana, oferecem possibilidades aos alunos que outras instituições de ensino não oferecem, que é a chance de participar de variados projetos de iniciação científica e pesquisa que se assemelham muito aos projetos que ocorrem no ensino superior, porém ainda no ensino básico. Nesse sentido, editais para projetos de extensão são facilitados com o aparato fornecido pela estrutura institucional federal. Ainda, há uma pesquisa realizada por professores (Costa; Gomes; Costa, 2020) que indica diferenças quanto ao perfil dos estudantes no que tange aos seus posicionamentos à temática de gênero e sexualidade, comparando escolas públicas federais e estaduais. Os resultados da pesquisa apontam para uma postura mais aberta a esses temas nas escolas federais do que nas estaduais.

Em relação às escolas públicas ou privadas, apenas Lucas aponta que, na sua visão, com certeza existe essa clara diferença (os outros docentes entrevistados não falaram sobre esse tópico). Ele afirma ter sentido, na prática, uma “censura” muito maior nas escolas de âmbito privado no que na sua atuação no ensino público, em que pode trazer debates e incitar reflexões junto aos estudantes de maneira menos reprimida.

Afinal, é importante comentar sobre a importância de um outro elemento, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Em alguns casos, como o de Diana, existe um currículo específico da instituição muito bem sedimentado e dividido para a disciplina, baseado no PPP, que reservava um espaço para o tratamento do tema diretamente. Não era o caso, entretanto, de Madalena, Lucas e Roberta.

## 5.2 Estudantes

Os alunos, assim como os professores, não são uma categoria homogênea. O uso de “juventudes”, no plural, serve para sublinhar tal heterogeneidade. As juventudes contêm em si muita diversidade e reagem diferentemente aos tópicos que lhes são apresentados. No geral, os professores disseram que a maior parte dos estudantes recebe muito bem os temas e participa ativamente das discussões. A conduta tanto de Madalena – professora exclusivamente da rede estadual de ensino desde 1995 – quanto de Joelmo, para abordar a temática de gênero e sexualidade, é, inclusive, por meio da apresentação do conteúdo, em parte, pelos próprios estudantes. Joelmo afirma que não os deixa completamente sem orientação: ministra uma aula inicial com algumas indicações de como pesquisar, mas são os estudantes que, então, realizam pesquisas sobre os assuntos selecionados dentro de um escopo de conteúdo que, como já mencionado, costuma dialogar com o tema mais amplo de “movimentos sociais” e, assim, ministram seminários eles mesmos para o restante da



turma. Desse modo, o protagonismo e a diversidade dos estudantes se destacam.

Joelmo narrou uma apresentação de seminário em que dois estudantes conduziram o grupo, que escolheu debater o tema do feminismo, a partir de uma perspectiva extremamente crítica ao movimento. Nessa ocasião, Joelmo disse que houve um debate muito frutífero entre os próprios estudantes – entre os que participaram apresentando o seminário e o restante da turma –, de forma que ele mesmo mal interveio. Nos dois casos de reações relatadas por Joelmo, o elemento religioso estava presente, uma vez que os estudantes cuja perspectiva era antifeminista se identificavam como evangélicos, tal qual o professor – mencionado anteriormente – que nutria estreita relação com um pastor.

Em 2018, o cenário político passa a ser de ascensão de uma extrema-direita ao executivo e, assim como em 2016, o quadro nacional mais amplo provocou repercussões no âmbito escolar. Roberta, professora da rede estadual, é quem fala sobre isso mais diretamente. Ela afirma que o nome “Bolsonaro” se tornou uma espécie de “palavra de ordem”, mobilizada pelos estudantes na escola. Diz:

*Aí depois vem 2018, que pra mim foi um marco de como os estudantes se transformaram em sala de aula. Eles entravam gritando ‘Bolsonaro’, como se isso fosse assim: ‘Você é homossexual? Bolsonaro’. Se você quer me ensinar que eu devo respeitar uma mulher, não violentar uma mulher, a palavra é ‘Bolsonaro’.*

Roberta complementa dizendo que às vezes as pessoas na sociedade em geral têm dúvidas quanto à existência ou não de efeitos das atitudes do então presidente, como quando ele agrediu uma jornalista, segundo a docente. Ela observa, no entanto, efetiva e objetivamente uma influência na postura dos estudantes em sala em resposta a tais posturas do representante do Executivo. Ainda, o uso de tal palavra de ordem não se aplicou da mesma forma para o corpo docente. Aos professores que declaravam explicitamente apoio, num momento inicial, ao candidato e, depois da eleição, ao então presidente, não havia a evocação da palavra de ordem, mas uma postura de solidariedade tácita. A ressalva feita na conversa foi de que a escola de que se fala fica localizada em uma cidade cuja votação foi muito mais expressiva para o candidato em questão quando comparada à média do estado.

O período de 2018 e os anos posteriores foram entendidos pela maioria dos professores entrevistados como um tempo de recrudescimento da perseguição à liberdade de cátedra e despolitização das instituições de ensino. O momento das ocupações, dois anos antes, havia sido de grande debate e politização dos estudantes. Madalena sugere que após esse período conhecido como “primavera secundarista” findar, houve um movimento de *backlash*<sup>12</sup>, de despolitização

12 Para um maior adensamento no debate sobre o *backlash*, ver: “The Expansion of LGBT Rights in Latin America and the Backlash” em *The Oxford Handbook of Global LGBT and Sexual Diversity Politics* (2020. p. 185-201).



estudantil e institucional. Ela afirma que foi um período de muita repressão dentro da instituição, somada ao fato de que os estudantes que participaram e cresceram politicamente como indivíduos naquele período estavam concluindo o ensino básico e deixando a escola.

### 5.3 Professores

Lucas menciona que os efeitos do cenário político mais amplo de reação conservadora às pautas sociais tiveram seus reflexos sentidos por professores de outras disciplinas além das Ciências Sociais. Ele coloca:

*Vários amigos que eu tenho de outras áreas, professores, que até meio que eram antes um pouco de 2018 'isentões', pra usar uma palavra que é uma palavra comum das redes sociais, até essa galera falou 'Cara, Lucas, eu comecei a entender o teu drama agora', isso a partir de 2018. 'Eu comecei a entender o perigo, pô, eu não conseguia problematizar por exemplo quando você falava sobre esse risco que os professores corriam por conta de uma expansão do Escola Sem Partido, dessa ideia aleatória sobre marxismo cultural'. E agora chegou nessa galera, porque não se trata mais só de ciências humanas: você é marxista, você é comunista se você defende vacina no braço das pessoas. Sabe. Se você sustenta que tem que separar igreja de política, meu irmão, você é um comunista, sacou.*

Uma das dimensões institucionais da reação conservadora quanto à abordagem das pautas sociais pode ser interpretada pela redução da carga horária de Sociologia no ensino médio. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC reduziram a obrigatoriedade da disciplina a apenas dois tempos de aula no terceiro ano, no último ano da formação escolar. Nas entrevistas, foi unanimidade o tempo em sala de aula como um dos principais desafios enfrentados na atuação docente. Há professores que não abordam as temáticas de gênero e sexualidade, ou praticamente não abordam, por algumas razões: 1) o fato de não as ter discriminadas no currículo diretamente; 2) o fato de o que já é explicitamente discriminado no currículo já demandar um tempo em sala de aula que os professores de Sociologia não têm, e esse tempo será ainda mais reduzido por causa da referida reforma. A falta de material não foi uma questão levantada como problema, pois os livros didáticos, por conta de avanços inclusive dos movimentos sociais, passaram a incluir, alguns deles, essas pautas. Para além deles, é possível o uso de material complementar que pode ser encontrado a partir de diversas fontes, Organizações Não Governamentais (ONGs) e pesquisadores. Um exemplo citado foi o material<sup>13</sup> de Jaqueline Gomes de Jesus, em que a professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) explica termos relacionados à diversidade sexual e de gênero, como exemplo a diferença entre orientação sexual e identidade de gênero.

Para além do desafio do considerado pouco tempo para abordar todos os temas, um

13 "Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião", de 2012.



ponto levantado frequentemente – que é inclusive sublinhado por Gomes de Jesus (2012) em seu material – é a necessidade de distinguir senso comum de conhecimento científico, entendendo as Ciências Sociais como, de fato, ciências. Fazer os estudantes compreenderem o caráter científico da Sociologia é, pois, um desafio apontado nas conversas que tive com os docentes. Ao proporem debates e seminários em sala de aula, os professores têm a preocupação de ensinar os estudantes a embasarem os seus argumentos, apontamentos e entendimento da realidade em dados, estes de instituições que aderem a um método científico, de revisão por pares, metodologia de pesquisa explicitada etc. Quando os professores estão ministrando aulas expositivas, permanece essa preocupação, por alguns estudantes entenderem o que está sendo exposto como um sinônimo do senso comum. Assim, essa diferenciação, que é prevista como a abertura da disciplina pelo Currículo Mínimo de Sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ, 2012), permanece como desafio ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Uma outra consequência da redução do tempo disponível para a disciplina pode ser depreendida de um ponto que Roberta traz na entrevista, pois afirma que, para sair da superficialidade e aprofundar os conceitos e reflexões com os estudantes, é necessária uma continuidade, além de tempo em sala de aula. Essa sequência, no entanto, pode, inclusive, encontrar um outro obstáculo: um “vácuo”, considerando que os estudantes, no ano seguinte à introdução aos conteúdos a serem aprofundados, podem ter aulas com professores de outras matérias que, na prática, acabam ministrando aulas de Sociologia, segundo a professora.

No caso em que a disciplina só seria ministrada no último ano, não seria possível construir com os estudantes um desenvolvimento que demanda tempo para a realização: reflexão, debate, pesquisas. Assim como o é em outras disciplinas, mesmo de outras áreas, como Matemática, tem-se o acúmulo de habilidades e entendimento de conceitos ao longo do tempo, de anos de formação.

### 6 Agência e participação dos estudantes

O que é trazido nas entrevistas reafirma o ponto da não homogeneidade e agência dos jovens, que têm posturas diversas acerca do que lhes é apresentado – reagindo com palavras de ordem, argumentando, refletindo entre si, criando grupos para debates etc. Roberta, na entrevista, traz um outro ponto: de a escola ser apenas uma das instituições que formam os indivíduos, tendo que competir com a família, a Igreja – e com as redes sociais – na exposição de dados e reflexões sobre a realidade. Há, na literatura da última década do século passado (Setton, 2005), também o apontamento de que as instituições socializadoras tradicionais, como a escola, especialmente, passaram a disputar, perdendo lugar, com outras que não existiam antes, como as redes sociais e, mais



recentemente, os influenciadores digitais. O papel das redes, inclusive, é evocado frequentemente nas entrevistas, seja como um meio de manifestação e mobilização dos movimentos sociais em prol das minorias – alguns deles encabeçados pelos próprios estudantes –, seja como um motivo gerador de receio na prática docente, tendo em vista a dimensão que as coisas podem tomar, a partir desse meio – como afirma Diana –, levando em conta, também, a dinâmica do falseamento tipicamente envolvida no pânico moral.

Um outro ponto sobre os estudantes, trazido particularmente em duas entrevistas, vale ser abordado. Diana comenta que, antes de o cenário recrudescer em 2016 e especialmente em 2018, o desafio que sentia para abordar o tema dizia respeito apenas a não ter a capacitação necessária para tal. Portanto, a sua conduta foi de estudar para dominar o conteúdo, de forma a poder realizar a mediação didática, importante para o processo de construção do conhecimento com os estudantes. Na mesma linha, Madalena aponta que, por vezes, os estudantes a ensinam muito sobre questões por eles já naturalizadas, como o não binarismo, que para ela ainda dialogam com preceitos enraizados e não domina profundamente. Nesse sentido, há grupos de estudantes que mobilizam práticas de setores conservadores, outros, compreensão profunda de questões relativas a minorias sociais.

### 7 BNCC e Reforma do Ensino Médio

A BNCC está prevista para ser formulada e promulgada desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. A forma como foi aprovada, em 2017, mesmo ano da aprovação da chamada Reforma do Ensino Médio, no entanto, tem sido entendida como arbitrária por grande parte dos professores e setores da sociedade civil ligados à educação, uma vez que não houve amplo debate e deliberação sobre seus termos e conteúdo. Não obstante, a Sociologia da Educação (Senkevics, 2020) vem apontando o problema do chamado “gargalo do ensino médio”, o fato de que um número muito alto de estudantes não consegue concluir esse período do ensino básico, sendo atualmente um filtro para o ensino superior maior do que o ensino fundamental. Mesmo reconhecendo a necessidade de mudanças, as que foram realizadas – e ainda estão sendo e serão, muitas em 2023, implementadas – não foram bem-vistas pelos educadores no geral: entre os entrevistados para esta pesquisa, foi unanimidade a desaprovação da reforma, mesmo que eu não tenha perguntado diretamente sobre ela, apenas tenha indagado se sentiram alguma mudança nos últimos anos em relação à sua prática docente e receio de abordar alguma temática.

O retorno da Sociologia a um conhecimento transversal importante para a formação humana no geral é entendido como um retrocesso. Com a LDB, em 1996, a Sociologia já era vista dessa



forma. Em 2008, houve o entendimento da obrigatoriedade de Sociologia (e também Filosofia) como disciplina no ensino médio, não apenas como um conhecimento relevante de forma difusa e inespecífica. Por mais que a Sociologia, de fato, tenha um componente transversal (como aponta Roberta em entrevista), o seu não reconhecimento como disciplina específica é entendido como uma revogação tácita da lei de 2008 por especialistas (Silvério; Wermelinger, 2022).

Dessa forma, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio passam a ser Matemática e Língua Portuguesa. O total de disciplinas obrigatórias equivale a 1.800 horas, e o de disciplinas escolhidas a partir dos itinerários formativos – que dizem respeito a uma escolha (caso haja, realmente, mais de uma opção de itinerário disponível na escola) dos estudantes por uma área de sua preferência para dar ênfase –, a 1.200 horas. Sociologia, junto a Filosofia, História e Geografia, passa a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo ministrada como tal. Nesse sentido, os livros didáticos da próxima seleção nacional do PNLD serão consonantes à divisão em áreas, em vez de disciplinas. Os livros didáticos utilizados atualmente, conforme afirma Joelmo, não serão mais comprados pelo Estado.

O que se delinea, pois, é um quadro de bastante incerteza quanto ao futuro da disciplina no ensino básico. Os itinerários formativos terão sua obrigatoriedade de aplicação apenas em 2023. Muitas escolas ainda não realizaram as mudanças; Joelmo, por exemplo, afirma que ainda não foram obrigados a isso na sua instituição. Outros professores, como Madalena, afirmam o ceticismo quanto à possibilidade de abordar os conteúdos necessários à formação, pois apontam que a Sociologia como disciplina permanecerá, nos próximos anos, apenas no último ano da formação dos estudantes. Outras disciplinas cuja especificidade da exigência de formação docente inexistente passam a ser obrigatórias na formação dos estudantes, como a intitulada Projeto de Vida, que, de acordo com o documento da BNCC<sup>14</sup> (BRASIL, 2018, p. 472):

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.

O texto da BNCC não entra em detalhes quanto à ementa da disciplina em questão. Nas entrevistas, professores, como o Lucas e a Diana, enxergaram essa inclusão de novas disciplinas como a aderência a um modelo focado no individualismo, empreendedorismo e produtividade no sentido econômico. Os alunos, pois, podem aprender, com o conteúdo dessa disciplina, a serem

14 Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 11 nov. 2024.



empreendedores e planejar a vida para tal. Não obstante, é possível que professores de Sociologia, por exemplo, venham a ministrar essa disciplina, sendo uma realidade as dúvidas sobre que conteúdos abordar, nesse caso, dada a sua inespecificidade.

### 8 Considerações finais

A hipótese inicial de que os conteúdos relativos ao tema de gênero e sexualidade não estariam sendo ministrados regularmente por causa da revogação da implementação do material relativo ao programa Escola sem Homofobia foi descartada. Notou-se que há, em mais de um livro didático aprovado no PNLD de 2018, conteúdos de qualidade relativos à temática. A maioria dos professores entrevistados utilizou livros didáticos, apenas uma não o utilizou: em sua opinião, entretanto, esta parecia ser a realidade da maioria dos professores. Paralelamente aos livros didáticos das disciplinas, há a possibilidade do uso de material paradidático (Mattos *et al.*, 2019), produzido por outros educadores ou setores da sociedade civil. Os maiores desafios para abordar a temática mostraram-se ser: o tempo em sala de aula para Sociologia, considerado curto para abordar todo o conteúdo da disciplina; a não referência direta no currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro do conteúdo relativo a gênero e sexualidade, o que faz com que tenha, em geral, um lugar de não prioridade nas escolhas de temáticas pelos docentes. Não obstante, há especificidades quanto ao PPP da escola, o qual pode trazer diretamente ou não o conteúdo, havendo algumas instituições que reservam períodos especificamente para a abordagem da temática, além de professores que escolhem, por considerá-los temas transversais e primordiais, abordá-los transversalmente em sala. Também há os desafios quanto às reações quando se aborda o tema, mas elas não apareceram, na fala dos professores, como algo que os impede de fato, embora alguns trabalhos e eventos tenham sido institucionalmente impedidos ou descontinuados.

Então, na disciplina de Sociologia, os professores que abordaram o tema tenderam a abordá-lo nos capítulos ou seções do conteúdo programático relativas aos movimentos sociais ou nas que tratavam de cultura e identidade. A disciplina aparece, pois, como um bom espaço para o conteúdo ser abordado, discutido e refletido, dado o histórico das Ciências Sociais de desconstruir desnaturalizações que produzem toda a sorte de violência física e simbólica na sociedade, tal qual o fez com a desconstrução do racismo “científico”.

Pânicos morais nesse sentido, embora presentes desde 2010, início do foco da análise histórica realizada no artigo – centrada nos movimentos contrários ao material da Escola Sem Homofobia –, foram recrudescidos na forma de práticas que cerceiam a liberdade de cátedra aos professores em 2018. De tal ano em diante, a partir do movimento conservador que dialogou



fortemente com a eleição presidencial – na verdade, até mesmo antes, com o fim da chamada “primavera secundarista” –, os reflexos dos pânicos morais e repressão foram sentidos mais fortemente, com a presença de medos, por vezes difusos, por vezes traduzidos em confrontos, questionamentos diretos, provocações de estudantes e colegas e até mesmo demissões.

No contexto da Reforma do Ensino Médio e nova BNCC, os professores tendem a olhar o quadro que se delineia com pessimismo, entendendo-o como uma via de retrocessos. Tal guinada é entendida dessa forma uma vez que diminui o tempo da disciplina de Sociologia, que passa a ser incorporada menos como uma disciplina e mais como uma área de conhecimento espargida, havendo a diminuição das possibilidades de os estudantes se aprofundarem nos conceitos sociológicos, porque a abordagem transversal, a partir de outras disciplinas, por vezes com professores formados em outras matérias, tende a uma superficialidade no tratamento dos temas da Sociologia.

Assim, o cenário que se afigura defronte é de incerteza e de luta, como movimento social, para a permanência da Sociologia como disciplina e por mais tempo no ensino básico. O próprio uso do material didático então disponível com o PNLN de 2018 compõe o cenário de incertezas, já que os materiais específicos serão substituídos, de acordo com as premissas da reforma, para aderirem ao novo modelo de ensino médio. A necessidade de se abordar os temas de gênero e sexualidade foi apontada pela maior parte dos professores entrevistados como extremamente importante para a formação das juventudes.

---

## Referências

- ABU-LUGHOD, Lila. The romance of resistance: tracing transformations of power through Bedouin women. *American ethnologist*, Washington, D.C., v. 17, n. 1, p. 41-55, 1990.
- ACONTECE; ANTRA; ABGLT. *Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: dossiê 2021*. Florianópolis: Instituto Patrícia Galvão, 2022. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2021-ACONTECE-ANTRA-ABGLT-1.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos pagu*, Campinas, n. 53, 2018. Não paginado.
- BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. *Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular: ANTRA: IBTE, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.



*Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 141-155, 2017.

COSTA, Ricardo C. R.; GOMES, Carlos E. B.; COSTA, Júlia G. Diversidade sexual e de gênero em escolas de ensino médio: estudo comparativo com estudantes das redes públicas federal e estadual de São Gonçalo/RJ. In: GEVEHR, Daniel L. *Temas da diversidade: experiências e práticas de pesquisa*. São Paulo: Científica Digital, 2020. p. 255-271.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 54-81, 2009.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 550-571, 2018.

GARLAND, David. Sobre o conceito de pânico moral: on the concept of moral panic. *Delictae Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Delito*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 36-78, 2019.

JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2012. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf). Acesso em: 28 nov. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*, Manchester, v. 11, p. 189-204, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Raça e História”. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 328-366.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 17, p. 125-142, 2011.

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Correlatio*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 65-90, 2018.

MATTOS, Amana Rocha *et al.* Violência nas escolas em debate: reflexões docentes em um contexto ultraconservador. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 725-741, 2019.



MATTOS, Amana Rocha; CAVALHEIRO, Rafael. Da proteção à instrução: mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, Amilcar. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 13-30, 2017.

QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTI+*: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo – Sociologia*. Rio de Janeiro: Seeduc, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/sociologia.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SENKEVICS, Adriano S.; CARVALHO, Marília P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo social*, São Paulo, v. 17, p. 335-350, 2005.

SILVÉRIO, Valter R.; WERMELINGER, Vitorio M. A BNCC em questão: críticas à base. In: FAISTING, André; GALHERA, Katuscia; AGUIAR, Marcio (org.). *Refletindo sobre educação: impactos da BNCC e temas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 11-40.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 791-806, 2015.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Berlin: Fundação Heinrich Böll, 2013.

